

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
CURSO 2001-2003

MEMORIA DE MÁSTER

**ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN COMO PROCESO DE
FORMACIÓN ENTRE DOS PROFESORES DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA Y SU TUTORA**

PRESENTADA POR MARÍA ISABEL MURILLO WILSTERMANN

DIRIGIDA POR MIQUEL LLOBERA Y MARGARIDA CAMBRA

Barcelona, diciembre de 2004

*A mis queridos papás,
hermano y familia.
A mis amigos y colegas.
Y a todo aquel que encuentre
aquí un aporte de interés.*

AGRADECIMIENTOS

Estoy enormemente agradecida a cada una de las siguientes personas:

A mis papás y hermano, por haberme apoyado de múltiples maneras, por su cariño y fe en mí y en mi trabajo. A Jan por su compañía, paciencia y gran brillo.

A la profesora Ursula Vences, quien me ayudó a canalizar la idea inicial de este estudio. También agradezco al profesor Valeriano Bellosta su disposición y apoyo en la fase temprana de la memoria.

A mis queridos amigos, y en especial a Gabriela por su valiosa amistad y optimismo.

De igual manera a mis tutores Margarida Cambra y Miquel Llobera por haber aceptado guiarme en este proceso. Su dedicación y observaciones fueron fuente extra de motivación y enriquecieron notablemente mi perspectiva en el tema.

No pueden faltar los voluntarios de este estudio: "Nuria", "Javier" y "Carlos", cuya colaboración rebasó mis expectativas y permitió la realización de esta memoria. A ellos quiero dedicar también este esfuerzo, en gratitud por lo que me han dejado ver, obtener y aprender.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
I Introducción	1
II Justificación e importancia	2
III Estado de la cuestión: investigaciones en el ámbito de las tutorías	4
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	7
1.1 La formación del profesorado	7
1.2 Las prácticas en la formación del profesorado	8
1.3 Las tutorías en la formación del profesorado	10
1.4 Características de los profesores noveles	11
1.5 Terminología y delimitaciones	12
1.5.1 Mentor	12
1.5.2 Supervisor	14
1.5.3 Tutor	15
1.5.4 El concepto de tutor en este estudio y figuras que intervienen	16
1.6 El Desarrollo Organizacional	17
1.7 La consultoría en Desarrollo Organizacional	17
1.8 El consultor o agente de cambio	18
1.9 Modelos de consultoría según Edgar Schein	20
1.9.1 Modelo de consultoría de experto	20
1.9.2 Modelo de consultoría médico-paciente	20
1.9.3 Modelo de consultoría de procesos	21
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	23
2.1 Objetivos del estudio	23
2.2 Formulación de preguntas de investigación	23
CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL	24
3.1 El máster de E/LE de la Universidad de Barcelona	24
3.2 Las prácticas en el máster E/LE de la Universidad de Barcelona	25
3.3 La Escuela Oficial de Idiomas de Drassanes como lugar de prácticas	25
3.4 Los informantes de este estudio	26
3.4.1 Nuria: la profesora tutora	27
3.4.2 Javier: profesor tutorado	29
3.4.3 Carlos: profesor tutorado	32
3.5 Los grupos-meta de los profesores	34
CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO	35
4.1 El marco metodológico de esta investigación	35
4.2 Métodos de recogida y análisis de datos	37

4.2.1	La entrevista	38
4.2.2	La observación	38
4.2.2.1	Método de análisis de las tutorías observadas	40
4.2.2.2	Criterios de transcripción de las tutorías	44
4.3	Proceso de recogida de datos	45
4.3.1	Selección y contacto de los informantes	45
4.3.2	Situación como investigadora en el contexto de este estudio	46
4.3.3	Recopilación de datos escritos y en formato audio	47
4.3.4	Circunstancias y lugar de las grabaciones	48

CAPÍTULO 5: DESCRIPCIÓN Y SELECCIÓN DEL CORPUS **50**

5.1	Esquema resumen del corpus de la investigación	50
5.1.1	Observación de las sesiones de tutoría	52
5.1.1.1	Fase de pre-prácticas: sesiones de tutoría conjunta	52
5.1.1.2	Fase de prácticas: sesiones de tutoría conjunta	53
5.1.1.3	Fase de prácticas: sesiones de tutoría individual	53
5.1.1.4	Fase de post-prácticas: sesiones de tutoría individual	55
5.1.2	Entrevistas a los profesores colaboradores	55
5.1.3	Documentos obtenidos	57
5.1.3.1	Documentos institucionales	57
5.1.3.2	Informes académicos	59
5.2	Selección del corpus estudiado	60

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE LOS DATOS **62**

6.1	Sesiones de tutoría conjunta	62
6.1.1	Sexta sesión de tutoría: contexto de la sesión	62
6.1.1.1	Análisis del segmento N° 2	63
6.1.1.2	Análisis del segmento N° 5	67
6.1.2	Séptima sesión de tutoría: contexto de la sesión	72
6.1.2.1	Análisis del segmento N° 7	72
6.1.3	Novena sesión de tutoría: contexto de la sesión	76
6.1.3.1	Análisis del segmento N° 2	76
6.2	Sesiones de tutoría individual	80
6.2.1	Cuarta sesión de tutoría de Carlos: contexto de la sesión	80
6.2.1.1	Análisis del segmento N° 2	81
6.2.2	Quinta sesión de tutoría de Carlos: contexto de la sesión	85
6.2.2.1	Análisis del segmento N° 1	86
6.2.3	Sexta sesión de tutoría de Carlos: contexto de la sesión	90
6.2.3.1	Análisis del segmento N° 1	90
6.2.4	Segunda sesión de tutoría de Javier: contexto de la sesión	93
6.2.4.1	Análisis del segmento N° 1	94
6.2.5	Tercera sesión de tutoría de Javier: contexto de la sesión	97
6.2.5.1	Análisis del segmento N° 2	98
6.2.6	Quinta sesión de tutoría de Javier: contexto de la sesión	100
6.2.6.1	Análisis del segmento N° 2	101

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	105
7.1 Características generales de las sesiones de tutoría	105
7.1.1 En cuanto a las sesiones conjuntas: tríadas	107
7.1.2 En cuanto a las sesiones individuales: díadas	109
7.2 Respecto a las intervenciones de la tutora	111
7.3 Respecto a la manera en que los profesores solicitan ayuda de la tutora y su reacción ante la misma	119
7.4 Respecto a los problemas discutidos en las sesiones	122
7.5 Comparación de la tutoría con los procesos de la consultoría	125

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS	129
8.1 Respuesta a las preguntas de investigación	129
8.2 Conclusiones y perspectivas	132

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
-----------------------------------	------------

ANEXOS

Anexo 1	Carta de contacto con los profesores voluntarios
Anexo 2	Transcripción de las sesiones de tutoría conjunta
Anexo 2a	Sexta sesión de tutoría
Anexo 2b	Séptima sesión de tutoría
Anexo 2c	Octava sesión de tutoría
Anexo 2d	Novena sesión de tutoría
Anexo 3	Entrevistas a los participantes del estudio
Anexo 3a	Entrevista a Nuria
Anexo 3b	Entrevista a Carlos y Javier
Anexo 4	Estatutos de las prácticas en la E.O.I. Barcelona-Drassanes
Anexo 5	Programa de contenidos del quinto curso
Anexo 6	Memorias de prácticas de los profesores voluntarios (editadas)
Anexo 6a	Memoria de Carlos
Anexo 6b	Memoria de Javier
Anexo 7	Informes de prácticas sobre los tutorados
Anexo 7a	Informe sobre Carlos
Anexo 7b	Informe sobre Javier

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

I Introducción

Entre los modelos de formación, este estudio se enfoca en las interacciones formativas que tienen lugar en las sesiones de tutoría. Las prácticas son un componente importante y valorado en la preparación y desarrollo del profesorado y las tutorías conforman aquí un espacio para verbalizar la reflexión. En este marco, el objetivo principal que nos planteamos es estudiar la interacción entre dos estudiantes para profesores de español y su tutora durante las sesiones formativas que acompañan la realización de las prácticas.

Mediante la observación e interpretación de sesiones de tutoría pretendemos describir y analizar las características de esta interacción formativa, prestando atención a las intervenciones de ayuda de la tutora, su solicitud por parte de los estudiantes-profesores y los problemas discutidos. Para ello complementamos la observación de las tutorías con las declaraciones verbales de cada participante y la obtención de informes y documentos institucionales. Un objetivo aparte, dado el interés personal de la investigadora en el ámbito de la consultoría gerencial en Desarrollo Organizacional, es aproximarnos a las tutorías desde esta perspectiva.

Tomando en cuenta que los objetivos y preguntas de investigación planteados implican la interpretación de un proceso sumamente complejo, consideramos el método cualitativo como el enfoque metodológico que mejor se adecua al logro de nuestros fines. Nos guiamos aquí por los procedimientos de la investigación etnográfica y el análisis del discurso en el tratamiento de la información recogida. Nuestro corpus está compuesto por datos centrales conformados por diez segmentos transcritos de sesiones de tutoría conjunta e individual durante la fase de prácticas. Paralelamente disponemos de datos complementarios que sirven de base contextual y para la consideración de los principios émico y holístico en los que se apoya la investigación etnográfica. A continuación describimos la estructura de este trabajo integrado por ocho capítulos y un apartado de anexos.

