

**EVENTOS NARRATIVOS SIGNIFICATIVOS EN TORNO A LAS  
EXPERIENCIAS DE LOS MENTORS EN EL PROYECTO ANCLA DE LA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA.**

**LAURA MARCELA BARRERA SANTANA**

**DANIEL FELIPE GONZÁLEZ VARGAS**

**ASESORA**

**ADRIANA MARÍA SALAZAR SIERRA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS**

**BOGOTÁ**

**2016**

**EVENTOS NARRATIVOS SIGNIFICATIVOS EN TORNO A LAS  
EXPERIENCIAS DE LOS MENTORS EN EL PROYECTO ANCLA DE LA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA.**

**LAURA MARCELA BARRERA SANTANA**

**DANIEL FELIPE GONZÁLEZ VARGAS**

**Trabajo de grado para optar al**

**Título de Licenciado en Lenguas Modernas**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE**

**LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS**

**BOGOTÁ**

**2016**

## **Agradecimientos**

Primero que todo, queremos darle gracias a Dios por habernos permitido llegar a esta etapa de nuestras vidas, por iluminarnos siempre en este camino. A nuestra familia y amigos por darnos fuerza, ánimos, por su comprensión y ayuda durante todo este proceso. Por ser muchas veces modelos ejemplares de responsabilidad, disciplina esfuerzo y dedicación. Por ser nuestros motores para seguir adelante tanto en los momentos buenos como malos. Por alegrarse y preocuparse por nosotros y por hacer lo posible para que saliéramos adelante con todo lo que nos proponemos.

También queremos expresarle nuestros más sinceros agradecimientos a nuestra asesora, Adriana Salazar, por ser nuestro apoyo incondicional, nuestra guía, por depositar su confianza en nosotros, por creer en este proyecto, por su dedicación, tiempo y esmero para que nuestra investigación saliera adelante y lo mejor posible y para que siempre diéramos lo mejor de nosotros. Muchas gracias.

## Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo comprender eventos narrativos significativos de docentes en formación en torno a sus experiencias como *Mentors* (estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas) en el proyecto Ancla de la Pontificia Universidad Javeriana y la significación que éstas tienen en su formación académica y profesional.

Ahora bien, este trabajo se deriva de un proyecto de investigación llamado *Eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a experiencias de práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras: huellas desde la autoevaluación*, particularmente teniendo en cuenta un contexto y población diferente. Así, pretende identificar y caracterizar los eventos narrativos del *Mentor* durante su participación en el proyecto teniendo en cuenta aspectos pedagógicos y emocionales.

Se trata de un estudio de carácter cualitativo, de tipo descriptivo, donde los instrumentos empleados fueron el grupo focal y el análisis de un documento de reflexión que los participantes elaboraron para el proyecto, denominado *Historia en imágenes*. Por otro lado, algunos conceptos teóricos utilizados en este trabajo de investigación fueron principalmente *arquitecturas de práctica, andamiaje, comunidades de práctica y tutoría entre pares*.

Como parte de los resultados, algunos de los aspectos más destacados por los *Mentors* son la motivación, interés, compromiso, experiencias positivas, reciprocidad y satisfacción dentro de los aspectos emocionales; mientras que el uso de las TIC, identificación de necesidades, identificación de estilos de aprendizaje están dentro de los aspectos pedagógicos. Teniendo en cuenta lo anterior se puede decir que Ancla se ha consolidado

como una comunidad de práctica la cual enriquece la formación académica y profesional de los *Mentors*.

**Palabras clave:** Tutoría entre pares, arquitecturas de práctica, andamiaje, comunidades de práctica, *Mentor*, *Mentee*, espacios alternativos, acompañamiento, enseñanza-aprendizaje, aspectos pedagógicos, aspectos emocionales, lengua extranjera y experiencias significativas.

## Abstract

This research project aims to understand meaningful narrative events of teachers in training around their experiences as *Mentors* (students of Modern Languages title) in the Ancla project of the Pontifical Xavierian University and the impact that those experiences have on their academic and professional training.

It must be clarified that this stems from a research project called *Eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a experiencias de práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras: huellas desde la autoevaluación*, particularly taking into account a different context and population. Thus, this aims to identify and characterize *Mentor* narrative events during their participation in the project taking into account educational and emotional aspects.

This paper is about a study of descriptive qualitative nature, where a focus group and an analysis of a reflective paper produced by participants for the Ancla project were the main instruments, called *Historia en imágenes*. On the other hand, some theoretical concepts used in this research were mainly practice architectures, scaffolding, communities of practice and peer tutoring.

In light to some of the study results, some outstanding aspects, according to *Mentors*, such as motivation, interest, commitment, positive experiences, reciprocity and satisfaction are part of the emotional aspects; while the use of ICT, identification of needs and identification of learning styles are part of the pedagogical ones. Given the above, it can be said that Ancla has established itself as a community of practice which enriches the *mentor's* academic and professional training.

**Keywords:** Peer tutoring, practice architectures, scaffolding, communities of practice, *Mentor*, *Mentee*, alternative spaces, accompaniment, teaching and learning, pedagogical and emotional facts, foreign language and meaningful experiences.

## Tabla de contenido

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>TABLA DE CONTENIDO .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>1. GENERALIDADES .....</b>	<b>11</b>
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.3 OBJETIVOS .....	14
1.3.1 <i>Objetivo general</i> .....	14
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	15
1.4 JUSTIFICACIÓN .....	15
<b>2 ANTECEDENTES .....</b>	<b>17</b>
<b>3 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL .....</b>	<b>21</b>
3.1 EVENTOS NARRATIVOS SIGNIFICATIVOS .....	21
3.2 LOS PROCESOS DE MENTORÍA .....	22
3.3 ARQUITECTURAS DE PRÁCTICA.....	24
3.4 PRÁCTICA Y COMUNIDADES DE PRÁCTICA.....	25
3.5 APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	27
3.6 ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO .....	28
3.7 ASPECTOS PEDAGÓGICOS .....	29
3.8 ASPECTOS EMOCIONALES.....	31
<b>4. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>33</b>
4.1 POBLACIÓN Y CONTEXTO .....	34
4.2 INSTRUMENTOS .....	36
4.2.1 <i>Grupo focal</i> .....	36
4.2.2 <i>Historia en imágenes</i> .....	39
4.3 PROCEDIMIENTOS .....	40
<b>5. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>42</b>
5.1 ASPECTOS PEDAGÓGICOS. ....	45
5.1.1 <i>Roles de enseñanza</i> .....	46
5.1.2 <i>Didácticas de enseñanza</i> .....	48
5.1.3 <i>Operaciones</i> .....	50
5.2 ASPECTOS EMOCIONALES.....	52



5.2.1 <i>Sentimientos</i> .....	52
5.2.2 <i>Actitudes</i> .....	53
5.2.3 <i>Involucramiento</i> .....	56
5.2.4 <i>Comportamientos</i> .....	54
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	<b>62</b>
<b>7. REFERENCIAS</b> .....	<b>65</b>
<b>8. APÉNDICES</b> .....	<b>68</b>
<b>9. FIGURAS</b> .....	<b>69</b>
FIGURA 1 .....	69
FIGURA 2 .....	70
FIGURA 3 .....	70
FIGURA 4 .....	71

## Introducción

Este documento, resultado de un proceso investigativo y reflexivo, busca responder ¿Cuáles son los eventos narrativos significativos que los *Mentors* reconocen a nivel pedagógico y emocional a través de la participación del proyecto Ancla en la Pontificia Universidad Javeriana? Con el fin de responder a esta pregunta, se plantean seis apartados, los cuales permiten plantear, explicar y comprender la problemática de este trabajo de grado de una manera clara y organizada.

El primero de ellos es generalidades, en cual se explica el origen y planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación de este trabajo. El segundo apartado son los antecedentes, en el cual se encuentra el principal de todos, el proyecto de investigación realizado por Harold Castañeda-Peña, Magda Rodríguez Uribe, Pedro Chala y Adriana María Salazar (2014) punto de referencia de nuestro trabajo de grado. Luego se encuentra el marco teórico conceptual, presentando algunos conceptos principales para nuestra investigación como lo son eventos narrativos significados, arquitectura de práctica, comunidades de práctica, aprendizaje cooperativos, aspectos emociones y aspectos pedagógicos.

Seguido de este, se encuentra el marco metodológico, presentando el tipo de investigación, la población y contexto, los instrumentos utilizados y los procedimientos empleados. El quinto apartado es el análisis de resultados, teniendo en cuenta los códigos más significativos que surgieron durante la implementación de los instrumentos y procedimientos establecidos en el apartado anterior. Finalmente, se encuentran las conclusiones derivadas de todo este trabajo realizado.

## 1. Generalidades

### 1.1 Planteamiento del problema

Hoy en día, el aprendizaje de una lengua extranjera se ha convertido en un requisito académico. Saber al menos una segunda lengua es necesario debido a la globalización, competencia laboral y la necesidad de comunicarnos en diferentes culturas y contextos. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN):

“Ser bilingüe es esencial en un mundo globalizado. El manejo de una segunda lengua significa poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacernos entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe es tener más conocimientos y oportunidades para ser más competentes y competitivos, y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos.” (MEN, 2005)

Debido a esto, el Ministerio de Educación crea el Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019, el cual cuenta con un espacio virtual para fortalecer la estrategia de ciudadanos más competitivos. Esto mediante la preparación de formadores de docentes de inglés y de educadores del área.

Este proyecto fue creado con el fin de tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural.

Ahora bien, la Ley 115 de 1994 en sus objetivos para la educación Básica y Media, demanda "la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad

de expresarse al menos en una lengua extranjera”. (M.E.N, 2005) Una vez establecida esta ley, muchas instituciones educativas se comprometieron a cumplirla.

Las instituciones de Educación Superior también se sumaron a esta exigencia, estableciendo requisitos como la aprobación de un examen (nacional o internacional) que certifique el nivel de inglés.

La Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (PUJ) no fue la excepción. Según la directriz aprobada por el Consejo académico en su sesión de marzo 26 de 2005 en la PUJ:

“Los niveles mínimos de competencias requeridos por la Universidad, de acuerdo con los estándares propuestos en el “Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas” y según la indique la dirección de cada carrera son el B2, el B1 o el A2.” (Pontificia Universidad Javeriana, 2012)

La consecuencia de esta política es que se convirtió en un requisito para poder graduarse de la PUJ demostrar competencias en una lengua extranjera, principalmente en inglés. Por ende, estudiantes, profesores y directivas presentaron una gran preocupación, ¿Cómo proporcionar a los estudiantes otras alternativas para el aprendizaje del inglés, diferentes a los cursos ofrecidos en la Universidad? Esto particularmente para los estudiantes que por el requisito de lengua se encuentra en riesgo académico.

Para cubrir esta necesidad, surge el proyecto Ancla en la PUJ, el cual fue creado por la Consejería Académica y el Área Pedagógica del Departamento de Lenguas. Su principal objetivo es “Fortalecer el aprendizaje de inglés de los estudiantes de la PUJ a partir de la creación de una plataforma académica (tutorías académicas personalizadas)”, en donde un

estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas (*Mentor*) acompaña a otro estudiante (*Mentee*) durante un semestre, con el fin de fortalecer aprendizaje de una segunda lengua, en este caso del inglés.

Según el registro del proyecto ANCLA, en 2014 comenzaron 3 *Mentors*, en el primer semestre de 2015 ya eran 37, en el segundo semestre 53 y en el primer semestre de 2016 79. Estos *Mentors*, voluntariamente cada semestre se hacen cargo de uno, dos y hasta tres estudiantes.

Poco a poco el Proyecto Ancla se convirtió en un espacio enriquecedor, configurándose como un espacio de práctica de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (en adelante LLM-PUJ).

Este crecimiento tan rápido y significativo requiere de una mirada investigativa que dé cuenta de manera sistemática de diferentes aspectos. Uno de estos es la reflexión acerca de las experiencias de uno de sus protagonistas, en este caso en particular de los docentes en formación de la LLM-PUJ que asumen un nuevo rol, el de *Mentors*.

A partir de este acercamiento al proyecto surge entonces la pregunta ¿Qué es lo significativo de este espacio para los *Mentors*?

Para dar respuesta a esta pregunta se puede acudir un estudio realizado en 2014 por Rodríguez, Castañeda-Peña, Chala y Salazar-Sierra, donde se analiza un escenario parecido. Los estudiantes de la LLM-PUJ, en la asignatura Práctica Docente, que involucra la asistencia a una institución donde se pone en juego el ejercicio de la docencia, revelan lo significativo de este espacio.

Particularmente, se analizaron las narrativas de las autoevaluaciones que los docentes en formación hacen de su experiencia en la práctica docente; y a partir de estas se identifican y caracterizan diferentes aspectos (lingüísticos, sociales, cognitivos, pedagógicos, emocionales u otros) que los futuros docentes narran como significativos para su aprendizaje en el momento de realizar la práctica docente. A partir de esta caracterización, se identifican y describen las teorías de enseñanza/pensamiento pedagógico construidas por los practicantes (ver antecedentes).

Para este trabajo de grado resultó pertinente entonces realizar una réplica de algunos aspectos de esta investigación. Se trata de un escenario de práctica de los estudiantes de la LLM, en un nuevo contexto: El Proyecto Ancla. En este caso particular para analizar dos de los aspectos: lo pedagógico y lo emocional. Así, adaptando los objetivos de la investigación *Eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a sus experiencias de práctica docente en la enseñanza de lengua extranjera: huellas desde la autovaloración*, se propone en este estudio:

### **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los eventos significativos que los *Mentors* reconocen a nivel pedagógico y emocional a través de la participación del proyecto Ancla en la Pontificia Universidad Javeriana?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general**

Comprender eventos narrativos significativos de docentes en formación en torno a sus experiencias como *Mentors* en el Proyecto Ancla y la significación que éstos tienen en su formación, desde una perspectiva pedagógica y emocional.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

Identificar y caracterizar aspectos pedagógicos que los *Mentors* narran como significativos para su aprendizaje como docentes en formación durante la participación en el proyecto Ancla de la PUJ.