El capítulo 1 trata sobre el marco teórico del estudio. Presentamos aquí conceptos relacionados con la formación de profesores, las prácticas y tutorías en el marco de este proceso, las características de los profesores noveles y las figuras que intervienen en este tipo de formación. La última parte está enfocada en la consultoría en Desarrollo Organizacional y el papel del consultor como agente de cambio.

El capítulo 2 muestra los objetivos y preguntas de investigación de este estudio.

El capítulo 3 expone el contexto en el que está enmarcada esta investigación. Describimos el programa de máster presencial de formación de profesores de E/LE de la Universidad de Barcelona y las prácticas como requisito de este proceso formativo. Describimos también la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes como lugar de prácticas y pasamos después a la caracterización de los participantes voluntarios de este estudio. Para finalizar, presentamos los grupos meta en los que los profesores impartieron clases.

El capítulo 4 presenta el marco metodológico. Justificamos aquí la elección del método cualitativo para el logro de nuestros objetivos, los instrumentos utilizados en la recogida de

datos y los procedimientos para su interpretación y análisis. Finalmente describimos el proceso y circunstancias relacionadas con la recogida de datos, describiendo aquí la situación de la investigadora.

El capítulo 5 contiene el corpus de datos recogido y seleccionado para la investigación. Presentamos un cuadro resumen del corpus de datos centrales y contextuales y más adelante realizamos una descripción de las observaciones de tutorías a lo largo de tres fases, un resumen de las entrevistas realizadas y de los documentos obtenidos.

El capítulo 6 está dedicado al análisis de los datos. Dichos análisis comienzan con las tutorías conjuntas y continúan con las individuales. Se describe el contexto de cada sesión y se presenta un cuadro de segmentación artificial donde se marca el segmento seleccionado. Se presenta luego una contextualización a nivel de segmento y su interpretación como parte del proceso de inmersión en los datos. Para concluir, se exponen los análisis de cada segmento prestando atención a la gestión de turnos, las intervenciones de la tutora y reacciones de los tutorados y la inscripción de las personas en el discurso.

El capítulo 7 presenta la discusión de los resultados anteriores y su agrupación en categorías que emergen de la interpretación y análisis de los datos. Nos orientamos a unas primeras respuestas de las preguntas formuladas en este estudio y como apartado adicional presentamos una aproximación a las tutorías con el lente de la consultoría gerencial.

En el capítulo 8 exponemos las conclusiones a las que hemos llegado y planteamos algunas perspectivas que podrían encaminar futuros proyectos en el campo de la formación de profesores de español.

Los anexos se encuentran grabados en un disco compacto adjunto al final del trabajo. Los mismos recogen la carta de contacto con los profesores voluntarios (A. 1), la transcripción de las sesiones de tutoría conjunta en la fase de prácticas (A. 2), la transcripción de las entrevistas a los participantes de este estudio (A. 3), los estatutos de las prácticas en la E.O.I. Barcelona-Drassanes (A. 4), el programa de contenidos del quinto curso (A. 5), las memorias de prácticas de los profesores voluntarios (A. 6) y los informes de prácticas que redactó la tutora sobre los estudiantes-profesores (A. 7).

Cabe señalar que cuando hagamos referencia al *tutor* o *mentor* de manera genérica emplearemos el género masculino. Por otra parte, los *tutorados* de este estudio son llamados también *estudiantes-profesores* o *profesores*. Asimismo, hemos usado el término *alumnos* para referirnos al grupo meta en que los tutorados hicieron sus prácticas, procurando así mantener una constante para no confundir a nuestro lector.

II Justificación e importancia

Las corrientes metodológicas más influyentes sobre la enseñanza de idiomas extranjeros, basadas en diferentes concepciones sobre la lengua y su aprendizaje, han otorgado al profesor de idiomas roles muy diversos a lo largo de la historia.

Según el método tradicional el profesor era el protagonista y modelo a seguir. Aquí los objetivos se centraban en el aprendizaje deductivo y memorización del sistema de reglas de la lengua. Posteriormente, con el advenimiento del método directo la preocupación se desplaza

hacia el aprendizaje inductivo de la lengua mediante asociaciones, sistemas de preguntas y el rechazo de las explicaciones gramaticales. El profesor sigue siendo el protagonista pero en este caso, está sujeto a practicar cuidadosamente los procedimientos prescritos por esta metodología. Más adelante, los métodos de base estructural centraron su práctica en la repetición oral de diálogos condicionados y pedagógicamente adaptados, para lo cual el profesor también se debía limitar a practicar determinados procedimientos dictados por este método. Con el desarrollo del enfoque comunicativo a partir de los años setenta, se le cede el protagonismo al alumno y sobre todo al desarrollo del aprendizaje autónomo. El profesor es visto entonces como un facilitador que debe crear en la clase las condiciones necesarias para el desarrollo de este proceso.

La evolución de estas metodologías ha demostrado la constante preocupación por la búsqueda de un método o fórmula que responda a las necesidades de los estudiantes en las diversas situaciones de enseñanza. Pero en la actualidad el panorama es distinto y el rechazo del término *método* como modo sistemático de enseñar una lengua ha conducido a la reinterpretación del papel desempeñado por los alumnos, profesores y los formadores de éstos (Prabhu, 1990; Peris, 1993, 1998; Melero, 1998; Kumaravadivelu, 2001).

El papel del profesor es visto ahora como el de un asesor y facilitador del proceso de aprendizaje. Es además un experto que explora e investiga en el aula y que ha superado la dependencia de un determinado método para ejercer su función de manera autónoma y más consciente (Prabhu, 1990; Peris, 1998). Tal visión exige entre otras cosas, una reestructuración de los cursos de formación del profesorado, los cuales tradicionalmente se han concebido como un tipo de formación de arriba hacia abajo, limitándose muchas veces a transmitirle al futuro profesor un conjunto predeterminado de conocimientos y teorías.

Según Llobera (1999), los cursos extensivos e intensivos de formación del profesorado deben combinar elementos como: a) una constante relación entre la información teórica facilitada y la práctica docente, b) presentación, discusión y práctica de procedimientos didácticos c) desarrollo de la reflexión sobre la propia labor docente, d) consideración y satisfacción, en la medida de lo posible, de las necesidades concretas de cada profesor en formación. Tomando en cuenta estos aspectos, los programas extensivos de formación de profesorado de lenguas extranjeras cuentan por lo general con un practicum en el que el profesor en formación pone en práctica lo aprendido y se hace necesaria una continua discusión y tratamiento de problemas concretos. Esta fase constituye una de las experiencias más significativas en el comienzo de la carrera del profesor, ya que éste recibe el apoyo y ayuda constante de otro profesional con mayor experiencia: el tutor asignado.

La relación que se establece entre el profesor en formación y el tutor, así como los roles que ambos desempeñan a lo largo de este proceso han despertado el interés de muchos investigadores, entre los que se encuentran: Wildman et al., 1992; Waite, 1993; Holten y Brinton, 1995; Hawkey, 1997, 1998; Gratch, 1998 y Jones, 2001, entre muchos otros. Un gran número de estudios en este campo han aportado una visión general y descriptiva de las tutorías y la supervisión de profesores; sin embargo, hacen falta investigaciones de carácter etnográfico que exploren lo que realmente ocurre durante este proceso dentro de su contexto (Zeichner y Liston, 1987; Waite, 1993; Hawkey 1997).

En un artículo centrado en el discurso en el aula, Cambra (1998) explica la importancia de conocer el funcionamiento de la comunicación en la clase y el discurso que allí se produce. Del mismo modo, consideramos de gran importancia conocer las características del discurso

que se produce en las interacciones formativas entre el tutor y el estudiante-profesor durante las tutorías que acompañan al proceso de prácticas. Este conocimiento nos puede aportar algunas pistas en cuanto al aprendizaje en la profesión, al combinarse elementos como un programa de formación teórica, la realización del practicum en un contexto determinado y la asesoría individualizada de un profesor tutor.

Finalmente, una parte de este trabajo la hemos dedicado a la comparación de la tutoría con la práctica de la consultoría gerencial. Esto se debe a que la investigadora es graduada en Relaciones Industriales, una especialidad llamada también Relaciones Laborales. La memoria de grado se hizo en aquel tiempo sobre la práctica de los modelos de consultoría gerencial planteados por E. Schein (1988), a saber: experto, médico-paciente y procesos. Ya que según nuestra opinión la tutoría podría ser vista también como un tipo de consultoría, nos interesa explorar la comparación entre estos tipos de ayuda. El identificar posibles paralelismos y diferencias podría acercarnos al aprovechamiento de algunas herramientas de la consultoría gerencial en beneficio de la formación de profesores de español y por ende de nuestra práctica.

III Estado de la cuestión: investigaciones en el ámbito de las tutorías

La relación de ayuda entre un profesor tutor y su tutorado se ha convertido en los últimos años en un frecuente tema de estudio. En la bibliografía consultada en inglés (principalmente artículos publicados en revistas especializadas) se encuentran estudios que manejan principalmente dos conceptos: *mentoring* y *supervision*. La relación de tutoría investigada es entonces aquella que se da entre un estudiante-profesor o profesor novel y un mentor o un supervisor.

Hawkey (1997) realiza una revisión de los estudios realizados hasta ese momento sobre este tema y hace una posterior caracterización en cuatro grupos según el enfoque adoptado. En primer lugar se encuentran aquellos estudios en los que se observan los roles y responsabilidades asumidas por los tutores o mentores. En segundo lugar están los estudios de perspectiva funcional, donde se identifican las fases por las que pasa el estudiante-profesor a lo largo de la tutoría y se busca desarrollar modelos de ayuda que satisfagan sus necesidades. En el tercer grupo Hawkey hace referencia a los estudios que describen las típicas etapas de un proceso de tutoría, con énfasis en el aspecto interpersonal y el aprendizaje. En el cuarto y último grupo la autora cita los estudios que analizan el tipo de tutoría desarrollado por los mentores tomando en cuenta sus creencias, perspectivas y valores.

En cuanto a las investigaciones que observan los roles y responsabilidades asumidas por los tutores y mentores, Hawkey destaca la de Furlong, Hirst, Pocklington y Miles (1988). Según estos autores los tutores y mentores de las instituciones de educación superior asumen roles distintos y complementarios en la formación de un estudiante-profesor. Los tutores y mentores tienen en este sistema educativo una experticia, experiencia y competencias diferentes. Los primeros contribuyen mayormente en la parte práctica de la docencia, mientras que los segundos asisten al tutorado en aspectos más teóricos y generales.

Refiriéndose a los estudios que describen las diferentes etapas de desarrollo del estudiante-profesor a lo largo de la tutoría, Hawkey cita los trabajos de Berliner (1987), Galton (1989) Maynard y Furlong (1993), entre otros. Berliner (1987) propone cinco niveles de desarrollo del profesor que van desde el nivel novato, pasando por el competente hasta el experto.

Berliner afirma que un profesor competente toma decisiones basados en una serie de máximas derivadas de su experiencia personal y la cultura de enseñanza prevaleciente. Por otro lado, un profesor experto es más bien improvisador y actúa de acuerdo a las circunstancias de la enseñanza.

Tomando en cuenta la escala de Berliner, Galton (1989) realizó un estudio en una escuela en la que un estudiante-profesor trabajó bajo la tutela oficial de un profesor experto pero ocasionalmente recibía ayuda también por parte de uno competente. Galton tomó notas de campo e hizo observaciones de todos los profesores involucrados. Finalmente concluyó que el tutorado no pudo aprovechar suficientemente la experiencia brindada por el profesor experto y sugirió que esto hubiera sido posible si la tutoría hubiera estado principalmente a cargo del profesor competente. Apoyándose en sus notas de campo, Galton observó que el profesor competente podía responder más adecuadamente a las necesidades e inquietudes del estudiante-profesor. Por esta razón este autor se inclina por un enfoque diferenciado en la preparación de los profesores de acuerdo al nivel que tienen en la escala propuesta por Berliner. Así, los expertos deberían trabajar más en la formación de los profesores competentes y a su vez estos profesores deberían ocuparse de la preparación de los profesores noveles, ofreciéndoles sus herramientas prácticas y guías.

En el tercer grupo de los estudios revisados y clasificados por Hawkey, están aquellos que describen las etapas que componen el proceso de tutoría con especial atención al aspecto interpersonal. Martin (1994) identifica en la tutoría tres fases. La primera es una etapa formal en la que el estudiante se presenta como un futuro profesor al tutor que lo ayudará en su preparación. La segunda fase es una etapa de cordialidad basada en el respeto mutuo y el establecimiento de confianza entre los sujetos. Aquí el tutor (mentor) asume el papel de instructor y crítico, fomentando al mismo tiempo la confianza del tutorado en sí mismo. En la tercera y última fase, llamada etapa amistosa, el estudiante-profesor desarrolla la suficiente seguridad para verse como compañero de su tutor en una relación de igual estatus. Hawkey afirma que estas fases reflejan una visión idealizada de la cambiante relación que se establece entre un tutor y su tutorado. Por un lado, no considera la efectividad con la que se logran o no las metas formativas en esta relación de ayuda y por otro, no toma en cuenta otros factores en la relación (socialización, experiencias, expectativas, creencias, etc.) que hacen de éste un proceso sumamente complejo.

El cuarto y último grupo de investigaciones revisadas por Hawkey se centra en el estudio de los roles asumidos por los tutores considerando además sus perspectivas y creencias. Entre los roles del tutor descritos por algunos investigadores citados por Hawkey (Abell, Dillon, Hopkins, Mc Inerey y O'Brien, 1995; Anderson y Shannon, 1988; Gray y Gray, 1995; y Williams, 1994) están el de *figura paternal*, *investigador de conflictos*, *guía*, *asesor*, *scaffolder* y *rol modelo*, entre otros.

Saunders, Pettinger y Tomlinson (1995) determinaron cuatro tipos de mentores luego de haber hecho entrevistas a treinta y dos futuros profesores-mentores. El primer tipo, llamado *hands-off facilitator* se caracteriza por su énfasis en la discusión de temas y la visión del tutorado como un profesional autónomo que trabaja en el desarrollo de su propio potencial. El segundo tipo, llamado *progressively collaborative* es un mentor que trabaja conjuntamente con el tutorado a lo largo del proceso, asistiéndolo a medida que éste desarrolla sus capacidades y confianza en sí mismo. El tercer tipo es el *professional friend*, quien ve al estudiante profesor sobre todo como un integrante de la escuela y al que reconoce su labor docente en la clase. El cuarto tipo de mentor es el *classical* y es el que pone énfasis en

técnicas de asesoría, atención a los problemas y retroalimentación. En relación a este estudio, Hawkey afirma que estas tipologías sólo responden a un conjunto de teorías expuestas por los futuros mentores pero no necesariamente puestas en práctica por ellos.

Aparte de las investigaciones revisadas por Hawkey, encontramos un estudio sobre la relación de mentorazgo de Wildman, Magliaro, Niles y Niles (1992). El mismo toma como base las respuestas ofrecidas por 150 mentores para determinar, en primer lugar, sus actividades como mentores y las condiciones que las favorecen u obstaculizan, y en segundo lugar, proponer un esquema de trabajo que conceptualice el rol desempeñado por ellos. Durante el año académico 1989-1990 los investigadores sostuvieron encuentros con los mentores y analizaron cualitativamente la información recabada para descubrir patrones que emergieran de los propios datos. Así, se identificaron ocho maneras de brindar ayuda a los profesores. Éstas son: 1) propiciar la reflexión, 2) dirigir y apoyar las acciones del profesor, 3) brindar asistencia directa a los profesores en su trabajo, 4) ofrecer información y materiales para ser considerados o modificados por el profesor, 5) aportar información, materiales o ideas para ser usadas por el profesor, 6) motivar y apoyar emocionalmente al profesor. La séptima y octava categoría son formas indirectas de ofrecer ayuda profesional o personal.

En un artículo que contiene un fragmento de una investigación más amplia, Duncan Waite (1993) analiza cinco sesiones de supervisión. Para este estudio Waite se apoya en métodos etnográficos y el análisis de la conversación para interpretar las sesiones de supervisión grabadas, además de realizar observaciones y entrevistas para recoger información contextual. Luego del análisis, este autor concluye con el establecimiento de tres tipos de roles desempeñados por los profesores en diferentes partes de las sesiones: pasivo, de colaboración y de confrontación. El primero corresponde a unos objetivos de supervisión (*agenda*) relativamente fuertes y la nula o poca objeción ante esto por parte del profesor. El segundo corresponde a unos objetivos de supervisión más débiles y permite al profesor más libertad en cuanto a las sugerencias del supervisor. El tercero se presenta cuando ambos participantes, el supervisor y el profesor, llevan a los encuentros objetivos fuertes y el último no está dispuesto a ceder.

Finalmente, citamos la investigación realizada por Ballantyne, Hansford y Packer (1995), quienes analizaron las reflexiones escritas de nueve mentores y dieciséis profesores noveles durante su primer año de enseñanza. La información recogida en los diarios fue analizada cualitativamente para describir las funciones y roles ejercidos por los mentores en relación a las necesidades y expectativas de los profesores principiantes. Así, los autores llegaron a la siguiente categorización de funciones de los mentores: 1) apoyo personal, 2) ayuda y consejo relacionado con las actividades, 3) ayuda y consejo relacionado con problemas, y 4) reflexión crítica y feedback sobre la práctica. Luego del estudio estos investigadores sugieren que una relación de mentorazgo implica una progresión desde una relativa dependencia del estudiante-profesor hasta su autonomía y seguridad en sí mismo.

En el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera no se han encontrado estudios que exploren la relación de ayuda entre un tutor y un profesor principiante. Las investigaciones arriba mencionadas proceden de contextos diferentes y se ubican en la formación inicial de profesores, donde la relación de tutoría durante las prácticas dura mucho más que la que estudiamos nosotros.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

Como marco teórico del presente estudio se exponen a continuación los conceptos básicos relacionados con la formación de profesores, las prácticas en el marco de este proceso y el papel del profesor tutor. Asimismo, se presentan los lineamientos básicos del Desarrollo Organizacional, la consultoría en Desarrollo Organizacional, la definición de consultor o agente de cambio y los modelos de consultoría según Edgar Schein.