Identificar y caracterizar aspectos emocionales que los *Mentors* narran como significativos para su aprendizaje como docentes en formación durante la participación en el proyecto Ancla de la PUJ.

### **1.4 Justificación**

Uno de los intereses que tiene la Pontificia Universidad Javeriana es la formación integral de los estudiantes que hacen parte de los programas académicos. Específicamente, en la LLM-PUJ se ha configurado un espacio en donde los estudiantes en formación puedan tomar ventaja de los beneficios que provee el ser *Mentor* en el proyecto Ancla.

Esta investigación es útil para la comunidad universitaria, ya que es de interés general saber cómo perciben los estudiantes una experiencia de formación innovadora como lo es Ancla. Así mismo, es valioso para los futuros *Mentors* conocer cómo perciben la

experiencia sus compañeros, esto les facilitará la toma de decisión de participar o no en el proyecto.

Visto desde la LLM-PUJ, esta investigación permite reflexionar sobre uno de los espacios que empieza a configurarse como significativo para sus estudiantes. Además, a través de este estudio se podrá reconocer y tomar conciencia de cómo los practicantes se configuran como futuros docentes. Así, se podrá identificar qué características y/o factores influye en el proceso de formación.

De acuerdo a las líneas de investigación del Departamento de Lenguas de la PUJ-Bogotá, nuestra problemática está relacionada con *lenguajes, aprendizajes y enseñanzas* debido a que el trabajo está directamente relacionado con las diferentes experiencias que el *Mentor* pueda adquirir en su formación como docente en formación.



## 2 Antecedentes

Para la elaboración de los antecedentes, recurrimos a una revisión documental, donde pudimos recopilar varios documentos que están relacionados con nuestra propuesta de investigación. Los antecedentes que se encuentran a continuación, presentan divergencias en cuanto al contexto educativo, el aprendizaje de una segunda lengua y la importancia de las tutorías principalmente y divergencias en cuanto a algunas definiciones de los roles dados en las tutorías, y los objetivos, entre otros. Estas se irán abordando más adelante.

En primer lugar, debido a que nuestro trabajo de grado está basado en un proyecto de la Pontificia Universidad Javeriana llamado *Eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a experiencias de práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras: Huellas desde la autovaloración* escrito por Harold Castañeda-Peña, Magda Rodríguez Uribe, Pedro Chala y Adriana María Salazar (2014) este es nuestro principal antecedente. Este trabajo de investigación buscó analizar, identificar y caracterizar, a partir de autoevaluaciones basadas en experiencias como practicantes, diferentes aspectos narrativos que los futuros docentes relatan como significativos. Entre estos aspectos se encuentran los aspectos lingüísticos, sociales, cognitivos, pedagógicos, emocionales u otros. A partir de estos, se pudo identificar teorías construidas por los practicantes relacionados con la enseñanza y pensamiento pedagógico.

Sin embargo, esta investigación diverge con este trabajo de investigación en cuanto a la población, ya que nuestra población son docentes en formación que participan en el proyecto Ancla, el propósito es relatar los eventos narrativos significativos de esta población. Así mismo, divergen en cuanto a la cantidad de aspectos analizados, los cuales

son emocionales y pedagógicos, y en los instrumentos para recolectar la información, principalmente.

Ahora bien, es importante comprender qué beneficios adquieren los *Mentors* que participan en un proyecto y cómo se llevan a cabo. De acuerdo a una investigación llamada *La tutoría académica en lenguas extranjeras: expectativas y realidades* realizada por María Claudia Nieto, Ligia Cortés y Melba Libia Cárdenas (2013) afirman que estos espacios que se les brindan a los estudiantes tienen un efecto positivo no solamente para los estudiantes que acuden a ella sino también para los tutores que participan. De acuerdo a esta investigación, la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia están de acuerdo en que estos espacios brindan beneficio mutuo.

Aquí, la tutoría es considerada como una estrategia de trabajo personalizado y de soporte que pretende alcanzar los objetivos y necesidades que el estudiante quiera llevar a cabo con la lengua que se quiere aprender. Es necesario tener en cuenta que una de las competencias más importantes para trabajar en tutores como en tutorados, es la competencia comunicativa. De acuerdo a Stern como se citó en (María Claudia Nieto Diaz, 2013) “la competencia comunicativa se lleva a cabo cuando el sujeto hace uso de la lengua de manera espontánea y natural” (p.475). Esta es importante en el área de lenguas ya que lo que se quiere conseguir es que los aprendices tengan un buen nivel en la lengua extranjera. Sin embargo, varios de los participantes creen que este proceso debe ser llevado a cabo por profesores y no por estudiantes, una afirmación que difiere difieren con esta investigación.

Desde una perspectiva pedagógica María Claudia Nieto, Ligia Cortés y Melba Libia Cárdenas (2013) aportan a nuestra investigación ya que aseguran que a través de las

tutorías es posible crear espacios más propicios, ya que hay más libertad de ambos para trabajar en las necesidades específicas de los miembros. Desde este punto de vista la tutoría entre iguales es valiosa, pues existe una ayuda mutua entre los miembros, ya que el tutor aprende de sus tutorados y viceversa.

Por otro lado, Claudia Esperanza Cardozo Ortiz (2011), Magíster en Pedagogía y docente de cátedra de la Universidad Industrial de Santander, en Bucaramanga, Colombia, en su artículo de investigación llamado *Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria*, asegura que la tutoría entre pares permite que se desarrollen habilidades en cuanto a su formación como futuros docentes, desde la perspectiva del tutorado estos tienen la posibilidad de mejorar sus habilidades lingüísticas.

Este artículo nos brinda información y aportes muy valiosos, puesto que es muy similar al proyecto Ancla de la Universidad Javeriana. El trabajo se desarrolla con base en un Programa de Asesoría para el Mejoramiento de Rendimiento Académico conocido como PAMRA. Este programa pertenece a la Universidad pública de Bucaramanga, donde la orientación de los alumnos en la universidad, especialmente en los primeros semestres debido a las exigencias en la enseñanza superior, es prioritaria.

Los principales planteamientos que se pueden evidenciar en este artículo de investigación es que en la tutoría entre pares se puede dar el desarrollo académico integral, ya que por medio de las tutorías se pueden potenciar habilidades básicas para el desempeño académico, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias sociales. Además, la autora resalta que la ayuda entre compañeros potencia las capacidades, la seguridad y la autonomía en la autorregulación de los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, también se hace referencia al rol del tutor, visto como el mediador que debe asumir una actitud reflexiva sobre su propia práctica y logra mediar proceso de formación, de manera que eduque para vivir y no solo para saber. La labor del tutor le permite reforzar sus conocimientos y habilidades profesionales, adquirir y mejorar las habilidades sociales y pedagógicas, las cuales influirán en su futuro desempeño laboral.

Flores, Chehaybar y Abreu (2011) en un artículo llamado *Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura*. Asegura que el tutor debe desarrollar muchos aspectos a través de la experiencia de tutoría, entre otros los formativos, cognitivos, didácticos, interpersonales, cognitivos, éticos, las funciones, las aptitudes, los propósitos. También afirman que al brindar estos espacios se genera una contribución a la formación integral del individuo, a orientar a los estudiantes, a potenciar sus capacidades, fortalecer sus debilidades y generar ganancias efectivas en el aprendizaje de las disciplinas.

Por otro lado, Autores como Ariza y Ocampo (2011) en su investigación llamada *El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior*, aseguran que debe haber algo más que una transmisión de conceptos. A través de la educación, se enseña no solo contenidos sino valores, estrategias y conocimientos. Cabe resaltar que lo mencionado anteriormente converge con esta investigación en cuanto a los aspectos analizados: pedagógicos y emocionales, puesto que los valores, estrategias y conocimientos son parte de estos aspectos.

### **3. Marco teórico conceptual**

Para la elaboración del marco teórico de nuestro trabajo de grado, se definieron algunos conceptos fundamentales, los cuales permitirán una mejor comprensión.

### **3.1 Eventos narrativos significativos**

Es necesario aclarar qué entendemos por eventos narrativos significativos. Según Pérez (2002) la narración se define como un género historiográfico el cual permite dar a conocer las concepciones ideológicas explicativas. Por su relación con los hechos, las narraciones siguen un orden cronológico ya que en la concepción del tiempo suele situarse más allá de la experiencia. A su vez la narración permite adoptar argumentos en función de los sucesos relatados. Es decir, que el objetivo de un evento narrativo es reconocer en una situación específica lo que una persona valora ya sea de manera positiva y negativa, lo cual permite reconocer que tan importante es para cada uno de los participantes. Bordwell y Thompson (como se citó en Castañeda, Peña et al., 2014) proponen una definición de narración la cual dice que es una cadena de eventos organizados en relaciones lógicas de causa-efecto que se desarrollan en el tiempo y en el espacio. Por otro lado, Guidano (1995) (como se citó en Ruiz, 2015) afirma que:

La construcción de un significado personal es una actividad que desde el inicio del desarrollo humano corresponde a un proceso de secuencialización de eventos significativos, es decir, juntar secuencias de conjuntos de eventos prototípicos que son significativos desde el punto de vista de la activación emotiva del sujeto.

Así mismo, Labov (1997) (como se citó en Castañeda Peña et al, 2014) hace referencia a que el evento narrativo significativo permite que se realice un ejercicio reflexivo, el cual tendrá en cuenta las experiencias que una persona tienen frente a una situación, teniendo en

cuenta sus experiencias internas como externas. Por otro lado los autores, Porter, Larson, Harthcock y Kelly (2003) (como se citó en Castañeda Peña et al, 2014) afirman que un evento narrativo significativo tiene en cuenta la valoración que un sujeto realiza en cuanto a sus experiencias, sin embargo también toma en cuenta los cambios que pueden presentarse y así reflexionar de que cambios han afectado la situación que una persona relata como significativa.

¿Estos eventos dónde suceden? En medio de un proceso de mentoría, concepto que se explicará a continuación.

### **3.2 Los procesos de mentoría**

La mentoría se entiende como un espacio de contexto real en donde se sitúa al aprendiz y al profesor- *Mentor* en un espacio donde ejecuta una acción donde ambos aprenden. De acuerdo a Inostroza (2005) (como se citó en Díaz y Larenas) "... la práctica permite construir conocimientos por parte del *mentor* en donde se evidencia el trabajo colectivo entre *mentor*, maestro y aprendiz" (p.3). Este espacio se denomina como las comunidades de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar que estos espacios brindan la oportunidad para que docentes en formación tengan en cuenta sus propias prácticas las cuales podrá dar a conocer la calidad del desempeño como futuro profesor.

El *Mentor* debe poseer ciertas características las cuales permitan que desempeñe su rol. Por lo tanto, de acuerdo a Díaz y Larenas (2013) "un *mentor* requiere de cualidades tales como el liderazgo, el conocimiento y destrezas que permitan desarrollar un modelo de crecimiento mutuo dentro de un contexto determinado" Ahora bien, cabe mencionar que el

rol del *mentor* debe promover la reflexión centrada en el ámbito de crecimiento profesional y personal. Por lo tanto, los *mentors* deben desarrollar diferentes roles y funciones. Shaw (1992) destaca que “un *mentor* debe responder a ciertas habilidades profesionales, personales e interpersonales, tales como: ser especialistas en su área, ser capaces de inspirar y empoderar a otros y mostrar buenas habilidades interpersonales, ser reflexivos y analíticos, ser organizados, flexibles, creíbles y accesibles” (como se citó en Larenas y Diaz, 2013)

Desde las perspectivas mencionadas anteriormente, es necesario que los *Mentors* tengan una postura reflexiva en cuanto a su práctica en el espacio que una institución le brinde. A través de la reflexión los *Mentors* serán capaces de identificar y analizar las acciones y procesos que un futuro docente realiza al momento de ejecutar una clase y así poder mejorar aspectos negativos y fortalecer los positivos. Desde este punto de vista, Schön (1983) (como se citó en Diaz y Larenas, 2013) sostiene que la práctica reflexiva debe verse desde dos puntos de vista. La primera corresponde a la reflexión que ocurre antes de una clase, ya que es posible planificar y revisar al momento de implementarla. El segundo, se realiza al momento en que se ejecuta la clase y como esta influye en los estudiantes.

Este proceso de mentoría configura formas particulares de interacción que pueden ser explicadas a partir de dos conceptos: arquitecturas y comunidades de práctica, los cuales se abordarán a continuación.

### **3.3 Arquitecturas de práctica**

La práctica educativa es la acción que es dirigida e informada por las tradiciones de un campo de conocimiento, también es definida por las decisiones educacionales que se toman

en acción. Es decir, es el proceso en el cual los participantes que pretenden alcanzar ciertas características que nos definirán como educadores, se enfrentan a una realidad concreta muy similar a su futuro campo de acción.

De acuerdo a Kemmis (2014) “Aprender y dominar una lengua no es un logro que se alcanza de manera solitaria y cognitiva; por el contrario, al igual que los propios lenguajes, el aprendizaje o dominio de un lengua es un logro colectivo e intersubjetivo” Traducción propia (p.4)

Para este mismo autor la práctica social juega un papel esencial puesto que hace parte en la formación de “sayings and doings”. Estos dos últimos están organizados por cuatro aspectos:

... entendimientos de acción, que se encargarán de saber cómo se hace la ejecución de las acciones que componen la práctica; las reglas, en sentido de las formulaciones de directrices, advertencias, órdenes e instrucciones para realizar o dejar fuera ciertas acciones; la estructura afectiva en cuanto comprende las emociones y estados de ánimo; por último la comprensión acerca de los asuntos relacionados con la práctica. (Kemmis, 2014, p.5) (Traducción propia)

Para Kemmis 2014, las arquitecturas de práctica permiten y obligan que las prácticas existan en tres dimensiones en paralelo con las actividades de decir, hacer y relacionar, las cuales permiten las condiciones de la práctica. El primero, está relacionado con los arreglos culturales-discursivos que son los recursos que hacen posible que el lenguaje y discursos sean usados en la práctica relacionada con los decires “sayings”.



El segundo, en relación a los materiales que son recursos que hacen que sea posible realizar las actividades y está directamente relacionada con los haceres “doings”. Por último, el aspecto socio-político que permiten la relación e interacción entre las personas y los objetos que están involucrados en la práctica.