1.1 Concepto de formación del profesorado

El término *formación* de profesores es un concepto que abarca por un lado la adquisición de saberes y herramientas para el aprendizaje y ejercicio de la profesión y por otro lado el desarrollo personal del individuo y su activa participación en el proceso. Mientras que en los países de habla inglesa se manejan los términos *teacher training* y *teacher education*, el significado de *formación* incorpora las dimensiones técnica y personal de desarrollo. El componente personal se manifiesta aquí en dos ámbitos que son: a) la voluntad de activación y desarrollo del proceso formativo interrelacionado con los objetivos de aprendizaje y con los medios para el logro de dichos fines y b) la contribución que cada individuo hace a su proceso de formación a partir del bagaje de conocimientos y experiencias que éste ya posee.

Marcelo (1999) elabora un concepto de formación del profesorado basado en unos principios que resumimos a continuación:

- La concepción de la formación como un proceso que, aunque compuesto de diferentes fases, se sostiene sobre bases éticas, didácticas y pedagógicas presentes en todo el proceso.
- La necesidad de integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio y mejora del currículo.
- La importancia de articular en la formación del profesorado el tipo de formación académica (sobre los contenidos que se imparten) con la de carácter didáctico (la pedagogía del contenido).
- La necesidad de integrar la teoría con la práctica.
- El necesario isomorfismo entre la formación que el profesor recibe y el tipo de enseñanza que se espera que éste practique.
- La individualización del proceso formativo mediante el conocimiento de las características personales, cognitivas y contextuales del profesor en formación.

Considerando estos principios Marcelo afirma:

“Formación del Profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y didácticas, que dentro de la Didáctica y Organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el

desarrollo de su enseñanza, del curriculum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”. (p.28)

Ferry (1991; en Marcelo) señala tres características que distinguen este tipo de formación de otras. La primera es que es una formación doble, ya que se combina la formación académica con la pedagógica. La segunda es que es un tipo de formación profesional y la tercera característica es que se trata de una formación de formadores, con lo cual se hace necesario un isomorfismo o correspondencia entre el tipo de formación recibida y el tipo de formación que se le pide que imparta. Al respecto Fernández Pérez (1992; en Marcelo) afirma: “*en materia de formación de profesores el principal contenido es el método con el que el contenido se imparte a los futuros o actuales profesores*”.

Dentro de la formación, el concepto de acción formativa representa el conjunto de interacciones, en un contexto específico y en el marco de unas reglas, entre formadores y formados para la consecución de determinados fines y con una intencionalidad de cambio (Berbaum, 1982; en Marcelo).

En el contexto de la formación de profesores de español como lengua extranjera, las prácticas son un componente complementario y a la vez fundamental y dentro de las prácticas las tutorías son una actividad formativa orientada al logro de objetivos de distinto alcance. Paralelamente a la experiencia en el aula los estudiantes disponen de un/a profesor/a tutor/a que los guiará en el proceso de “transformar” los conocimientos teóricos en un aprendizaje significativo en la práctica. Dicha tarea se concreta en una serie de encuentros (tutorías) en la sede de la escuela donde se imparten clases y está enmarcada en unos estatutos donde están establecidos los objetivos de las prácticas, las actividades a realizar, el calendario de reuniones y el sistema de evaluación.

1.2 Las prácticas en la formación de profesores

Dentro de la formación inicial del profesorado, las prácticas constituyen una vivencia profesional y personal altamente valorada. Rodríguez (1995) agrupa las distintas definiciones de “prácticas” según el aspecto que en ellas se destaca; esto es: el conocimiento experiencial que proporcionan, la relación teoría-práctica y como elemento de socialización.

Como fuente de conocimiento experiencial, las prácticas ponen en contacto a los profesores en formación con la realidad concreta de una escuela. Lourdes Montero (1987; en Rodríguez, 1995) define las prácticas como “*experiencias planificadas para capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función, en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje*”. En este sentido, las prácticas son un complemento necesario de la formación teórica recibida y constituyen un esfuerzo conjunto y planificado con el objetivo de dirigir el aprendizaje del profesor que las realiza.

Como fuente de relación teórico-práctica, esta experiencia es vista por Zabalza (1989; en Rodríguez, 1995) como “*una situación para aprender a manejar la práctica*”. Zabalza usa el término “aprendizaje preprofesional” para referirse a esta etapa en la que todavía el profesor no ejerce la docencia dentro de un marco laboral auténtico.

Finalmente las prácticas son definidas destacando su carácter socializador. Mediante las mismas el profesor en formación se familiariza y se introduce en el ejercicio de la docencia y otros aspectos que éste involucra y de los que a su vez forma parte (cultura y realidad escolar,

proyecto educativo del centro, sistema educativo). Rodríguez sintetiza estas perspectivas y formula el concepto de prácticas como: *“el componente de la formación, en la que el profesor, en contacto con la realidad escolar, tiene ocasión de comenzar a establecer relaciones entre la teoría y la práctica”* (p.60).

En cuanto a las funciones de las prácticas, Rodríguez realiza una síntesis de las que distintos autores (Sáenz, 1971; Montero, 1988; Benejan, 1986; Gimeno y Fernández, 1980) y colectivos (Departamento de Didáctica de la Universidad de Santiago y la Escola de Mestres de San Cugat) le han atribuido. Dichas funciones se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos: ésta es una de las funciones más valoradas. El estudiante profesor lleva a la práctica los conocimientos adquiridos y a su vez extrae de la práctica aquellas consideraciones teóricas que considere generalizables. Según Gimeno y Fernández (1980; en Rodríguez) las prácticas proporcionan una base experiencial para hacer del saber teórico un conocimiento más significativo.
- Entrar en contacto con la realidad escolar: las prácticas como un medio de socialización. Esto implica conocer el funcionamiento de la escuela, su organización, filosofía, personal, alumnos (sus intereses, diferencias, necesidades individuales, etc.).
- Desarrollar destrezas y aprender en la práctica aspectos no estudiados en la formación teórica: Montero (1988; en Rodríguez) destaca el aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos mediante la práctica. De igual manera las prácticas son una ocasión para el ensayo y el ejercicio de técnicas de trabajo en el aula.
- Aprender de otros profesores con mayor experiencia: no sólo el trabajo con el tutor facilitan este aprendizaje, sino también el intercambio con otros profesores en ejercicio y por último con otros estudiantes que se encuentren en la misma situación.
- Familiarizarse con labores rutinarias del quehacer docente.

Otra de las funciones otorgadas a este proceso es sin duda la de reflexión, basada en los supuestos de Donald Schön (1983,1992; en Blanco, 1999) de los docentes como profesionales reflexivos. La idea del profesional reflexivo, concuerda con la formación de un profesional autónomo, que asuma la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y que tome conciencia de las conexiones existentes entre el aula y las condiciones sociales, culturales, históricas y estructurales que la influyen.

Dada la importancia de las funciones otorgadas a la fase de prácticas no dudamos en pensar que éstas son parte esencial en la formación de profesores principiantes. Sin embargo, Rodríguez cita la opinión de varios autores (Zeichner, 1981; Calderhead, 1987; Villar, 1991) para llamar la atención a la excesiva valoración y mitificación de las prácticas. Se habla de las mismas como la experiencia más significativa de aprendizaje por encima de la formación teórica. Así, en palabras de Rodríguez:

“creer que toda educación auténtica es producto de la experiencia no significa que todas las experiencias sean auténticas e igualmente educativas. Experiencia y educación no pueden ser, sin más, términos de una igualdad. Algunas experiencias son tan deseducativas, que detienen o distorsionan el crecimiento de la experiencia futura”(p.63).

De igual manera, Zabalza (1989) advierte al respecto:

“las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica” (en Marcelo García, 1999:110).

La alta valoración atribuida a las prácticas ha generado numerosos estudios, concretamente en España a partir de los años ochenta. Cabe destacar que estas investigaciones se han centrado en las prácticas llevadas a cabo por los estudiantes de las diversas titulaciones de Magisterio. Los trabajos citados por Marcelo García (1999) se han enfocado en el estudio de modelos de prácticas, su evaluación, el currículum formativo de las Escuelas Universitarias de Magisterio y dentro de éste el componente de las prácticas, las expectativas de los estudiantes y la evaluación que éstos hacen de las prácticas, la supervisión clínica entre profesores-tutores y estudiantes en prácticas, entre otros temas.

1.3 Las tutorías en la formación de profesores

El proceso de tutorías, y en este sentido coincidiendo con la estrategia de supervisión clínica, consta de distintas etapas que según Mosher y Purpel (1974) son: planificación, observación y evaluación o análisis (en Marcelo). La primera fase comprende una conferencia o serie de conferencias previas a la sesión de docencia. En este encuentro el profesor tutorado plantea a su tutor los objetivos y actividades, el qué y el cómo de su plan de trabajo a concretar en la clase. En segundo lugar, la fase de observación es aquella en la que el tutor asiste a una sesión de clases y realiza una observación sistemática y con criterios establecidos acerca del desempeño y puesta en práctica del plan de clases por parte del tutorado. En tercer lugar, durante la fase de análisis ambos participantes intercambian y discuten los datos observacionales y percepciones de lo sucedido en la clase. Se realiza un análisis cooperativo de estos elementos para contrastar o validar procedimientos, explorar creencias, actitudes y necesidades del tutorado y fomentar así la mejora de su desempeño.

Las tutorías se hallan inmersas en un contexto determinado y reciben influencia de una serie de factores personales y ambientales. Wildman, Magliaro, Niles y Niles (1992) señalan los siguientes:

- Factores contextuales: características del ambiente de trabajo, es decir, el tiempo disponible para realizar las reuniones, la proximidad espacial entre los participantes durante las sesiones, y la coordinación entre los contenidos temáticos a impartir por el tutor y los tutorados.
- Características del tutor: se refiere a su personalidad, responsabilidad y estabilidad emocional. Aquí agregaríamos el prestigio y reconocimiento profesional del tutor, además de factores como: motivación, sensibilidad, compromiso con la mejora de la enseñanza de sus tutorados y el manejo confidencial de información, amabilidad y habilidad para anticipar problemas, entre otros puntos.
- Características de los principiantes: para el profesor novel todo es nuevo, desde la cultura de la escuela, su personal docente, hasta la clase misma donde enseñará. Como indica Moral Santaella (1998) *“deben aprender las expectativas sociales y las convenciones que guían las operaciones de la escuela”* (p.246). De igual manera, estos profesores se enfrentan a varios problemas comunes en su condición de nuevos (motivación y necesidades de los alumnos, planificación del trabajo, selección de materiales, gestión del tiempo, tratamiento de la multiculturalidad en la clase, etc.) que

crean angustia e inestabilidad. Para el principiante, tomar conciencia de la complejidad de su tarea y reconocer que requiere asistencia es importante en el establecimiento de una relación de ayuda productiva con el tutor. Sin embargo, hay casos en que esto no es así y el profesor podría rehusar la ayuda del tutor. Al respecto, Tellez (1992; en Moral Santaella) descubre que los profesores principiantes prefieren relatar sus problemas a otras personas distintas, como amigos o familiares, en vez de a su tutor por considerar éste como un “*sujeto dedicado a enjuiciar su actuación*” (p.246).

La tutoría como relación de ayuda trasciende según Zabalza el ámbito académico, pues se trabaja también en el ámbito personal, donde entran en juego las creencias, actitudes y expectativas de cada participante. Del mismo modo, una relación de ayuda (generada por un problema, una petición de consejo) puede presentarse en cualquier ámbito social o cotidiano, lo cual nos plantea una constante toma de decisiones respecto al tipo de ayuda que ofrecer.

1.4 Características de los profesores noveles

La investigación sobre el profesorado principiante es un tema muy estudiado actualmente en el ámbito de la formación de profesores. La etapa de principiante comprende para algunos autores los primeros tres e inclusive cinco años de ejercicio (Imbernón, 1994). Según Imbernón, estos profesionales tienen una problemática muy específica: el choque de la concepción teórico-práctica que han desarrollado mediante su formación y vivencias con la distinta y compleja realidad de la práctica en la escuela. Ante este panorama de contraste, los profesores experimentan ansiedad e inseguridad, generándose en ellos la tendencia a solucionar sus problemas por medio de un aprendizaje de la observación, basado en la imitación de otros profesores.

Para Ballantyne, Hansford y Packer (1995), las necesidades de los profesores principiantes coinciden con la búsqueda de una asistencia práctica que guíe su trabajo en clase. Otra característica es su visión muy simplificada y sin sentido holístico de lo que es la escuela, la clase y el aprendizaje, y por ende, de ellos mismos como profesores en ese contexto (Moral, 1998). Esta autora cita una investigación de Weinstein (1988) en la que describe las creencias del profesor novel sobre su trabajo como imágenes básicamente fundamentadas en el sentido común:

“(...) tienen la creencia de que ellos conocen todo lo que tienen que conocer de la enseñanza. Llegan con un deseo grande por enseñar, pero poseen una biografía personal compuesta de experiencias acumuladas sobre su vida en la escuela, las cuales son la base de su conocimiento acerca del mundo, de los estudiantes, la estructura de la escuela y el curriculum” (p.212)

En el desempeño de su trabajo, el profesor novel se enfrenta con diversos problemas en el contexto del aula y de la escuela. Veenam (1984; en Imbernón, 1994 y Marcelo, 1991) realiza una investigación en la que revisa diferentes trabajos sobre los problemas comunes de los profesores durante el primer año de su ejercicio y los resume en un listado de veinticuatro. Así, entre éstos podemos encontrar:

- La falta de tiempo para preparar las clases y la programación
- El dominio de los libros de texto y guías curriculares
- Materiales didácticos inadecuados
- El tratamiento de la interculturalidad
- Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos

- Problemas con alumnos en concreto
- La organización del trabajo en clase
- El dominio de las materias
- Centro de trabajo inadecuadamente equipado
- Utilización eficaz de diferentes métodos de enseñanza
- Disciplina de la clase
- Conocimiento de las normas y costumbres de la escuela

La consideración y tratamiento de los aspectos arriba mencionados representan una carga muy pesada si el profesor no está preparado para ello. En el ámbito de las prácticas cualquiera de estos problemas se pueden presentar paralelamente o en cadena. Un profesor que no domine las guías curriculares tendrá dificultades con la programación, afectando la selección, por ejemplo, de los materiales didácticos. Teniendo en cuenta que durante las prácticas el profesor principiante cuenta con la ayuda y el apoyo de otro profesor con mayor experiencia y/o formación, la cercana relación de ayuda tutor-tutorado representa una importante oportunidad para la discusión y tratamiento de estos problemas. En este sentido, Imbernón, basado en una argumentación de Zeichner (1988), expresa: *“el pensamiento práctico necesario para la profesión, no se enseña, se aprende. De aquí la importancia de las primeras prácticas en los centros y la trascendencia de los destinos educativos de los profesores noveles”* (p.61).

Las prácticas y las tutorías como experiencia formativa pueden constituir para el profesor principiante una valiosa herramienta para abordar futuras contingencias en el ejercicio de la docencia, pasando de un aprendizaje dependiente o imitativo a uno autónomo y reflexivo.

1.5 Terminología y delimitaciones

Dentro de la bibliografía revisada, tanto en inglés como en español, encontramos una gran variedad de vocablos para referirse al experto que proporciona ayuda durante las tutorías del practicum. Se habla por ejemplo de supervisor, mentor, tutor, *coach* y *advisor*, entre otros. A continuación describimos las características y funciones relativas a los conceptos “mentor”, “supervisor” y “tutor” para así aclarar posteriormente el término que hemos empleado en este estudio.

1.5.1 Mentor

La palabra “mentor”, sinónimo de consejero o guía, es uno de los términos más extendidos en el ámbito de las prácticas en la formación inicial de profesores. Randall y Thornton (2001) atribuyen el amplio uso de este vocablo en inglés y su atractivo para los educadores a una serie de connotaciones que posee. „Mentor“ se asocia con calidez, experiencia, guía, empatía, lo cual ha contribuido según estos autores a su alta aceptación. Marcelo (1999) también hace referencia a la popularidad de “mentor” al señalar: *“el concepto mentor históricamente denota una verdadera ayuda, guía y consejo, y las relaciones mentor protegido una profunda y significativa asociación”*.

En la bibliografía en español se encuentra también un uso generalizado de “mentor” para referirse al profesor con experiencia que acepta en su clase por el período de prácticas al profesor principiante y lo asiste en áreas como: integración, entendimiento de la cultura

escolar y desempeño en el ejercicio de la docencia. Aproximándonos a una definición más precisa, Anderson y Shannon (1988; en Marcelo) lo describen como:

“un proceso educativo en el cual una persona con mayor experiencia o mayores destrezas sirve de modelo, enseña, apadrina, impulsa, aconseja y ofrece su amistad a una persona menos experta o diestra con el propósito de impulsar su posterior desarrollo profesional y/o su desarrollo personal. Las funciones del asesoramiento son llevadas a cabo dentro del contexto de una continua y cuidada relación entre el mentor y el protegido” (p.140).

De aquí se concluye que la relación de mentorazgo es necesariamente asimétrica entre los participantes. Aún así, se pone en relieve el carácter informal y cálido de esta relación de ayuda, que no sólo motiva cambios en el área profesional sino que también influye en el ámbito personal.

Los roles del mentor son resumidos por Randall y Thornton (2001) en dos categorías: roles técnicos y evaluativos y roles de desarrollo personal. La primera categoría agrupa funciones de información sobre aspectos del currículo, evaluación del desempeño, ayuda en la clarificación de objetivos y asistencia en el desarrollo de destrezas docentes. La segunda categoría implica funciones de motivación, asistencia en el área emocional, atención y tratamiento de problemas y ayuda en la adaptación del profesor a la escuela. El ejercicio de estas funciones vienen a atender un conjunto de necesidades de los profesores noveles, identificadas por Gold (1992; en Marcelo) como necesidades emocionales, sociales e intelectuales.