Por lo tanto, podemos decir que para que haya una arquitectura de práctica es necesario tener los tres aspectos mencionados anteriormente ya que estos tienen una estrecha relación y se complementan.

### **3.4 Práctica y comunidades de práctica**

La práctica es entendida como “una acción que está moralmente comprometida, orientada e informada por las tradiciones de un campo” kemmis (2014) (como se citó en kemmis and Smith 2008, p.4) Siempre teniendo en cuenta que la acción tiene como objetivo el beneficio de los participantes y de la humanidad. Esto implica que la práctica involucre a una comunidad.

Ahora bien, las comunidades de práctica ayudan al fácil desarrollo de aprendizaje, en el caso de los idiomas, aprender o mejorar una lengua no es un logro que se alcance individualmente. Por el contrario, se requiere el dominio de la lengua compartiendo de manera colectiva y así alcanzando un logro intersubjetivo.

Teniendo en cuenta que las comunidades a las cuales nos estamos refiriendo tienen como propósito el aprendizaje, es necesario entender qué se entiende por este. El aprendizaje puede ser definido como el proceso de adquirir conocimientos, habilidades, actitudes, mediante la enseñanza o la experiencia. Sin embargo, este concepto varía según el autor y teoría. De acuerdo a Wenger, “el aprendizaje supone una interacción entre

experiencias y competencias” (2001, p. 30) Por lo tanto, para que exista aprendizaje debe existir una interacción entre los participantes. Es decir, es necesario que el *Mentor* se desenvuelva en relación a su formación como docente ya que a través de la experiencia tendrá la capacidad de reflexionar acerca de su proceso como docente, reforzando así sus competencias lingüísticas.

El *Mentor*, de acuerdo a sus eventos narrativos podrá experimentar que fortalezas posee desempeñando su rol, generando así un aprendizaje para su formación como futuro docente. Sin embargo, para que el *Mentor* note dichos aspectos es necesario que se involucre en el proceso de formación de un *Mentee*, ya que a nivel general identificara los aspectos que afectan su proceso.

Este autor afirma que un contexto para que se dé el aprendizaje es fundamental la comunidad de práctica. Una comunidad de práctica es un espacio que ofrece a los participantes acceso para el desarrollo de la competencia y que indirectamente puede provocar una experiencia personal de compromiso, la cual permite una identidad de participación. Desde el punto de vista de los individuos, el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas de sus comunidades. Mientras que para las comunidades el aprendizaje consiste en refinar su práctica y garantizar nuevas generaciones de miembros. (Wenger, 2001, p.25)

Profundizando un poco, Wenger afirma que el aprendizaje transforma quienes somos y lo que podemos hacer y esto se reconoce como una experiencia de identidad, el propósito a través del aprendizaje es convertirse en las personas que deseamos ser. En el caso de los *Mentors*, el objetivo es convertirse en docentes y para ellos es necesario aprender de nuevas

experiencias para que a partir de estas, puedan determinar qué tipo de docentes quieren ser, es decir, adquirir una identidad.

Dicho lo anterior, esto nos lleva a profundizar en conceptos como aprendizaje cooperativo y zona de desarrollo próximo (ZDP).

### **3.5 Aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje cooperativo es uno de los aspectos más importantes en el momento en el cual un estudiante aprende de su entorno. De acuerdo a Johnson y Johnson (citado en Richards & Brent, 2011) “el aprendizaje cooperativo es la instrucción que involucra a los estudiantes a trabajar en equipo con el propósito de alcanzar una meta en común” (p.1) la meta es que a través de la ayuda de los compañeros o docentes, los estudiantes sean capaces de suplir las falencias que este pueda tener en frente a una temática explicada por el docente.

Hay varias razones para afirmar que el aprendizaje cooperativo tiene varios beneficios. El más importante tiene que ver con la idea de que los estudiantes aprenden más haciendo actividades en donde participan activamente en vez de ver y escuchar a lo que el profesor explica. En sí mismo el aprendizaje cooperativo es activo, puesto que los estudiantes que tengan dificultad podrán obtener ayuda de los compañeros a los cuales se les facilite.

De acuerdo al modelo Jonhson, D y Jonhson, R (1987) el aprendizaje cooperativo debe poseer ciertos elementos tales como: la interdependencia positiva, que se encargará de que cada miembro del equipo trabaje para alcanzar su meta en común; la responsabilidad individual en donde los estudiantes reforzarán sus conocimientos como miembros de un grupo; la interacción cara a cara en donde los miembros darán su respectiva

retroalimentación, críticas o conclusiones, también animar y enseñar a aquellos los cuales tengan dificultad; el uso apropiado de habilidades colaborativas pues son necesarias a la hora de desarrollar la buena comunicación entre el equipo; por último el procesamiento de grupo en donde los miembros del equipo establecen sus metas, periódicamente estas serán evaluadas para así saber en qué aspectos es necesario fortalecer.

### **3.6 Zona de Desarrollo Próximo**

Para hablar de un acompañamiento entre pares, es necesario mencionar a Lev Vygotsky, quien propone el concepto de Zona de Desarrollo Próxima (ZDP), y hace referencia al puente que hace el aprendiz con el conocimiento que pueda brindarle quien le enseña. De esta manera, se forma un puente en el que el aprendiz se vale de las herramientas que sus modelos le proporcionan y, a partir de estos, desarrolla sus habilidades. A este puente, se le denomina andamiaje. En sus palabras, la “distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1988 p.133)

Ahora bien, otra de las teorías con las cual se relaciona la zona de desarrollo próximo es la teoría del *scaffolding* ya que esta permite dar cuenta del nivel y el avance o progreso que el estudiante tiene en cuanto al área de conocimiento se refiere. De acuerdo a Ramussen (2001, p.125 citado en Everenika) “el andamiaje es una forma de soporte para el desarrollo del aprendizaje de los niños y la gente joven”, es decir que esta teoría permite que los docentes o los compañeros de clase brinden herramientas a aquellos que las necesitan con el propósito de que aprendan de manera efectiva.

Muchos aspectos se podrían profundizar en torno a todo lo que sucede en un proceso de mentoría. Para esta investigación se escogieron dos: los aspectos pedagógicos y los emocionales, los cuales se profundizarán a continuación.

### **3.7 Aspectos pedagógicos**

Este estudio da cuenta de una concepción mental de práctica pedagógica donde se involucra una construcción social, tal como la propone Kemmis (2014) el docente en formación establece relaciones con diferentes actores para involucrarse de manera significativa para así volverse parte de la comunidad.

Ahora bien, la enseñanza y el aprendizaje juegan un papel fundamental en la formación del ser humano. Generalmente, estos dos términos se ven por separado, ya que tienden a centrarse en quien enseña y quien aprende. De acuerdo a Brown 1996 (como se citó en Wenger, 2001) se entiende que el aprendizaje es:

Adquirir o conseguir conocimiento de un tema o una habilidad a través del estudio, la experiencia o la instrucción mientras que la enseñanza consiste en mostrarle a alguien o ayudarlo a aprender cómo hacer algo, dándole instrucciones, guiándolo y proporcionándole conocimiento, lo cual lleva a saber o entender. (p.273)

Por lo tanto, podemos afirmar que en este sentido como el rol del docente está en función de la enseñanza, a diferencia de estudiante que está en función del aprendizaje. Sin embargo, es necesario establecer vínculos más estrechos entre el acto de enseñar y aprender en cuanto a la función del docente mismo.

Podemos afirmar que los docentes en formación, los cuales participan en proyectos de tutorías están vinculados en un contexto social el cual permite que como estudiantes y futuros docentes adquieran experiencias y conocimientos a partir de la reflexión. Lave y Wenger (como se citó en Burns & Richards, 2009) defienden una postura similar al afirmar que la naturaleza del aprendizaje de la enseñanza no es solamente una transferencia de conocimiento sino una construcción social y situada que se desarrolla en un contexto específico a través de la interacción con quienes hacen parte de dicho contexto.

Desde esta perspectiva se considera que la práctica docente como futuro docente permite una mayor comprensión acerca de los procesos de aprendizaje que el docente lleva a cabo a través de la experiencia. El futuro profesor también debe desarrollar una postura pedagógica que le permita conocer sobre el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos.

Dentro de los aspectos pedagógicos es necesario tener en cuenta que características lleva el docente a la hora de enseñar. Los futuros docentes aplican estrategias, buscan solución a problemas de aprendizaje, los cuales se apoyan en la creatividad, el diseño didáctico de materiales, la evaluación, entre otros.

A través de la reflexión, los docentes en formación son capaces de analizar acerca de sus propias experiencias, generado así que ellos consideren su proceso de aprendizaje.

La aplicación de herramientas por parte de docentes en formación también juega un papel fundamental, ya que a través de ellas se facilita el proceso de aprendizaje que llevan a cabo.

### **3.8 Aspectos emocionales**

El que los docentes y estudiantes convivan dentro de un salón de clase genera que el componente de la afectividad esté presente, pues deberá existir una relación estudiante - estudiante y profesor-estudiante. Este factor afecta directamente las competencias emocionales de los docentes ya que inciden en sus estilos educativos, valores actitudes y creencias.

De acuerdo a Böhm y Schieflebein (como se citó en García, 2008), “el hombre es obra de la naturaleza, también es obra de la cultura y también es obra de sí mismo en tanto se auto determina a través de sus opciones y decisiones” (p.16) es decir, que la pedagogía desde su perspectiva afectiva involucra un grupo de personas que aprenden unas de otras. Esto permite no solo un desarrollo académico, también desde la parte integral de la persona su formación en actitudes, comportamiento, involucramiento, entre otros.

Por lo tanto, el docente en formación debe tener la capacidad de escuchar, dialogar, tomar decisiones y tener compromiso. Pues es quien está a cargo de sus estudiantes y debe desempeñar un rol adecuado. De acuerdo a Kemmis (2009) (citado en Castañeda Peña, et Al, 2014) “el docente en formación establece relaciones con diferentes actores para involucrarse de manera significativa para así volverse parte de la comunidad” (p.23) al volverse parte de la comunidad, el docente tendrá la posibilidad de establecer una relación alumno-profesor, un escenario en donde el docente podrá reflexionar con respecto a sus modos de proceder durante una clase y el rato que lleva a cabo con sus estudiantes. El objetivo es que el docente promueva en sus estudiantes la autonomía permitiéndoles a ellos analizar sus procesos pedagógicos. Al momento de que aparece la reflexión se promueve el aprendizaje.

Finalmente, una autoevaluación y autorreflexión permiten al maestro detectar qué aspectos considera significativos para su profesión, así mismo pueden observar qué aspectos se deben mejorar en relación a su proceso como docente. Por lo tanto, el proceso debe ser progresivo pues al realizar la reflexión serán capaces de interiorizar su experiencia y hacerla más significativa.



#### 4. Marco metodológico

La presente investigación es de corte cualitativo de carácter descriptivo. Es de carácter cualitativo ya que según Morse (2002):

La investigación cualitativa permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos. Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento.- (como se citó en Vasilachis, 2006, p.875 )

Con respecto a lo anterior, la investigación cualitativa es necesaria en este trabajo de investigación ya que uno de los objetivos es evidenciar lo significativo para los *Mentors* y este es el medio más adecuado para cumplirlo. Como dice Vasilachis:

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar.- (Vasilachis, 2006, p. 33)

Por otro lado, es de carácter descriptivo ya que:

La investigación descriptiva ayuda a reconstruir el objeto de estudio permitiendo establecer contacto con la realidad a fin de conocerla mejor, la finalidad de esta radica en formular nuevas teorías o modificar las existentes, en incrementar los conocimientos-" (Galán-Amador, 2012)

Ahora bien, este tipo de investigación es adecuada para este trabajo investigativo ya que, a partir de los datos e información obtenida se hará un análisis para poder cumplir con los objetivos establecidos, identificar y caracterizar aspectos pedagógicos y emocionales, a partir de los eventos narrativos significativos.

#### **4.1 Población y contexto**

El contexto de nuestro trabajo investigativo es Ancla, un proyecto creado desde el Departamento de Lenguas y apoyado por la Vicerrectoría Académica de la PUJ. Este inicialmente nace a partir de la necesidad de suplir dificultades que algunos estudiantes de Licenciaturas en Lenguas Modernas tenían con el aprendizaje de inglés como segunda lengua, ya que se pudo identificar en el 2014 que el 10 % de los estudiantes necesitaban fortalecer el aprendizaje de esta lengua.

Por tal motivo, el proyecto buscaba ayudar a los estudiantes para que estos salieran de su prueba académica o que no llegaran hasta dicho punto, ya que ponía en riesgo el cupo que tendrían en la universidad. Así, la Consejería Académica realiza una alianza con el Área Pedagógica del Departamento de Lenguas para buscar una solución a dicho problema. Desde esta perspectiva, el propósito del proyecto Ancla fue fortalecer el aprendizaje de inglés de los estudiantes de la LLM que se encontraban en riesgo académico a través de tutorías académicas personalizadas.

Sin embargo, debido a que estudiantes que no pertenecen a la carrera LLM también estaban interesados en mejorar su competencia con la lengua, el proyecto, desde entonces, ha permitido que estudiantes de otras carreras puedan ingresar al programa para solucionar falencias que puedan tener con la segunda lengua.

Ahora bien, es importante definir cómo funciona el proyecto. Se trata de un sistema de tutorías personalizadas donde participan *Mentors* y *Mentees*. Según la definición dada por Salazar y Rico (2015), *Mentor* es “quien moviliza el aprendizaje de otro, pero a su vez obtiene un beneficio al hacerlo”. (p.4) Por otro lado, se denomina *Mentee* a “-quién participa como aprendiz de inglés y también brinda un tipo de beneficio al *Mentor*, le brinda un tipo de beneficio al *Mentor*. Le brinda la oportunidad de practicar como profesor de lengua.-” Al trabajar juntos, tanto *Mentor* como *Mentee*, se crea una relación denominada por los autores como *Mentorship*. Al entablar este vínculo, es posible que el *Mentor* y el *Mentee* puedan aprender juntos y esto es lo que permite el proyecto Ancla.

Los *Mentors* se unen al proyecto de manera voluntaria, sin embargo hay algunos aspectos que se tienen en cuenta como lo es disponer de 4 horas semanales para atender las tutorías, estar matriculado o haber cursado la Asignatura Metodología y Didáctica en L2, asistir a las reuniones convocadas por la coordinación del proyecto y a realizar un ejercicio de reflexión sobre su experiencia en el proyecto.

Teniendo en cuenta este contexto, la población de nuestro trabajo de grado serán los *Mentors* del proyecto Ancla, específicamente 6 *Mentors*. Se seleccionaron con base en un criterio, la antigüedad en el proyecto Ancla. Siendo así, se seleccionaron dos *Mentors* con mayor antigüedad en Ancla (dos semestres), dos *Mentors* que se encuentren en un intermedio de antigüedad (un semestre) y dos *Mentors* que recién hayan comenzado en este proyecto. Se tuvo en cuenta este criterio con el fin de obtener diversidad de respuestas, ya que el tiempo de experiencia en Ancla puede influir en sus concepciones, percepciones y narraciones.

## 4.2 Instrumentos

Los instrumentos que fueron usados para recolectar la información necesaria y poder cumplir con los objetivos establecidos fueron el grupo focal y un ejercicio de reflexión que realizaron los *Mentors* denominado *Historia en imágenes*.

### 4.2.1. Grupo focal

Se han dado diversas definiciones sobre qué son los grupos focales, y esta es una de ellas, Aigner (2006) Beck, Bryman y Futing (2004), afirman que "es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular" (como se citó en Escobar & Bonilla-Jimenez, 2014) Es decir, es una técnica que permite recolectar datos y/o información específica mediante una entrevista grupal semiestructurada. Uno de los principales objetivos del grupo focal es "hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes" (Escobar & Bonilla-Jimenez, 2014)

Para el diseño de las preguntas, se tuvieron en cuentas los aspectos emocionales y pedagógicos, y a partir de estas se crearon preguntas donde los participantes pudieran hacer alusión a estos dos aspectos.

La tabla inicial a partir de la cual se establecieron los códigos, fue tomada de la investigación que se está replicando *Eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a experiencias de práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras: huellas desde la autoevaluación*.

### Tabla 1

#### *Preguntas punto de partida*

Aspectos	Categoría	Códigos	Preguntas
<b>1. pedagógicos</b>	1.1 Roles de enseñanza	1.1.1 Reciprocidad 1.1.2 Rol del <i>mentor</i> .	Para ustedes ser <i>mentor</i> es como.... <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál consideran ustedes es el rol del <i>Mentor</i> en el proyecto Ancla?</li> <li>• ¿Cuáles consideras que son las principales características que un mentor debería tener y ¿por qué?</li> </ul>
	1.2 Didácticos de enseñanza	1.2.1 actividades 1.2.2 creatividad 1.2.2 diseño de materiales 1.2.4 fuente de información 1.2.5 uso de tic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Has diseñado material para tus tutorías? ¿Qué tipo de material?</li> <li>• ¿Qué recursos o actividades son las que usan con más frecuencia?</li> </ul>
	1.3 Operaciones	1.3.1 relación teoría práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sería importante mencionar si ustedes utilizan estrategias con los <i>Metee</i>, de ser así, ¿cuáles estrategias utilizan? Y ¿para qué?</li> <li>• ¿Qué estrategias pedagógicas utilizan en las tutorías? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Cómo ustedes identifican las necesidades o dificultades que el mentee (estudiante) presenta al aprender inglés?</li> <li>• ¿Cómo llevan a cabo las tutorías?</li> </ul>
	2.1 sentimientos	2.1.1 satisfacción 2.1.2 Sentimientos y/o experiencias negativas. 2.1.3 Experiencias positivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo han sido sus experiencias como <i>Mentors</i>?</li> <li>• ¿Qué piensan del proyecto Ancla?</li> <li>• ¿Qué es lo que más les gusta del proyecto?</li> </ul>

---

**2. emocionales**

	2.1.4 Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles consideran son las fortalezas que el proyecto les ofrece?</li> <li>• ¿Han tenido experiencias negativas?</li> <li>• ¿Qué es lo que les motiva de ser <i>mentor</i>?</li> </ul>
	2.1.5 Valoración positiva	
	2.1.6 Valoración uso L2	
2.2 Actitudes	2.2.1 Autocrítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuáles consideras que son las principales características que un <i>mentor</i> debería tener y ¿por qué?</li> <li>• ¿Cuál consideran ustedes es el rol del <i>Mentor</i> en el proyecto Ancla?</li> </ul>
	2.2.2 Compromiso	
	2.2.3 Cooperación	
	2.2.4 Disposición	
	2.2.5 Responsabilidad	
2.3 Involucramiento	2.3.1 Interés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es lo que más les gusta del proyecto?</li> <li>• ¿Por qué se unieron al proyecto Ancla?</li> <li>• Qué es ser <i>mentor</i>, con qué o cómo se identifican cuando les dicen que son mentores...</li> </ul>
	2.3.2 Interacción personalizada	
2.4 Comportamientos	2.4.1 afrontar dificultad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo ustedes identifican las necesidades o dificultades que el <i>mentee</i> (estudiante) presenta al aprender inglés?</li> <li>• ¿Qué hacen antes esas dificultades?</li> </ul>
	2.4.2 Retos	

---

**Nota:** Esta tabla fue tomada y adaptada del proyecto de investigación *Eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a experiencias de práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras: huellas desde la autoevaluación.*

#### **4.2.2 Historia en imágenes**

El segundo instrumento, *Historia en imágenes*, es un ejercicio de reflexión hecho por los *Mentors* del proyecto Ancla, en el primer semestre del 2015 donde ellos relatan las experiencias durante su participación en el proyecto.

Se seleccionó este tipo de ejercicio puesto que "Crear espacios de reflexión consciente sobre su quehacer, ayuda al docente a identificar las limitaciones del entorno educativo con más claridad, así como sus propias limitaciones, permitiendo así definir estrategias de desarrollo profesional." (Rodríguez, 2013, p.85)

Es necesario para este trabajo reconocer la importancia que tiene la reflexión, ya que a través de las historias en imágenes es posible identificar los eventos narrativos que los *Mentors* señalan como significativos durante su permanencia en el proyecto.

Sin embargo, desde un punto inicial se necesita que el futuro docente tenga un compromiso frente a su proceso. Rodríguez (2013) afirma que "la práctica reflexiva tiene como propósito la mejora continua del quehacer docente y, por lo tanto, este proceso reflexivo debe implicar cambios que solo son posibles si hay apertura y autocrítica." (p.89). Es decir, aquellos docentes que realicen esta autorreflexión u autocrítica en sus propias prácticas de enseñanza, permitirá que ellos sean capaces de transformar sus experiencias en algo positivo para su papel como docente en formación.

### 4.3 Procedimientos

Como parte del procedimiento para el análisis de los eventos narrativos se convocaron 6 *Mentors* para la realización del grupo focal, teniendo en cuenta el criterio mencionado anteriormente. Los *Mentors* fueron convocados a asistir a la sesión de grupo focal el día 30 de mayo del 2016 a la 1:00 pm en el Centro de Recursos del edificio 67, cuarto piso de la PUJ.

Previamente al inicio del mismo se consideró prudente invitarlos a comer pizza para crear un ambiente cálido donde se pudieran sentir cómodos y en confianza. Posteriormente se procedió a explicarles el propósito del grupo focal y se les dio a conocer los criterios bajo los cuales este se haría. (Ver en apéndices formato de consentimiento informado). La duración de la grabación del grupo focal fue de 40 minutos.

Por otro lado, se recogieron 27 historias en imágenes que fueron brindadas por parte de la coordinación del Proyecto Ancla. De 27 se seleccionaron 14 de ellas, el criterio que se tuvo en cuenta para la selección de estas historias se basó en la mayor información y contenido que estas historias brindaban respecto a los aspectos emocionales y pedagógicos.

Para hacer el análisis se utilizó un software para el análisis cualitativo llamado Atlas. Ti. Este programa permite procesar formatos de datos de texto, gráficos, de audio y de vídeo, nos permitió codificar y sistematizar la transcripción del grupo focal y las historias en imágenes en los formatos RTF y JPG.



## 5. Análisis de resultados

En este apartado se presentan los códigos más significativos que surgieron en torno a los aspectos pedagógicos y emocionales relatados por los *Mentors* en sus experiencias durante su participación en el proyecto Ancla como se estable en los objetivos de la investigación. Para ello, se tienen en cuenta los eventos narrativos que los *Mentors* mencionaron en el grupo focal y en la historia en imágenes.

Como se ha mencionado anteriormente, para hacer el análisis se utilizó el software Atlas ti. Para hacer la codificación se tuvieron en cuenta los códigos establecidos para la entrevista del grupo focal y los códigos emergentes que surgieron durante el análisis, los cuales se encuentran de color rojo como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 2**

*Códigos eventos significativos*

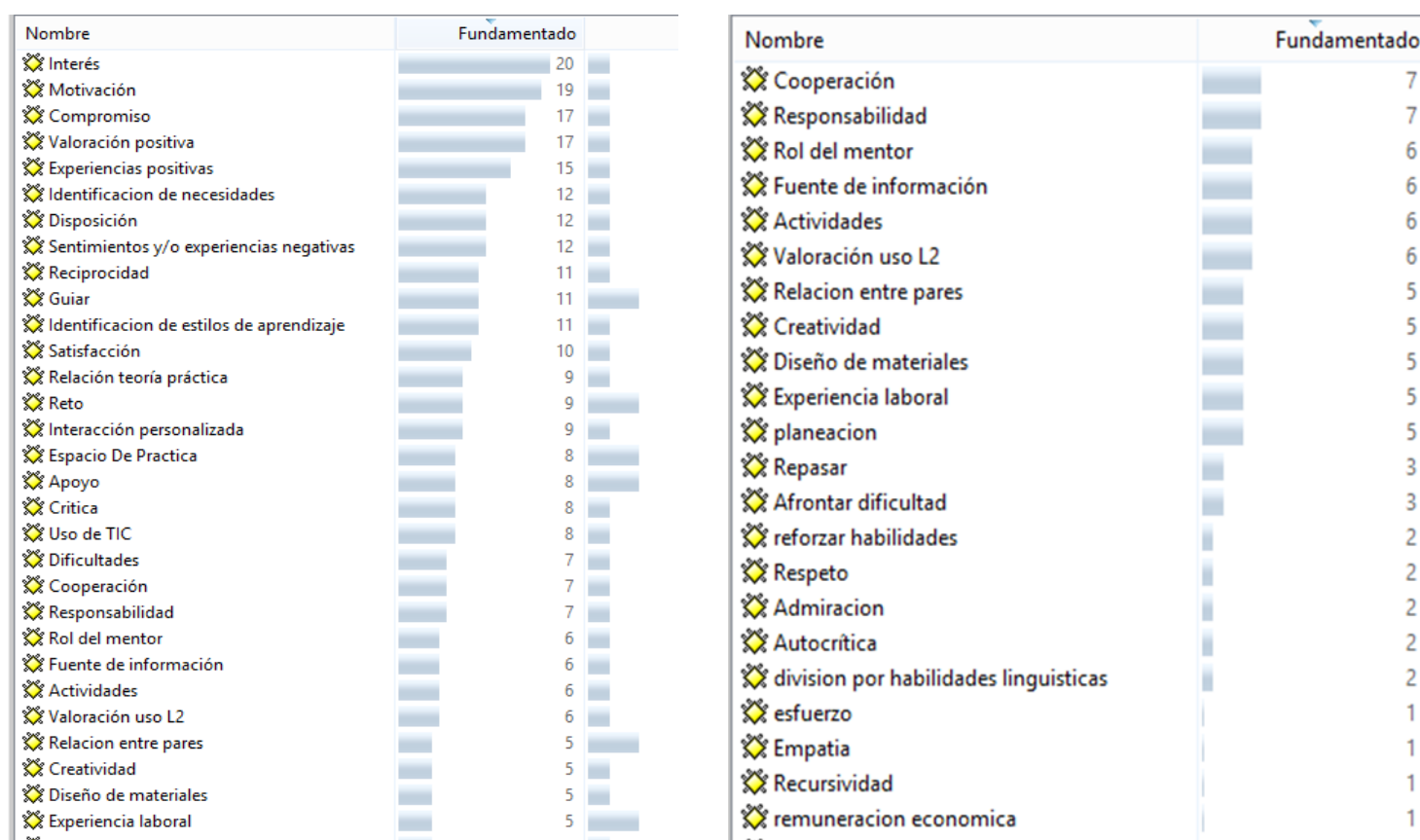
Aspectos	Categoría	Códigos
<b>1. pedagógicos</b>	1.1 Roles de enseñanza	1.1.1 Reciprocidad
		1.1.2 Rol del mentor.
		<b>1.1.3 Guiar</b>
		<b>1.1.4 Apoyo</b>
		<b>1.1.5 Recursividad</b>
	1.2 Didácticos de enseñanza	1.2.1 Actividades
		1.2.2 Creatividad
		1.2.2 Diseño de materiales
		1.2.4 Fuente de información
		1.2.5 Uso de tic
		1.3.1 Relación teoría práctica
		<b>1.3.2 Identificación de necesidades</b>

	1.3 Operaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.3.3 Identificación de estilos de aprendizaje</li> <li>1.3.4 Repasar</li> <li>1.3.5 Reforzar habilidades</li> <li>1.3.6 Priorizar habilidades</li> <li>1.3.7 Planeación</li> <li>1.3.8 División por habilidades</li> </ul>
<b>2. emocionales</b>	2.1 sentimientos	lingüísticas
		2.1.1 Satisfacción
		2.1.2 Sentimientos y/o experiencias negativas.
		2.1.3 Experiencias positivas
		2.1.4 Motivación
		2.1.5 Valoración positiva
		2.1.6 Valoración uso L2
		2.1.7 Sentimientos de poder
		2.1.8 Retos
		2.1.9 Dificultades
		2.1.10 Experiencia laboral
		2.1.11 Espacio practica
		2.1.12 Relación entre pares
2.1.13 Criticas		
2.2 Actitudes	2.1.14 Empatía	
	2.2.1 Autocrítica	
	2.2.2 Compromiso	
	2.2.3 Cooperación	
	2.2.4 Disposición	
	2.2.5 Responsabilidad	
	2.2.6 Respeto	
	2.2.7 Guiar	
	2.2.8 Apoyo	
	2.2.9 Recursividad	
2.3 Involucramiento	2.2.10 Esfuerzo	
	2.3.1 Interés.	
	2.3.2 Interacción personalizada	
	2.3.3 Experiencia laboral	
	2.3.4 Espacio practica	
2.3.5 Remuneración económica		
2.4 Comportamientos	2.3.6 Relación entre pares	
	2.4.1 Afrontar dificultad	

## 2.4.2 Retos

Una vez codificados los dos instrumentos establecidos, se pudieron identificar por medio de diferentes gráficas dadas por el software las tendencias, discrepancias y relaciones de los códigos, así mismo, los códigos que más se mencionaron en el análisis como se muestra en la siguiente figura.