Según Marcelo, la tarea del mentor es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante. Su labor no incluye necesariamente ciclos de supervisión clínica, proceso durante el cual el mentor discute con el profesor la planificación de las clases, observa su puesta en práctica y analiza posteriormente en sesiones conjuntas la enseñanza impartida.

Shorrock y Calderhead (1997), basándose en investigaciones de otros autores, hacen un resumen de las formas en las que un mentor podría influenciar a sus estudiantes-profesores. Esta clasificación no pretende ser exhaustiva pero sería un acercamiento a la conceptualización de las interacciones formativas sostenidas entre un mentor y su mentorado. Así tenemos:

- Influencia mediante el ejemplo: los mentores influyen como modelo a seguir, ya sea ejemplificando su propia actuación o aportando ideas, recursos y materiales para que el estudiante afronte una dificultad determinada.
- Influencia mediante la discusión centrada en la práctica: esta discusión podría ser de tipo teórico (enfoques de enseñanza e implicaciones en la práctica) o más situada en clases observadas/dadas por los estudiantes-profesores.
- Influencia mediante la estructuración del contexto: los estudiantes hacen sus prácticas en una clase iniciada y con ciertas rutinas que el mentor ha ido estableciendo. Por esto el mentor tiene una fuerte influencia indirecta en la práctica del estudiante-profesor, quien hasta cierto punto debe adaptarse al estilo de enseñanza de aquél.
- Influencia mediante el apoyo emocional: las prácticas son un período en el que el estudiante puede experimentar duda, ansiedad e inseguridad. Es en esta fase cuando el apoyo de otro profesional es de gran valor para no perder el ánimo y persistir en la búsqueda de soluciones a las dificultades presentadas.

- Influencia mediante experiencias planificadas de aprendizaje: el mentor podría planificar actividades específicas para promover el aprendizaje de los estudiantes en determinadas áreas.
- Influencia mediante el "coaching": esta actividad implica la observación y discusión posterior de clases dadas por el estudiante-profesor. Según Schön (1987, 1991; en Shorrock y Calderhead, 1997) el "coaching" se caracteriza además por desglosar una actividad en partes realizables y su atención a los detalles.

Respecto a las características que debe poseer el profesor mentor, Howey y Zimpher (1989; en Moral, 1998) señalan el conocimiento y experiencia sobre la materia que enseñan, el respeto y reconocimiento de sus colegas y el compromiso con el aprendizaje y logro de metas de sus mentorados. Otros autores apuntan que los mentores deben ser personas abiertas al cambio, ser dignos de confianza y ser sensibles a las necesidades de los profesores principiantes (en Marcelo).

1.5.2 Supervisor

Otra de las figuras participantes en el proceso de formación es la del supervisor, vocablo que por definición se corresponde con la "inspección" y la "examinación". Aunque la naturaleza de su trabajo y su posición en la estructura formativa es distinta a la del mentor o la del tutor, muchas veces se encuentran similitudes en sus funciones y entre uno de los roles atribuidos al supervisor se encuentra precisamente el de tutor. Dentro del sistema de formación inicial del profesorado, el supervisor es aquel profesor de la universidad que ha de evaluar al estudiante en prácticas e instruirlo en aspectos metodológicos de la docencia. Para Villar (1981; en Villar, 1990) el concepto de supervisor y sus funciones se definen en los siguientes términos:

"el supervisor es entendido generalmente- y así lo señalan Mosher y Purpel- como un maestro de maestros, preocupado por el contenido, el método y los efectos de la enseñanza, los problemas que presentan los materiales y la profundidad de comprensión del contenidos por maestros y estudiantes. De acuerdo con esta definición, lo que nos interesa es poder conceptualizar la conducta supervisora, preocupada por el desarrollo instruccional de los alumnos en prácticas. Ésta es la razón por la que asumimos que la función específica del profesor supervisor será claramente instruccional" (p. 300).

Al supervisor se le reclama en desempeño de un papel más colaborativo, asesor y terapéutico en el desarrollo profesional de los profesores en prácticas. Según Margaret Wilkin (1992; en Rodríguez) su labor no debe limitarse a "mantener un ojo" sobre los estudiantes profesores. Además de evaluarlos, debe comprometerse con su formación para hacer de las prácticas una experiencia significativa de aprendizaje. Por otro lado, Pérez Gómez (1988; en Rodríguez) destaca la importancia de la reflexión del supervisor sobre su labor, es decir, ser capaz de "reflexionar sobre su propia actuación como tutor". En resumen, la figura del supervisor no se debe acomodar a la de un visitante ocasional que observa algunas clases; su responsabilidad incluye también el establecimiento de una relación de ayuda con el supervisado. Sin embargo, y citando a Hall (1983), Angulo (1999) señala que etimológica e históricamente el concepto y función de supervisor se ha entendido y sigue siendo entendido como:

"un proceso a través del cual, fundamentalmente se ejerce la evaluación/inspección de la actividad docente. Sólo de modo residual la acción de la supervisión está orientada a la mejora de las prácticas o al apoyo del docente en el cambio curricular y su propio desarrollo profesional (...)" (en Angulo, 1999:554)

Angulo distingue la función supervisora de acuerdo a distintos momentos de la formación docente. Las responsabilidades de formación, evaluación e información no son las mismas si se trata de la formación inicial de profesores (practicum/inducción), de la formación permanente o de la inspección en la organización escolar. En el contexto de la formación inicial de profesores, al supervisor del practicum se le atribuyen funciones de formación y evaluación de las prácticas, así como de información al tutor del centro y la coordinación de las mismas. Así, dentro de este sistema formativo, *“la función supervisora se establece en la tríada formada por el supervisor universitario, el docente cooperador (mentor o tutor) y el/la alumno/a de educación en prácticas”* (Glickman y Bey, 1990; en Angulo, 1999). Finalmente, Angulo llama la atención al hecho de que la figura del supervisor, excepto por su papel examinador, no está muy *“desarrollada políticamente”* en España. Sólo a partir de los años ochenta ciertas figuras educativas empiezan a desarrollar este rol en el sistema educativo español, un rol que según este autor está mucho más generalizado, establecido y delimitado en otros sistemas educativos como por ejemplo el norteamericano.

1.5.3 Tutor

El concepto de tutor tiene en el plano educativo distintos matices. En primer lugar encontramos la acción de tutoría como una tarea orientativa en el contexto de la escuela o universidad: el profesor tutor como orientador (Zabalza, 2003). Por otro lado vemos solapamientos de las funciones del supervisor de prácticas con las del tutor del aula donde el profesor estudiante ejerce la docencia. De igual manera hemos observado una equivalencia de roles entre el mentor y el tutor, usándose estos términos como sinónimos (Glickman y Bay 1990, en Angulo, 1999). Además de esto hay autores que prefieren el uso de profesor tutor al de profesor supervisor para referirse al profesor de la Escuela Universitaria que se encarga del seguimiento individual de un grupo de profesores estudiantes en prácticas (Martín y Ruiz, 1996).

Según Colleen Mc Laughlin (1999; en Zabalza, 2003) la acción de tutoría es una relación en la que una persona intenta ayudar a otra/s a *“explorar un problema, un proceso de desarrollo o un suceso especial”*. Dicha relación implica una serie de intervenciones que integran *“pensamientos, sentimientos y acciones”*. Asimismo, hay determinadas habilidades que debe poseer y poner en práctica el tutor para ejercer su función de manera productiva.

Otra dimensión de la tutoría es aquella fundamentalmente de carácter orientador y que tiene lugar en las escuelas como un servicio continuado. Según Rajo Pérez (1994) el tutor *“influye como persona significativa y coherente del equipo docente, sobre los alumnos, sobre los familiares de éstos y sobre los profesores, teniendo en cada uno de estos ámbitos diferentes funciones”* (p. 245). El tutor es entonces un profesor que realiza tareas de orientación y ayuda a los alumnos de la institución escolar en el desarrollo de sus capacidades y el autoconocimiento. Dicha función está enmarcada en el objetivo fundamental de la educación escolar de *“contribuir al desarrollo en los alumnos de las capacidades necesarias para su desenvolvimiento como personas con plenos derechos y deberes en la sociedad en que van a vivir”* (p.245).

Entrando en el contexto de la formación profesores, se observa la existencia de dos agentes formadores y socializadores de gran importancia: el tutor del aula donde el estudiante en prácticas ejerce la docencia por un período de tiempo y el supervisor de la universidad que ha de evaluar a este estudiante. El tutor se entiende aquí como el profesor que vive en palabras

de Martín y Ruiz (1996) “*codo a codo*” con el estudiante en prácticas la labor docente. Estas autoras describen el trabajo del tutor con el tutorado como una labor que consiste en:

“ayudarle a reflexionar sobre todo aquello significativo que sucede en clase, subrayando aspectos que al alumno podrían pasar desapercibidos. Le encomendará tareas que pueda realizar con calidad y le hará las indicaciones que crea necesarias para mejorarlas” (p.262).