**Figura 1**



*Tendencias de códigos.*

Para hacer el análisis de resultados, se hizo una selección de códigos, dos de cada categoría de aspectos emocionales y pedagógicos bajo el criterio de mayores códigos mencionados en el análisis. Estos códigos se encuentran en la siguiente tabla.

**Tabla 3***Códigos seleccionados.*

<b>Aspectos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>
<b>4.1 pedagógicos</b>	4.1.1 Roles de enseñanza	Reciprocidad Guiar
	4.1.2 Didácticos de enseñanza	Actividades Uso de tic
	4.1.3 Operaciones	Identificación de necesidades Identificación de estilos de
<b>4.2. emocionales</b>	4.2.1 Sentimientos	Aprendizaje Motivación
	4.2.2 Actitudes	Valoración positiva Compromiso
	4.2.3 Involucramiento	Disposición Interacción personalizada
	4.2.4 Comportamientos	Espacio practica Afrontar dificultad Retos

Con base en esos códigos, se procedió a analizar cada código de las subcategorías de los aspectos pedagógicos y emocionales, teniendo en cuenta fragmentos de los estudiantes dados en el grupo focal y en la historia en imágenes, y teoría que soporte cada código.

### **5.1 Aspectos pedagógicos.**

1:27 “Pues como ya lo habían mencionado mis compañeros como tener en cuenta las necesidades que tiene el estudiante, tener en cuenta digamos el mejor estilo de aprendizaje que se adapte a él y de alguna u otra manera eso de los estilos de aprendizaje nos ayuda como en nuestro rol como *Mentor* va a mejorar. Porque digamos si yo tengo un estudiante que aprende de una manera pero entonces yo no indago sobre las necesidades de ese estudiante pues va ser más difícil que se dé una adquisición de una segunda lengua”

### 5.1.1 Roles de enseñanza

En el siguiente fragmento se evidencia la reciprocidad que el *Mentor* tiene con su *Mentee*. Por lo tanto, aquí se involucra aspectos emocionales como pedagógicos, además el proyecto permite que haya una relación de dar y recibir mutuamente.

6:2<sup>1</sup> “*Have learned more English while i have taught my student. It is a mutual learning*”

Desde un plano más específico podemos evidenciar los aprendizajes y la colaboración mutua que existe entre el *mentor* y el *mentee*, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

1:25 “*Entonces por ejemplo, en mi caso yo no soy muy buena en el speaking, entonces yo tengo un niño que tampoco es bueno en el speaking entonces entre los dos nos apoyamos para mejorar juntos*”

---

<sup>1</sup> El primer número indica el documento de donde se toma la cita en el archivo de Atlas.ti donde se realizó el análisis. El segundo número indica la línea exacta donde se encuentra.

Claramente se evidencia que existe una valoración positiva por parte del *mentor*, ya que menciona que se ayudan mutuamente para superar sus dificultades en inglés. Así mismo, este espacio permite que ambos tanto *mentee* como *mentor* practiquen la habilidad de speaking, generando así mejoría en la habilidad.

Este evento narrativo corrobora lo propuesto por Rebeca y Brent (2007) sobre el trabajo entre pares, el trabajo en equipo permite que minimice las situaciones de estrés e incrementa los resultados. Así mismo, se puede evidenciar aprendizaje cooperativo, según Rebeca y Brent (2007) “el aprendizaje cooperativo tiene como propósito alcanzar metas previamente ya establecidas por los miembros que participan en el equipo” (p.2). En el caso de Ancla, al establecer metas comunes y tener un interés compartido, en el cual ambos se benefician, hay aprendizaje cooperativo, pues no solamente una persona se beneficia y esto hace que surja la reciprocidad.

Por otro lado, la importancia de guiar a los *mentee* fue un aspecto que se destacó en las narraciones de los *Mentors* y que se relaciona con el código anterior. Se menciona la importancia de ayudar y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de segunda lengua.

*1:11 "Es como el bastoncito que ayuda al ancianito a caminar, el que lo guía en sus pasos y lo apoya cuando tiene falencias o cuando tiene dudas y cuando tiene cosas que no entiende que está uno ahí para ayudarlo."*

De acuerdo a Brown (2007) se entiende que el aprendizaje es:

Adquirir o conseguir conocimiento de un tema o una habilidad a través del estudio, la experiencia o la instrucción mientras que la enseñanza consiste en mostrarle a

alguien o ayudarle a aprender cómo hacer algo, dándole instrucciones, guiándolo y proporcionándole conocimiento. (p.273)

Precisamente la enseñanza es la que se prioriza y no la transmisión de conocimientos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario guiar a el *Mentee*, en este caso. Es importante considerar que el rol del *Mentor* permite que este guie los procesos los cuales su *Mentee* lleve a cabo, así mismo es posible analizar qué aspectos los *Mentors* tienen en cuenta en el momento de diseñar y guiar a su estudiante durante la clase. Es importante resaltar que desde esta perspectiva el aprendizaje que se evidencia es mutuo, debido a que el *Mentor* aprende a reconocer que estrategias usar der acuerdo a las dificultades que cada uno de los *mentee* presente.

### **5.1.2 Didácticas de enseñanza**

Las actividades y diseño de estas estuvieron muy presentes como aspectos didácticos de enseñanza. De acuerdo a sus afirmaciones, los *Mentors* son capaces de diseñar materiales para los *Mentees*, si bien el diseño de materiales es solo una parte de todo lo que abarca la didáctica, ellos mencionan las diferentes actividades y juegos que creaban con el fin de ayudar a aprender a sus *Mentee*, la importancia que tenían para ellos y su efectividad, ya que eran diseñadas específicamente para ellos. Además, para el diseño o uso de diferentes actividades se tenía en cuenta los gustos, intereses, carrera y necesidades de los *Mentee*.

*1:76 "Yo implementaba también muchos videos y muchas presentaciones en PowerPoint y con cosas que fueran de su interés. Una vez recuerdo que hicimos un árbol genealógico y ella me decía que le encantaba los Simpsons, y yo dije "ok*

*entonces vamos a mirar el árbol genealógico de los Simpsons” y así, pero pues básicamente el computador es esencial.”*

De acuerdo a kemmis (2009) los materiales juegan un papel importante debido a que son recursos que hacen que sea posible realizar las actividades y está directamente relacionada con los haceres (*doings*) facilitando al *Mentee* el proceso de aprendizaje. Además, es importante resaltar que a través de los materiales que brinde el *Mentor*, es posible identificar cuales materiales, y tipos de actividades son los más aptos para el *Mentee*, y de esta manera el *Mentor* tenga la capacidad de diseñar y/o adaptar material acorde al nivel correspondiente del *Mentee*.

Por otra parte, los *Mentors* hicieron mucho énfasis en el uso de TIC (Tecnologías de la información y la Comunicación) como dispositivos que permiten acceder a diferentes fuentes de información, actividades, materiales, recursos, entre otros, para enriquecer las tutorías.

*1:69 " Entonces sí. Ah no sí yo por ejemplo para niveles [...] tengo tres materiales o sea tres presentaciones de PowerPoint entonces pongo vocabulario para elemental, para intermedio y otra para avanzado. Entonces lo elemental son como los colores, partes de la cocina, partes de la casa la familia y cosas así. Ya para enfermería son como bueno empecemos hablar como, no de partes del carro sino cómo de vehículos de cine cosas así por el estilo. Y ya para avanzado sería lo diseño como para fines digamos si es para gente de odontología entonces pongo materiales que ellos utilizarían, yo no los utiliza haría pero ellos si jajajaja. Entonces es como importante y al mismo tiempo uno aprende."*



Esto demuestra la influencia que las TIC tienen en la sociedad y como se están adaptando en diferentes aspectos, por ejemplo en el campo educativo. Así mismo, es importante reconocer que la tecnología juega un rol importante en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que ahora es posible tener más contacto con la segunda lengua a través de sitios web o aplicaciones las cuales permite al *Mentee* reforzar su segunda lengua de manera autónoma. Por otro lado, a los *Mentors* se les facilita usar este tipo de tecnologías ya que permite que el desarrollo de sus clases con este tipo de recursos sea más interactivo y productivo.

### 5.1.3 Operaciones

El aprendizaje de una segunda lengua requiere que como futuros docentes tengamos en cuenta las necesidades y/o motivaciones que los estudiantes que tienen con la L2. Cuando se sabe que estrategias se acomodan a los *Mentees* es posible que los *Mentors* diseñen las mejores estrategias para que el desarrollo de la lengua se presente de manera progresiva y armónica. Dicho lo anterior, hay dos aspectos los cuales que surgen en la subcategoría de operaciones y son relevantes para los *Mentors* al momento de planear y ejecutar sus tutorías. Como se puede observar en el siguiente fragmento, para los *Mentors* es fundamental la identificación de las necesidades y la identificación de los estilos de aprendizaje.

*1:14 "Pues como ya lo habían mencionado mis compañeros como tener en cuenta las necesidades que tiene el estudiante, tener en cuenta digamos el mejor estilo de aprendizaje que se adapte a él y de alguna u otra manera eso de los estilos de aprendizaje nos ayuda como en nuestro rol como mentor va a mejorar. Porque digamos si yo tengo un estudiante que aprende de una manera pero entonces yo no*

*indago sobre las necesidades de ese estudiante pues va ser más difícil que se dé una adquisición de una segunda lengua."*

Estos dos aspectos se relacionan y se complementan ya que suelen ser fundamentales para hacer un diagnóstico y de esta manera, ellos puedan planear y tomar decisiones respecto a los contenidos, las estrategias, herramientas que utilizaran y la forma en que se llevarán a cabo las tutorías.

*1:90 "Yo también hacía... Pues le preguntaba... pues como le preguntaba si ¿Te gusta el inglés?, ¿No te gusta inglés? ¿En qué colegio lo viste? cómo era, si en la universidad lo has tomado, ¿Cómo son tus clases? ¿Participas en clase? ¿Cómo te ha ido en tus exámenes? O sea algo como muy sincero porque la final pues si dice como no pues yo sé más o menos pero empezamos a hablar y de verdad no sabe nada. Es como "pues no mientas porque te estas engañando tu" entonces pues si eso tratar de hacer un examen diagnóstico también como muy reflexivo."*

Como lo menciona Ausubel (1983) "uno de los aspectos que se deben de tener en cuenta acerca del aprendizaje significativo está relacionado con la interacción de los conocimientos previos con respecto a los nuevos" (p. 2). Al hacer estas identificaciones se puede mejorar no solamente las estrategias que se emplean con el *Mentee*, sino también la forma de enseñanza. Así mismo, esto permite que los *Mentors* identifiquen que dificultades y fortalezas tienen los *Mentee*. Ya que teniendo en cuenta sus necesidades, es posible para los *mentors* desarrollar clases que se adapten sus necesidades y estilos de aprendizaje.

## 5.2 Aspectos emocionales

*1:50 "Pero a mí también me parece muy importante esa satisfacción de ver que el estudiante ha progresado gracias a la ayuda que uno le ha dado. Por ejemplo, yo tuve una niña que estaba en primer nivel, si en primer nivel de inglés y era terrible su inglés y al final del semestre cuando ya terminamos el proceso de tutorías en ese semestre usihh o sea tuvo un progreso increíble. Entonces, fue como esa satisfacción de ver como realmente sí le estoy ayudando a mejorar su inglés y pues yo también he aprendido mucho de ella, entonces me parece que eso también es muy importante."*

### 5.2.1 Sentimientos

Las experiencias positivas aparecen como el código más significativos en la categoría de sentimientos y se relaciona directamente con motivación, ya que las experiencias positivas son lo que motivan a los *Mentors*, estas experiencias se convierte en recompensa y en lo más gratificante de su labor.

*1:51 "A mí también me parece muy importante esa satisfacción de ver que el estudiante ha progresado gracias a la ayuda que uno le ha dado. Por ejemplo, yo tuve una niña que estaba en primer nivel, si en primer nivel de inglés y era terrible su inglés y al final del semestre cuando ya terminamos el proceso de tutorías en ese semestre ushh o sea tuvo un progreso increíble. Entonces, fue como esa satisfacción de ver como realmente sí le estoy ayudando a mejorar su inglés y pues yo también*

*he aprendido mucho de ella, entonces me parece que eso también es muy importante."*

Como se puede ver anteriormente, el *Mentor* menciona el sentimiento de satisfacción debido al progreso de su *Mentee*, como resultado el *Mentor* se siente motivado y esa experiencia se convierte en valoraciones positivas.

*17:1 "This new experience as ANCLA project's tutor has helped me a lot to grow up as a teacher. Not having face to face interaction with the student, as a tutor means that you have to look for the means and the right content for the student to develop a meaningful learning experience."*

Según Wenger, para que haya un aprendizaje significativo son necesarias las experiencias vividas y expresadas como significativas ya que de esta manera se produce una interacción entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento que se puede conseguir a través de las nuevas experiencias.

### **5.2.2 Actitudes**

El compromiso aparece como una de las actitudes más importantes que debe tener el *Mentor*, como Freire (2003) lo menciona en su libro *Pedagogía de la autonomía*, enseñar exige compromiso y disponibilidad, entre otras características.

*3:1 "Teaching is a beautiful process in which we invest a lot of time, effort, creativity, enthusiasm and love. It allows us to connect with another person and to learn something new every day."*

Sin embargo, no solo el *Mentor*, también el *Mentee*, ya que para hacer que haya un mayor progreso en el aprendizaje de la segunda lengua, una buena relación entre *Mentor* y *Mentee*, entre otros aspectos, es necesario que haya un compromiso de ambos. Según la teoría social de aprendizaje el compromiso es fundamental.

El compromiso mutuo en una práctica compartida puede ser un proceso intrincado de ajuste constante entre experiencia y competencia. Como este proceso es bidireccional las comunidades de práctica no solo son un contexto para el aprendizaje de los principiantes, sino también y por las mismas razones, un contexto para transformar nuevas visiones en conocimiento (Wenger, 2001, p. 259)

No obstante, cuando no hay ese compromiso de parte y parte, los *Mentors* mencionan sentirse incómodos, y desanimados al ver que algunos de los *Mentee* no se tomaban este proyecto en serio, llevándolos a desmotivarse y tomar la misma actitud, falta de compromiso.

Por otro lado, otra actitud que es relevante para los *Mentors* es la disposición, pues se considera una característica que deben tener los *Mentors* como lo mencionan ellos mismo, tener disposición para enseñar pero así mismo a aprender.

*1:22 "Aparte de eso creo que también es la disposición de estar aprendiendo cada rato. Aprender de cómo ser profesor, de cómo no ser profesor, de qué enseñar y qué no enseñar dependiendo de las personas. Creo que ese es como el willing to learn debe estar en cada mentor."*

En este apartado se evidencia la disposición de manera positiva, afirmando que esta debe ser una actitud necesaria por parte del *Mentor*, sin embargo los *Mentors* también

consideran que la disposición no debe ser solamente una actitud de los *Mentors*, también lo debe ser por parte de los *Mentee* como se mencionaba con la actitud de compromiso anteriormente.

*1:41 "Yo creo que algo negativo de eso es la disposición que pone el mentee, bueno digamos a mí me asignaron tres niñas de las cuales sólo conocí a una. Las dos primeras nunca vinieron a clase siempre eran como "ay no me pasó esto o lo otro" y nunca vinieron."*

*1:60 "El semestre pasado también tuve dos estudiantes una era de lenguas y la otra era de ya ni me acuerdo pero la otra era un caso particular porque tenía muy mala disposición entonces cada semana yo decía como bueno le voy a dar otra oportunidad y ya llegó un punto en el que definitivamente dije no! no tiene la disposición para aprender por más de que yo me esfuerce en que ella se interese por practicar. Llegaba y era mirando el celular, mirándose el cabello, sacándose la horquilla. Entonces eso como que molesta bastante porque pues es el tiempo que tú estás gastando para preparar una clase y qué a ella realmente no le interese y pues en el momento de preguntarle como oye qué sugerencias qué cosas quieres ver, tampoco decía nada."*

Como se puede evidenciar en los dos anteriores apartados, es evidente como este tipo de situaciones se tornan negativas y afectan el interés, motivación y específicamente las actitudes de compromiso y disposición de los *Mentee*, lo cual puede tener un impacto negativo, afectando directamente el proceso de tutorías, de enseñanza y aprendizaje e incluso la relación entre *Mentor* y *Mentee*.

### 5.2.3 Involucramiento

La interacción personalizada es un aspecto muy importante tanto para *mentors* como *mentee*, ya que al manejar esta modalidad en las tutorías, permite que haya mayor seguridad y confianza de estudiante a estudiante que de profesor a estudiantes además de permitir un mejor trabajo al estar enfocado en el aprendizaje de una sola persona. De acuerdo a Laver y Wenger (2001) la naturaleza del aprendizaje de la enseñanza no es solamente una transferencia de conocimiento sino una construcción social y situada que se desarrolla en un contexto específico a través de la interacción con quienes hacen parte de dicho contexto.

*1:12 "Yo creo que también que el hecho de que un estudiante nos vea a nosotros como un mentor, nos ve como un par, como un igual. Es decir que no hay relación de poder en eso, no hay una jerarquía que vea. Ok eres mi mentor entonces está por encima mío y es como un profesor digámoslo así. Sino la relación que hay con el mentor es como entre iguales y se está construyendo conocimiento entre los dos."*

En un espacio como Ancla se necesita de la interacción entre los *Mentors* y *Mentees* los cuales generan enriquecimiento mutuo. “el aprendizaje supone una interacción entre experiencias y competencias” (Wenger, 2001) estos tipos de espacios no solo permiten que el *mentor* ponga en práctica todos sus conocimientos, sino que también permite que se refuercen los mismos.

De esta manera, Ancla comienza a ser un espacio de práctica para los *mentors*. Desde su rol como estudiantes y futuros profesores de inglés es necesario comenzar a poner en

práctica todos los conocimientos habilidades y estrategias que son tan importantes en este campo. Además de ser una oportunidad para descubrirse como profesores y un acercamiento a lo que es y lo que implica enseñar. Como afirma Díaz Larenas y Bastias Díaz (2013) "Esta relación es más importante de lo que parece, puesto que, a partir de este proceso de mentoría [...] Se forjan los conocimientos, habilidades y actitudes personales y profesionales que desarrollará el futuro docente con sus propios estudiantes." (p. 302)

En este punto, vale destacar la teoría de Zona del Desarrollo Próximo (ZDP) y la colaboración entre pares de Vygotsky (1978) como lo afirma el autor "El conocimiento no es algo que esté allá afuera para ser aprendido, sino que éste es socialmente construido a través de la interacción y el diálogo." (p.45) Sin embargo para que haya andamiaje, como es conocido el proceso que se da en la ZDP, y colaboración entre pares, la relación debe ser entre un aprendiz y un individuo más experto, por ejemplo, la relación de *mentor y mentee* que se da en el proyecto Ancla.

*10:2 "Ancla project is the perfect space in which sharing our knowledge is synonym of improvement and learning experiences for the students"*

Del mismo modo aparece la experiencia laboral como una razón principal para involucrarse con el proyecto Ancla. Algunos de ellos como se puede ver a continuación hacen énfasis en la importancia de este requisito cuando se finaliza la carrera.

*1:48 "Hay algo como muy curioso en este caso y es que por ejemplo hace dos semanas estaba aplicando para el Colombo para ser teacher los sábados y me aceptaron y lo que pasa era algo muy curioso porque decía se reciben estudiantes como desde séptimo semestre hasta pues hasta donde quiera, más estudios si y pues*



*tenía que tener el examen internacional y aparte de eso tenía que tener dos años de experiencia, entonces yo decía cómo un estudiante de séptimo semestre va a tener dos años de experiencia cuando en realidad no se ha enfrentado. Pues yo porque ya llevo en esa vaina acá haciendo clases y vainas así pero pues la tenía ya, pero pues también gracias a Ancla son dos años también que, o sea ya he certificado hice dos años de experiencia. A parte de eso en la práctica hay cosas por el estilo entonces creo que, pues si al fin de cuentas es la experiencia laboral."*

Como se puede apreciar anteriormente, la experiencia laboral es un requisito fundamental al momento de aplicar para un trabajo. Es por esto que muchos estudiantes, la mayoría en semestres avanzados, optaron por hacer parte del proyecto Ancla como *Mentors*, ya que este proyecto puede ser un primer acercamiento a un espacio de práctica, como se ha mencionado anteriormente, así mismo, les da una certificación la cual puede ser anexada a la hoja de vida como experiencia laboral.

*1:80 "Yo creo que lo que más nos interesa a todos es que nos den la oportunidad de empezar, cómo nace en la vida laboral y empezar a ejercer lo que nuestra carrera va a ser al fin y al cabo, principalmente eso."*

Como dice un refrán "la experiencia hace al maestro" y es importante que antes de enfrentarse a un contexto real de enseñanza, el futuro docente tenga experiencia. Freire afirma que enseñar exige seguridad y competencia profesional " La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia." (Freire, 2004,p.59)

1:46 "*Obviamente nos ayuda muchísimo a reforzar nuestras estrategias de enseñanza, pero lo que pasa es que al momento en que salgamos al mundo laboral como así por así decirlo tú vas a entrar a un trabajo, y bueno puede que tu título y la universidad que vengas sea muy bueno pero en todo trabajo van a pedir siempre experiencia, entonces si piden experiencia yo recién saliendo de la universidad todos los trabajos van a ser lo mismo y entonces pues si la universidad en parte este proyecto nos brinda eso, la experiencia yo creo que yo también lo hago es por eso.*"

Como se puede observar, el pensamiento de Freire se puede ver reflejado en el anterior fragmento, pues que los *Mentors* reconocen lo importante que es tener experiencia como docente antes de enfrentarse a un contexto real. Todas las experiencias que los *Mentors* adquieren en el proyecto Ancla les permite ganar confianza en ellos, pues más que enfrentarse a un contexto de enseñanza, ellos pueden ir descubriéndose como docentes y reflejar esa seguridad y profesionalismo en un aula de clase o un contexto similar, permitiéndoles prepararse para el mundo laboral.

#### **5.2.4 Comportamientos**

A pesar de que no surgieron muchos códigos en la subcategoría de comportamientos, el código retos surge haciendo referencia a la forma en que los *Mentors* enfrentaban los diferentes retos o dificultades que se les presentaban con cada *Mentee*. A pesar de que se convierten en desafíos para muchos, esto los lleva a cuestionarse y buscar alternativas para enfrentar y solucionar esa dificultad y continuar asumiendo su rol como *Mentor* en su proceso académico sin importar las dificultades que cada uno tuviera con su *Mentee*.

En el siguiente fragmento podemos evidenciar algunos de los retos que se les presentaron a los *Mentors* y las alternativas que optaron para sobrellevarlos.

*1:49 "El otro señor era también como gobernador de una tribu indígena y con él era súper complejo porque yo le explica una estructura, le explicaba vocabulario y al otro día llegaba nulo completamente y yo decía oye pero tú no estudias o qué y me decía no profe es que a mí se me dificulta entonces yo busqué estrategias y era como no sé qué enseñarte porque de por sí uno busca cómo videos en internet y eran muy avanzados, entonces era como no yo buscaba de vídeos así como para niños de 3 años como bueno las partes del cuerpo entonces estás han sido las experiencias que han sido un poco complejas"*

En el fragmento anterior se puede evidenciar un enfoque llamado reflexión-sobre-la-acción propuesto por Schön (1983) y destacado por Zeichner & Liston (1996) en el texto llamado *Los aspectos de mentoría en la formación inicial del docente*. Este enfoque hace referencia a " la reflexión que ocurre antes y después de una acción; en la enseñanza, la reflexión puede darse antes de una clase al planificarla y después al revisar lo que ocurrió al momento de implementarla".

El *Mentor* al reconocer la dificultad que el *Mentee* tenía y darse cuenta que las estrategias y métodos que utilizaba con el no eran eficientes, él tuvo que buscar alternativas para que el pudiera aprender. "En las interacciones de mentoría, el proceso reflexivo comienza con la descripción de algo visible, para luego ir más allá de la acción y dar paso al ciclo de la revisión, selección, aprendizaje y plan de acción" (Malderez & Bodóczy, 1999; Iafrancesco, 2003; Orland-Barak & Klein, 2005).

*1:87 “a no pues ya sabiendo uno la debilidad pues ya empieza uno a reforzarle más en eso, o sea si digamos mi pupilo tenía dificultades en listening pero en writing era súper bueno. Obviamente le hacia actividades de writing también pero más de listening”*

El *Mentor* identificó qué aspectos se deben reforzar para que así el *Mentor* pueda buscar herramientas, métodos y estrategias que sean eficientes con su *Mentee*. Cuando en *Mentor* confronta esto retos, es capaz de reforzar sus habilidades como docente, además de ayudar en el desarrollo del aprendizaje del *Mentee*.

## 6. Conclusiones

Como resultado de este trabajo de investigación, se pudo identificar y caracterizar los eventos narrativos significativos para los *Mentors* del proyecto Ancla de la Pontificia Universidad Javeriana desde los aspectos emocionales y pedagógicos. Así mismo se pudo identificar el valor que tienen los eventos narrativos como ejercicio reflexivo y medio para comprender de una manera más profunda las experiencias de los *Mentors* y el significado e influencia que estas pueden tener en su formación como docentes.

Frente a la categoría de aspectos emocionales se evidencia una mayor tendencia hacia la motivación, interés, compromiso, experiencias positivas, reciprocidad y satisfacción principalmente. Dado lo anterior, se puede decir que el rol que desempeñan los *Mentors* en el proyecto Ancla tiene un impacto positivo y una significación alta a nivel emocional, así mismo conlleva a tener un impacto a nivel personal y profesional, lo cual permite que esta experiencia como *Mentors* los ayude a crecer personal y profesionalmente. Es por esto que Ancla se ha convertido en un proyecto enriquecedor y muy valioso debido a las experiencias y a el enriquecimiento emocional que les ofrece a los *Mentors*.

Sin embargo, vale destacar que en esta categoría emocional también surgieron algunos aspectos que no fueron del todo positivos. Teniendo en cuenta esas experiencias, se puede decir que el incumplimiento a las tutorías, la falta de interés y motivación por parte de los *Mentees* afecta directamente a los *Mentors*, llevándolos a preocuparse y cuestionarse si están desempeñando adecuadamente su rol como *Mentor*. Con base en esto se puede decir que los *Mentors* tienen un gran interés y compromiso por el proceso de aprendizaje de sus *Mentee* y como parte de esta preocupación e interés conlleva a los *Mentors* a replantear

nuevas estrategias, metodologías y actividades principalmente, para ver si pueden despertar motivación e interés en sus *Mentees*.