Paralelamente a esta estrecha relación de ayuda en la práctica, Martín y Ruiz destacan también el papel del tutor de la Escuela Universitaria como encargado del seguimiento individual de las prácticas de un reducido grupo de estudiantes profesores. A pesar de que en este caso está generalizado el uso del término “profesor supervisor”, las autoras manifiestan su preferencia por el primer apelativo, pues consideran la labor supervisora como sólo una parte de su espectro de tareas. Así tenemos según Martín y Ruiz las figuras del tutor de colegio y el tutor de la Escuela Universitaria.

1.5.4 El concepto de tutor en este estudio y figuras que intervienen

Entendemos aquí como tutor, y en nuestro caso tutora, el profesor que, al trabajar conjuntamente con el tutorado por un período determinado de tiempo, realiza una serie de intervenciones formativas con el objetivo de fomentar el desarrollo profesional del tutorado y facilitar su aprendizaje en la práctica docente.

La relación de tutoría no se limita al período de prácticas en sí, sino que comienza en una fase anterior que llamamos pre-prácticas, continúa durante la docencia y en una fase siguiente denominada post-prácticas. En la primera y segunda fase la tutora aporta sus conocimientos y experiencia en la discusión con los tutorados de la programación y los planes de clases desarrollados por ellos. Durante la segunda fase, la anticipación de problemas y la planificación de las clases se funden en las discusiones con aquello que ha observado la tutora y las impresiones de los tutorados. En la última fase se lleva a cabo una reunión final en la que cada estudiante profesor se autoevalúa y reflexiona sobre la experiencia. Por otro lado, la tutora redacta un informe evaluativo que es enviado a la coordinación del máster de la universidad.

Respecto a la labor de coordinación de las prácticas, tenemos que la misma se compone de dos tipos de tareas: una de trabajo administrativo y otra de organización y preparación de la estancia de los tutorados en la escuela. La coordinadora de prácticas es una profesora de la escuela que además de ser tutora, ejerce la labor de coordinar todo el proceso. Su trabajo administrativo consiste en: a) acomodar a los estudiantes profesores en la escuela y enseñarles sus instalaciones, b) organizar un aula de trabajo para los profesores en prácticas donde puedan encontrarse y preparar sus clases si así lo desean, c) facilitar el acceso a la biblioteca de la escuela y su centro de autoaprendizaje, y d) suministrar a los profesores materiales de consulta y los materiales que utilizarán para impartir clases. Estas tareas son descritas por la coordinadora como una primera parte de intendencia.

Por otra parte, la coordinadora prepara la estancia de los estudiantes en prácticas en la escuela. La participación de la coordinadora es constante pero digamos que “intermitente” a lo largo de las prácticas. En la fase de pre-prácticas la coordinadora participa en la estructuración de la observación de clases que hacen los estudiantes profesores. Después de esto se realiza una reunión conjunta en la que se ponen en común los aspectos observados. En la fase de prácticas se hace una primera ubicación de los profesores en su clase, pero el trabajo del día a

día de la docencia queda a cargo del tutor asignado. Al final de las prácticas la coordinadora organiza una reunión final con todos los profesores tutorados en conjunto para hacer una valoración final de la experiencia docente.

Una última figura es la coordinadora del máster, que dentro de sus funciones administrativas cumple determinadas tareas en el contexto de las prácticas. Dichas tareas son: a) organizar y distribuir a los estudiantes del máster en cada uno de los centros de enseñanza donde harán las prácticas, b) mantener contacto con las coordinadoras de prácticas de cada centro, en este caso, las EE.OO.II. de Drassanes y Montbau, c) brindar asesoría y apoyo a los profesores en prácticas en el desarrollo de la programación, permitiendo también el acceso a materiales y recursos de enseñanza que el máster tenga a disposición. Previo al proceso de prácticas la coordinadora orienta y prepara a los estudiantes profesores en la elaboración de una programación y el plan de clases correspondiente.

1.6 El Desarrollo Organizacional

A partir de aquí nos aproximaremos al campo del Desarrollo Organizacional para contextualizar los modelos de consultoría gerencial que describiremos más adelante.

El concepto de Desarrollo Organizacional (D.O.) empezó a utilizarse a mediados del siglo XX no como un estallido o descubrimiento repentino, sino como producto de una evolución en el campo de las ciencias del comportamiento. Aunque ha sido difícil definir el D.O. con un término universalmente aceptado, French y Bell (1996) afirman que sí existe concordancia en la literatura respecto al campo, valores y características del mismo. Tomando en cuenta algunas de las definiciones más aceptadas, estos autores extraen las principales características del D.O.:

- Es un esfuerzo a largo plazo, dirigido a la consecución del cambio conscientemente planificado.
- Se enfoca en la cultura y los procesos, orientándose al cambio de los valores, actitudes y la conducta del ser humano en el sitio de trabajo.
- El D.O. asume un punto de vista sistémico de la organización, haciendo uso de la teoría sistémica desde una perspectiva general para hacer cambios organizacionales a nivel macro, y utilizando también enfoques sistémicos más individualizados para lograr cambios a “pequeña escala”.
- El D.O. concentra sus esfuerzos en el aspecto humano de la organización, haciendo hincapié en el individuo y los pequeños grupos como motores fundamentales del cambio que se espera realizar.
- Utiliza “agentes” de cambio de carácter interno o externo, identificando el trabajo del mismo como un proceso de ayuda para orientar al cliente en la solución de sus problemas. “*Los practicantes del D.O. son facilitadores, colaboradores y aprendices, con el sistema cliente*” (French y Bell, 1996: 34)

1.7 La consultoría en Desarrollo Organizacional

El término “consultoría” es usado ampliamente y en diversos contextos. Se habla de consultoría en las áreas de medicina, finanzas y gerencia empresarial, entre otras. De igual modo, se observa que la actividad consultiva se solapa con actividades de supervisión, terapia

o mediación. Es por esto que se hace necesario definir el concepto de consultoría, exponiendo sus características y objetivos.

Steinberg (1989) describe la consultoría como el tipo de diálogo llevado a cabo cuando una persona (consultor) ayuda a otra (cliente) a trabajar efectivamente pero sin asumir la responsabilidad de realizar el trabajo de éste. Steinberg utiliza la palabra “facilitar”, aunque con cierta reserva, para describir de otra manera la labor del consultor. La consultoría es vista por este autor como un proceso constructivo y no manipulativo, donde el consultor trabaja con las experiencias, creencias y perspectivas del cliente.

Entre las características más importantes del proceso de consultoría y que ayudan a definirla mejor, se encuentran:

- En cuanto al rol del consultor: éste se aproxima al problema a través del cliente, es decir, el consultor no se adueña ni se responsabiliza por el problema en cuestión, sino que aprovecha las habilidades, conocimientos y experiencias del cliente para trabajar conjuntamente en el tema planteado.
- En cuanto al rol del cliente: éste permanece responsable del problema planteado y decide de manera autónoma qué puntos tomar en cuenta de aquellos derivados del proceso de consultoría.

Se puede decir que desde el punto de vista de Steinberg el proceso de consultoría tiene un enfoque constructivista y pragmático. En primer lugar constructivista porque es un trabajo conjunto, se toman en cuenta los recursos aportados por el cliente, dando lugar al desarrollo y/o redefinición de creencias y actitudes. Por otro lado se usa el término “pragmático” porque es un ejercicio orientado a la práctica, lo cual le demanda flexibilidad para adaptarse a las características y exigencias del contexto.

French y Bell afirman que en el proceso de consultoría, tanto clientes como consultores deben implicarse y trabajar conjuntamente en el diagnóstico y solución de los problemas. Dicho proceso debe enfocarse en la consecución del aprendizaje individual y organizacional, generándose así no sólo una instrucción sino un cambio positivo y permanente en las organizaciones. Sin embargo, esta relación de ayuda puede tomar diferentes formas, como lo describe Schein (1988) en los tres modelos de consultoría que se exponen más adelante.

Según Steinberg se puede relacionar el ejercicio de la consultoría con el de la docencia. Las personas involucradas con las sesiones de consultoría aprenden del provecho sacado de sus propias experiencias y reflexiones. De igual manera, la docencia y la consultoría tienen paralelismos en aquella situación educativa donde se motiva al estudiante a pensar y reflexionar sobre una pregunta planteada, considerando luego sus posibles soluciones y seleccionando las alternativas viables.

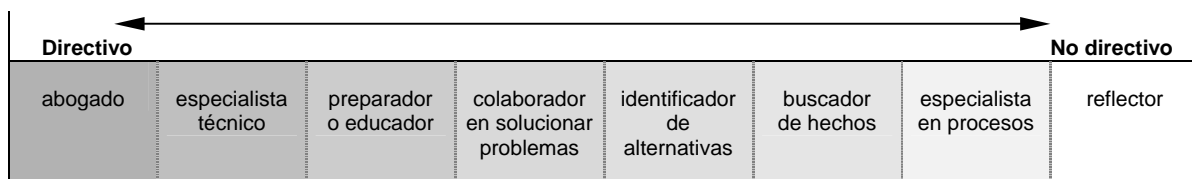
1.8 El consultor o agente de cambio

Hablar de “consultor” en el campo del D.O. es hablar de igual modo de “agente de cambio”. Burke (1987) destaca la posición de la que goza una persona con esta profesión al definir al consultor como *“alguien que proporciona auxilio, consejo, opinión y apoyo, lo que implica que tal persona sea más sabia que la mayoría de la gente”*.