No obstante, también surgieron algunos aspectos que no se planearon al principio de la investigación y que vale la pena mencionar algunos de estos. Entre estos códigos emergentes se encuentran retos, dificultades, experiencia laboral, críticas, espacio de práctica, recursividad, entre otros. Sin embargo, debido a la dimensión y tiempo de este trabajo de investigación, se profundizó en los aspectos más mencionados en el grupo focal e historias en imágenes. Es por esto que sería pertinente profundizar y ampliar algunos de estos aspectos o códigos en investigaciones futuras.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos pedagógicos es importante recalcar que varias de las narraciones resaltan que uno de los principales propósitos del proyecto tiene que ver con la identificación de necesidades que *Mentee* y *Mentors* tienen en cuanto el uso de la L2. Debido a que este espacio permite que los *Mentors* pongan en práctica sus habilidades en la enseñanza de una segunda lengua, es posible afirmar que los *Mentors* consideran que uno de sus roles principales es el guiar a su *Mentee* en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Además mencionan la necesidad de estrategias y materiales para alcanzar dicho objetivo.

Reconocer que el uso de materiales es un recurso esencial a la hora de preparar y/o diseñar las clases, ya que herramientas tales como el computador o el internet permiten que las actividades y recursos usados por los *Mentors* se acomoden y complementen a las necesidades de los *Mentee*. El uso de material genera que el rol de los *Mentors* se facilite a la hora de movilizar el aprendizaje de inglés.

Por consiguiente, se puede afirmar que a nivel pedagógico el proyecto Ancla ha tenido un impacto positivo puesto que permite que los *Mentors* exploten su máximo potencial en cuanto a diseño de materiales y planeaciones de las clases, debido a que los *Mentors* tienen la posibilidad de diseñar y/o adaptar un material el cual se acomode al nivel y las necesidades que un *Mentee* requiera. Sin embargo, también es permitido que el Mentor haga uso del material que dispone Ancla para que el mentor a través de todos estos recursos pueda planear de manera más dinámica las clases que se llevaran a cabo. Así mismo, su rol permite que hagan uso de estrategias para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje que lleva a cabo como futuro docente, así como el modo de guiar en el aprendizaje de la L2 de su *Mentee*.

Así mismo, se concluye que Ancla es una comunidad de práctica dado que el objetivo principal de este tipo de comunidades está conectado al aprendizaje como a la participación social. Desde la perspectiva de Wenger (2001) se considera que las teorías de la *práctica social* abordan la producción y reproducción de maneras concretas de participar en el mundo, se ocupan de la actividad cotidiana y de los escenarios de la vida real (p.31). De acuerdo esta afirmación, podemos resaltar que Ancla permite que los *Mentors* se desenvuelvan con sus *Mentees* desde una perspectiva más real ya que los *Mentors*, que de manera voluntaria se unieron al proyecto, pueden poner en práctica lo que han aprendido durante la carrera con sus *Mentees* y descubriendo en este contexto su rol como docente.

Dicho lo anterior, podemos afirmar que esta investigación sirve a la LLM a dar cuenta de la importancia que este tipo de espacios alternativos tienen para los estudiantes de la licenciatura, ya que enriquecen y contribuyen en sus procesos formativos como futuros Licenciados de Lenguas Modernas. Además, es importante mencionar que incluso este tipo

de espacio permite que los *Mentors* reflexionen acerca de sus roles como docentes, y puedan identificar sus fortalezas y los aspectos a mejorar.

Por otro lado, esta investigación aporta al Proyecto Ancla, en tanto le permite reconocer el impacto y aporte que este proyecto tiene en los *Mentors* en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente en aspectos pedagógicos y emocionales. Así mismo, permite resaltar aspectos valiosos y aspectos a mejorar del proyecto. También puede brindar argumentos para la sostenibilidad y proyección del proyecto.

Por ende, es necesario tener este tipo de espacios en la PUJ, es importante que sigan siendo fortalecidos y apoyados para que los estudiantes puedan tener la oportunidad de enfrentarse a contextos de práctica, en el cual por medio de experiencias significativas podrán aprender y descubrir su rol como docentes.



## 7. Referencias

- Ausbel, D. (1983) *Teoría del aprendizaje significativo*. Psicología Educativa. México: Editorial Trillas.
- Brent R. y Richards M. (2011) cooperative learning. Recuperado de:  
<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/CLChapter.pdf>
- Castañeda-Peña, H., Uribe, M. R., Chala, P., & Salazar, A. M. (2015). *Eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a experiencias de práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras: Huellas desde la autovaloración*.
- Castañeda, H, Uribe, M, Salazar, A y Chala, P. (2015) *Eventos narrativos, comunidades y arquitecturas de práctica docente: Formación inicial de profesores de inglés y francés*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). *Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria*. *Educ.Educ. Vol. 14, No. 2 |* , 309-325.
- De la Caba, M. (2001) *educación afectiva*. Universidad Del País Vasco. Recuperado de :  
<http://www.sc.ehu.es/miwcom/EDUCAFEC.PDF>
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. I. (2014). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, *Vol. 9 No. 1*, 51-67.
- Flores, G. d., Kury, E. C., & Abreu, L. F. (2011). *Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura*. revista de la educación superior ISSN: 0185-2760. Vol. XL (1), No. 157, 189-209.

Galan-Amador, M. (30 de Agosto de 2012). *Investigación Descriptiva*. Recuperado en Febrero de 2016, de Metodología de la investigación:

[http://manuelgalan.blogspot.com.co/2012\\_08\\_26\\_archive.html](http://manuelgalan.blogspot.com.co/2012_08_26_archive.html)

García. T. (2008) *Pedagogía de la Afectividad*. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/html/1390/139012667004/>

Javeriana, P. U. (2005). *Directriz sobre el requisito de una lengua extranjera en las carreras de la Pontificia Universidad Javeriana: Disposiciones Complementarias a la directriz aprobada por el Consejo académico en su sesión de marzo 26 de 2005*. Bogotá, Colombia.

Kemmis (2014) *Praxis, Practice and Practice Architectures* (pp. 25-34) En Kemmis, Wilkinson, Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol (2014) *hanging Practices, Changing Education*. Editorial: Springer Singapore

Larenas C. Y Diaz C. (Diciembre, 2013) *los procesos de mentoría en la formación inicial docente*. Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. Vol. 9 p. 301-315

Nacional, M. d. (2005). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. Recuperado en Marzo de 2016, de Altablero, el periódico de un país que educa y que se educa. :

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>

Nieto-Cruz, M. C., Cortés-Cárdenas, L., Cárdenas-Beltrán, M. L. (2013). *La tutoría académica en lenguas extranjeras: expectativas y realidades*. Educ. Educ. Vol. 16, No 3, 472-500

- Ordoñez, G. I., & Villegas, H. B. (2014). *El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior*. Bogotá, Colombia.
- Pérez, J (2002) *el renacimiento de la biografía* . Universidad de Burgos . Edad Media. Vol. 5, pp 39-66
- Rodríguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (tesis doctoral) Universidad de Barcelo, Barcelona, España.
- Ruiz, A. (2015). *La Narrativa en la Terapia Cognitiva Post-Racionalista*. Santiago de Chile, Chile.
- Salazar, A. & Rico, C., (2015). *Proyecto ANCLA*. Bogotá.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa: Las características y los componentes de la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. , *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-42. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Verenikina. I (2003) *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research*. University of Wollong.
- Wenger. E (2010) *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. Editorial Springer-Verlag London.
- Wenger E. (2001) *comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España, Editorial Paidós.

## 8. Apéndices

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_, estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana y participante del proyecto Ancla, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación realizado por Daniel González y Laura Barrera mediante el instrumento de grupo focal. Así mismo aceptando las condiciones presentadas:

- La información brindada en el grupo focal será grabada.
- La información recolectada en el grupo focal será utilizada para fines académicos.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un seudónimo que ocultará mi identidad.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable

Firma del participante \_\_\_\_\_

## 9. Figuras

Figura 1

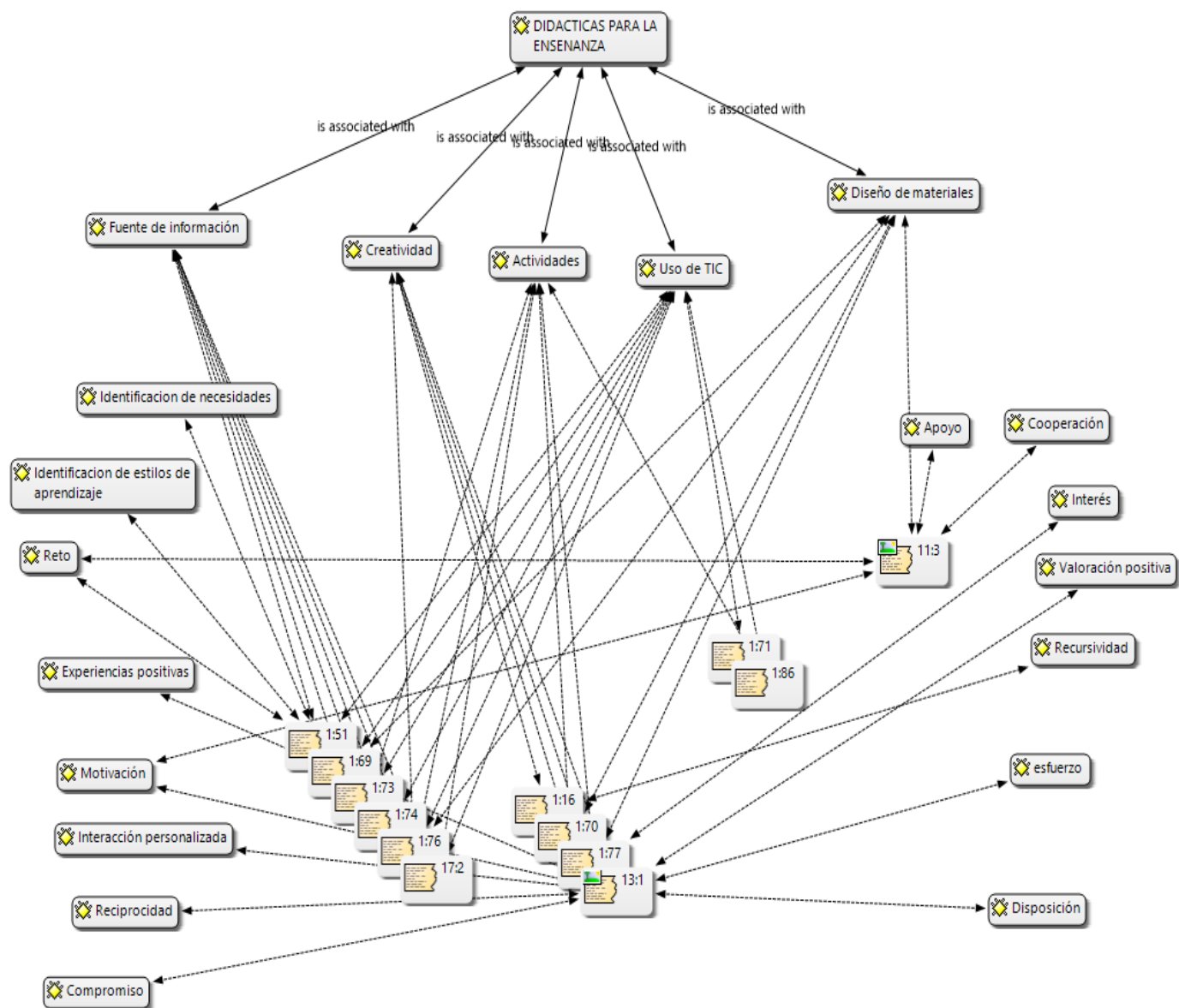


Figura 2

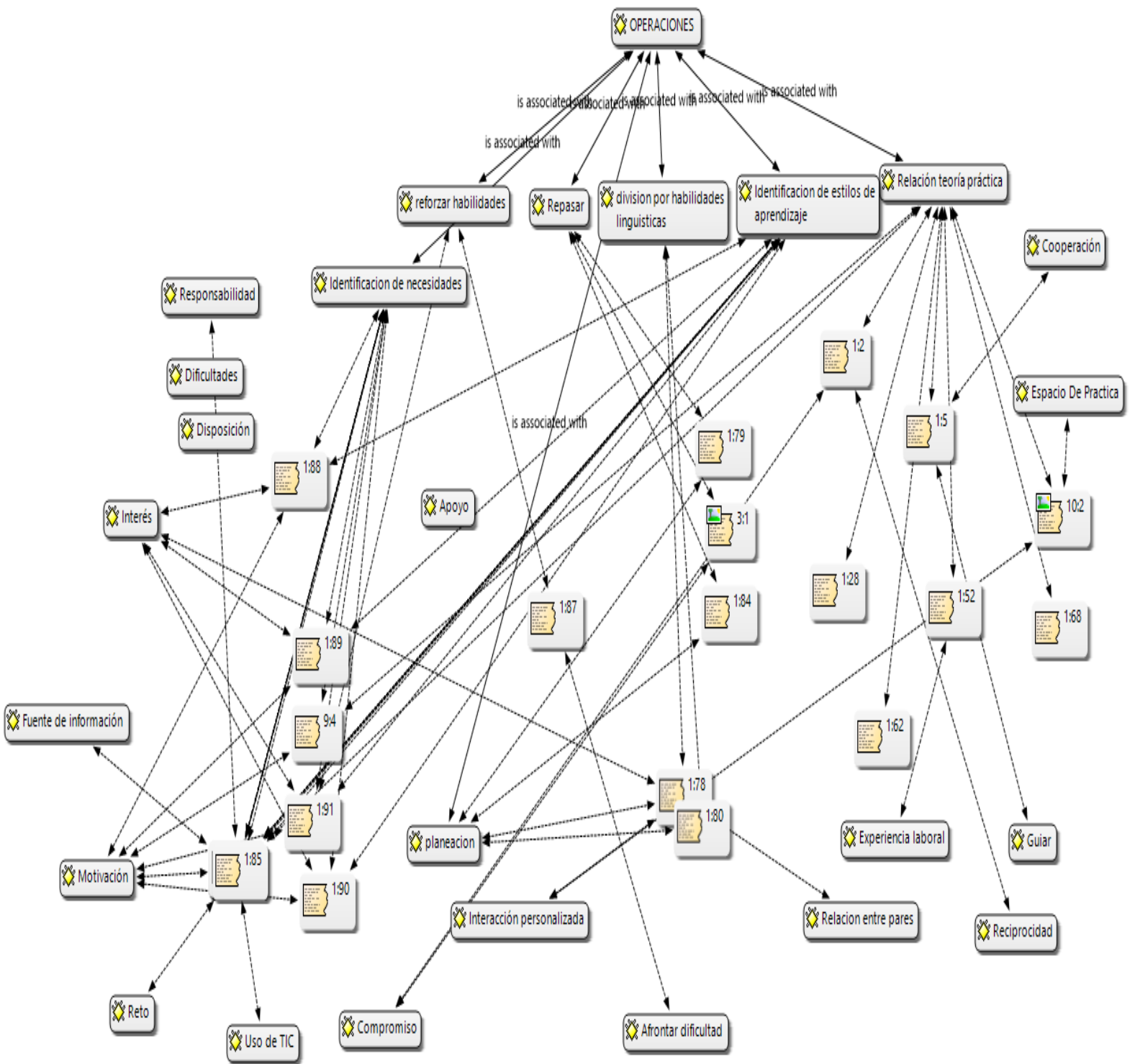


Figura 3

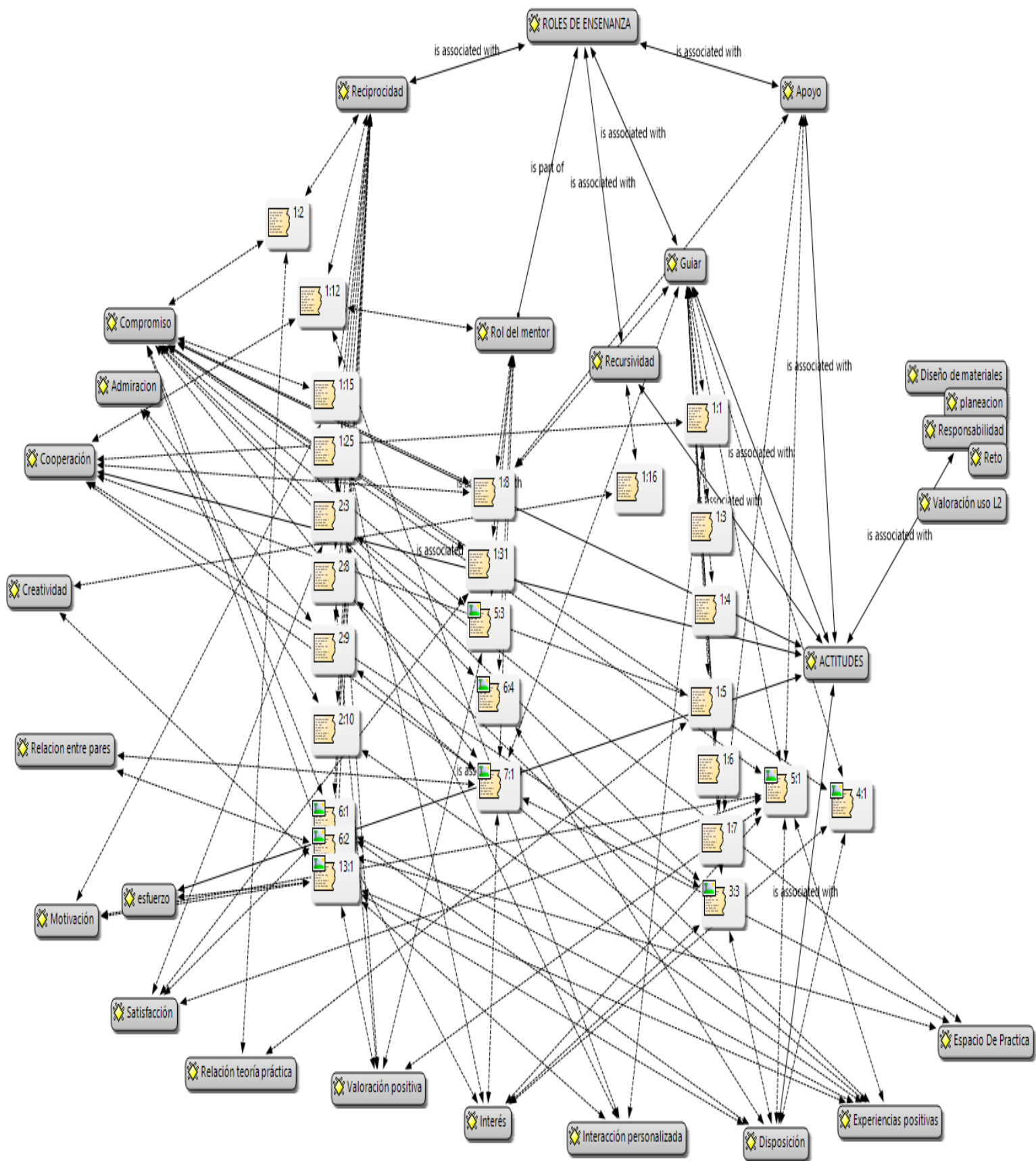
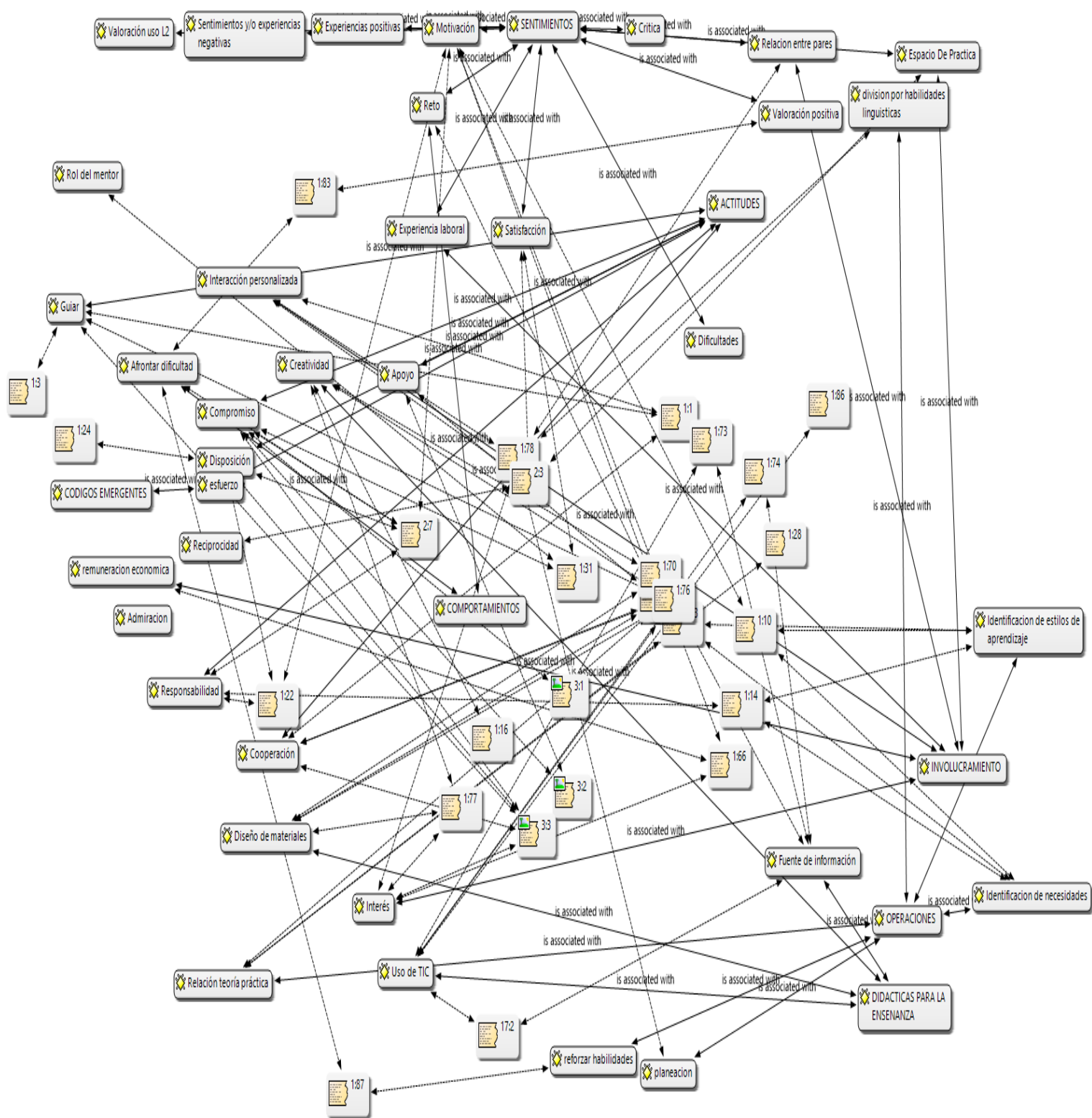




Figura 4





## ANEXO 2

## FORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS O TRABAJO DE GRADO: Eventos narrativos significativos en torno a las experiencias de los mentores en el proyecto Ancla de la Pontificia Universidad Javeriana

SUBTÍTULO, SI LO TIENE: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## AUTOR O AUTORES

Apellidos Completos	Nombres Completos
Barrera Santana	Laura Marcela
González Vargas	Daniel Felipe

## DIRECTOR (ES)

Apellidos Completos	Nombres Completos
Salazar Sierra	Adriana Maria

## JURADO (S)

Apellidos Completos	Nombres Completos
Moreno Rodriguet	Diana Carolina

## ASESOR (ES) O CODIRECTOR

Apellidos Completos	Nombres Completos

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Licenciado(a) en lenguas modernas

FACULTAD: Comunicación y lenguaje

PROGRAMA: Carrera  Licenciatura \_\_\_ Especialización \_\_\_ Maestría \_\_\_ Doctorado \_\_\_

NOMBRE DEL PROGRAMA: Licenciatura en lenguas Modernas

CIUDAD: BOGOTA AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO: 2016

NÚMERO DE PÁGINAS 71 páginas

**TIPO DE ILUSTRACIONES:**

- Ilustraciones
- Mapas
- Retratos
- Tablas, gráficos y diagramas
- Planos
- Láminas
- Fotografías

**MATERIAL ANEXO** (Vídeo, audio, multimedia o producción electrónica):

Duración del audiovisual: \_\_\_\_\_ minutos.

Número de casetes de vídeo: \_\_\_\_\_ Formato: VHS \_\_\_\_\_ Beta Max \_\_\_\_\_  $\frac{3}{4}$  \_\_\_\_\_ Beta Cam  
 \_\_\_\_\_ Mini DV \_\_\_\_\_ DV Cam \_\_\_\_\_ DVC Pro \_\_\_\_\_ Vídeo 8 \_\_\_\_\_ Hi 8 \_\_\_\_\_

Otro. Cual? \_\_\_\_\_

Sistema: Americano NTSC \_\_\_\_\_ Europeo PAL \_\_\_\_\_ SECAM \_\_\_\_\_

Número de casetes de audio: \_\_\_\_\_

Número de archivos dentro del CD (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado): \_\_\_\_\_

**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):  
 \_\_\_\_\_

**DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:** Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Unidad de Procesos Técnicos de la Biblioteca General en el correo [biblioteca@javeriana.edu.co](mailto:biblioteca@javeriana.edu.co), donde se les orientará).

ESPAÑOL	INGLÉS
<u>Tutoría entre pares</u>	<u>Peer tutoring</u>
<u>espacios alternativos</u>	<u>Alternative spaces</u>
<u>Enseñanza-aprendizaje</u>	<u>Teaching and learning</u>
<u>experiencias significativas</u>	<u>Meaningful experiences</u>
<u>lengua extranjera</u>	<u>Foreign language</u>



**RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS:** (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres):

Este trabajo de investigación tiene como objetivo comprender eventos narrativos significativos de docentes en formación en torno a sus experiencias como Mentors (estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas) en el proyecto Ancla de la Pontificia Universidad Javeriana y la significación que éstas tienen en su formación académica y profesional. Ahora bien, este trabajo se deriva de un proyecto de investigación llamado Eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a experiencias de práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras: huellas desde la autoevaluación, particularmente teniendo en cuenta un contexto y población diferente. Así, pretende identificar y caracterizar los eventos narrativos del Mentor durante su participación en el proyecto teniendo en cuenta aspectos pedagógicos y emocionales.

Se trata de un estudio de carácter cualitativo, de tipo descriptivo, donde los instrumentos empleados fueron el grupo focal y el análisis de un documento de reflexión que los participantes elaboraron para el proyecto, denominado Historia en imágenes. Por otro lado, algunos conceptos teóricos utilizados en este trabajo de investigación fueron principalmente arquitecturas de práctica, andamiaje, comunidades de práctica y tutoría entre pares. Como parte de los resultados, algunos de los aspectos más destacados por los Mentors son la motivación, interés, compromiso, experiencias positivas, reciprocidad y satisfacción dentro de los aspectos emocionales; mientras que el uso de las TIC, identificación de necesidades, identificación de estilos de aprendizaje están dentro de los aspectos pedagógicos. Teniendo en cuenta lo anterior se puede decir que Ancla se ha consolidado como una comunidad de práctica la cual enriquece la formación académica y profesional de los Mentors.

**Abstract**

This research project aims to understand meaningful narrative events of teachers in training around their experiences as Mentors (students of Modern Languages title) in the Ancla project of the Pontifical Xavierian University and the impact that those experiences have on their academic and professional training. It must be clarified that this stems from a research project called Eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a experiencias de práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras: huellas desde la autoevaluación, particularly taking into account a different context and population. Thus, this aims to identify and characterize Mentor narrative events during their participation in the project taking into account educational and emotional aspects.

This paper is about a study of descriptive qualitative nature, where a focus group and an analysis of a reflective paper produced by participants for the Ancla project were the main instruments, called Historia en imágenes. On the other hand, some theoretical concepts used in this research were mainly practice architectures, scaffolding, communities of practice and peer tutoring. In light to some of the study results, some outstanding aspects, according to Mentors, such as motivation, interest, commitment, positive experiences, reciprocity and satisfaction are part of the emotional aspects; while the use of ICT, identification of needs and identification of learning styles are part of the pedagogical ones. Given the above, it can be said that Ancla has established itself as a community of practice which enriches the mentor's academic and professional training.