Varios autores (Lawrence y Lorsch, 1969; Margulies y Raia, 1972; en Lippitt y Lippitt, 1986) han desarrollado tipologías de roles del consultor de D.O. Dichos modelos describen desde distintos puntos de vista el papel del consultor en una relación de ayuda y nos sirven para aproximarnos con más claridad a este proceso. Cabe destacar que la práctica de un consultor no viene definida por la adopción de un modelo solamente, pues a lo largo de la tutoría el consultor debe tomar decisiones considerando diversos factores como: objetivos, recursos disponibles, expectativas del cliente, naturaleza del problema, y experiencias previas, entre otros. El consultor debe ser capaz de adecuar su actuación de acuerdo a estas circunstancias. En este sentido, Schein (1988) afirma: “(...) lo más importante que el gerente debe aprender es que puede elegir entre diferentes papeles de ayuda y debe evaluar las situaciones con rapidez para hacer una elección correcta”.

Lippitt y Lippitt (1986) elaboran un modelo descriptivo de los roles del consultor en un continuo que va del extremo comportamiento directivo al comportamiento no directivo. Un consultor adopta un papel más directivo cuando asume el liderazgo de la relación y dirige las actividades. Por el contrario, el consultor asume una posición no directiva al aportar información o datos al cliente para su consideración si éste lo cree necesario. Aunque Lippitt y Lippitt dividen el continuo en ocho roles distintos, destacan que los mismos no son mutuamente excluyentes, sino que forman parte del repertorio de actuaciones del consultor a lo largo de la relación de ayuda. A continuación se presenta un esquema de los ocho papeles del consultor según estos autores:

Los ocho papeles del consultor según Lippitt y Lippitt (1986)



Dependiendo de las circunstancias, el consultor debe decidir qué papel desempeñar en la relación de ayuda, para lo cual examina distintas variables. Como se dijo anteriormente, los ocho roles de Lippitt y Lippitt están presentes en mayor o menor escala en la práctica de la consultoría. Según Burke (1987) este modelo ayuda a aclarar los diferentes papeles que puede tener un consultor y las situaciones en las que determinado rol funciona mejor que otros. Por último, estos modelos constituyen una pauta de reflexión para el consultor *en y sobre* su práctica. Al respecto, Lippitt y Lippitt afirman:

“One might ask, “To what degree does a consultant make a conscious decision about the role that he or she will assume?” We believe that the consultant reacts to a situation with his or her whole being and with behavior that is determined less by a process of deliberate decision making than by a complex of trained reactions and experiential responses, some of which are unexplainable. But in the process of learning consultation, reflection about such distinctions and decisions is important”.

Seguidamente se presentan los tres modelos de consultoría expuestos por Edgar Schein (1988) y que constituyen una perspectiva con la cual se comparará la relación de ayuda generada entre los participantes de este estudio.

1.9 Modelos de consultoría según Edgar Schein

El campo de la consultoría ha crecido notablemente en los últimos años pero según Schein éste es un concepto todavía confuso. No está claramente definida la tarea de un consultor en una organización, los procedimientos ni las bases para otorgar el tipo de ayuda necesaria. Frente a esto Schein plantea tres modelos de consultoría diferenciados de acuerdo al rol del cliente en el proceso, el tipo de ayuda prestada o solicitada y el papel del consultor. Así, los modelos expuestos por Schein son: a) el modelo de experto o compra-venta de información, b) el modelo de médico – paciente y c) el modelo de procesos. A continuación se describen las características de cada modelo.

1.9.1 Modelo de consultoría de experto

El modelo de compra de experticia es el más practicado entre los tres. Esta práctica se caracteriza por la compra, por parte del cliente, de información o de un servicio experto que ofrece el consultor. El comprador del servicio de consultoría puede ser una organización o un gerente individual y se asume que éste conoce el problema, lo que necesita para solucionarlo (el tipo de servicio o información específica) y a quién debe recurrir para recibir la ayuda.

Schein establece ciertas condiciones bajo las cuales el modelo de experto podría funcionar convenientemente. Dichas condiciones son: a) que el gerente haya diagnosticado correctamente sus necesidades, b) que el cliente haya sabido comunicar estas necesidades al consultor, c) que el cliente haya determinado con exactitud las capacidades que debe tener el consultor para prestarle ayuda o suministrarle la información requerida, d) que el cliente sea consciente de las implicaciones y consecuencias de poner en práctica las recomendaciones del consultor.

En este sentido, el cliente debe describir claramente lo que le está sucediendo, brindando todos los datos e información pertinente para el caso para que el consultor entienda totalmente lo que pasa en la organización, así como los requerimientos y necesidades de la misma. De igual forma, debe conocer el grado de experticia del consultor para solucionar el problema y garantizar resultados eficientes, pues de lo contrario el cliente sería el responsable de la ineficiencia y fracaso de la tarea, ya que al consultor lo que le interesa es vender sus servicios. Schein afirma que lo más curioso de este modelo es que los resultados son atribuidos al consultor, a pesar de que el cliente tiene la responsabilidad de hacer las cosas bien para que se pueda solucionar el problema presentado.

1.9.2 Modelo de consultoría médico-paciente

Éste es otro de los modelos más practicados en el campo de la consultoría. Al igual que en una cita con el doctor, este modelo se presenta en las situaciones en las que: a) uno o más gerentes de una organización llaman a un consultor para que éste examine la organización y determine si hay algunas áreas que no funcionan adecuadamente; b) el gerente detecta la presencia de un problema a través de sus síntomas (quejas de consumidores, ausentismo, ventas bajas) pero no sabe cómo diagnosticarlo.

En este caso el consultor asume el rol de un “médico” que acude a la organización para hacer un diagnóstico de la situación y luego aportar una solución. Según Schein este modelo le

otorga gran poder al consultor ya que él diagnostica y da una receta para solucionar el problema. El éxito en la práctica de este modelo dependerá de que el cliente: a) haya determinado con exactitud los síntomas que lo aquejan y en qué área se encuentra el problema, b) que acepte el diagnóstico del consultor, c) que acepte e implante las recomendaciones (prescripción) dadas por el consultor.

Sin embargo, este modelo puede presentar ciertas dificultades que limitan el éxito del mismo; dificultades que variarán de acuerdo al clima de las organizaciones, pues no es lo mismo un clima de inseguridad y desconfianza que uno de seguridad y confianza. En primer lugar, el diagnóstico que elabore el consultor tal vez no brinde datos e información precisa y pertinente a la situación, lo cual podría distorsionar el proceso de consultoría. En segundo lugar, en este modelo también se puede presentar el problema de que el cliente tal vez ni crea ni acepte el diagnóstico del consultor, así como tampoco en la solución que éste le ofrezca, ya sea porque no los entienda o porque simplemente no esté de acuerdo con los mismos. Por esta razón es importante que el consultor elabore conjuntamente con el cliente el diagnóstico, a fin de evitar un vacío en la comunicación de ambos durante el proceso de consultoría.

A raíz de lo inadecuado de este modelo en la solución del problema y las circunstancias del mismo, el cliente no aprende a cuidar su propia salud organizacional ni a conocer lo que ocurre en la misma para solucionar sus posteriores problemas.

1.9.3 Modelo de consultoría de procesos

El tercer modelo descrito por Schein es el llamado modelo de procesos. El mismo hace hincapié en la responsabilidad y participación activa del cliente a lo largo del proceso consultivo y por ende en su aprendizaje. El consultor de procesos fomenta en el cliente el desarrollo de estrategias y herramientas que lo capaciten para afrontar futuros problemas por sí mismo. Al respecto, Burke (1987) afirma:

“(...) la función primordial, aunque no exclusiva, de los consultores en D.O. es orientar a que los clientes aprendan a ayudarse más eficazmente a sí mismos. Si bien, de manera ocasional, los consultores proporcionan información experta y a veces pueden recetar algún remedio, su modo más común de operar es por facilitación”.

Una de las premisas básicas de este modelo de consultoría es que el problema es del cliente y seguirá siendo de él a lo largo de todo el proceso de consultoría. Al inicio de dicho proceso, el gerente o jefe de un departamento acude al consultor porque detecta los síntomas de que algo no anda bien y necesita ayuda para conocer la naturaleza del problema, sus causas y posible solución. En la fase de diagnóstico es esencial en la práctica del Modelo de Procesos que el consultor y el sistema cliente trabajen conjuntamente.

Schein advierte que en una fase temprana de la consultoría, el consultor podría ya identificar o darse cuenta de algunos problemas que afectan a la organización y cómo tratarlos. A pesar de esto, el consultor se abstendrá de dar recomendaciones por dos razones: en primer lugar, podría estar equivocado y al hacer un diagnóstico erróneo la relación con el cliente se puede deteriorar por falta de credibilidad; y en segundo lugar, aun cuando el consultor se dé cuenta de que tiene razón, evitaría dar un juicio prematuro porque el cliente podría estar a la defensiva y rechazar la propuesta por un malentendido.

De lo anterior se deduce que es el consultor el que depende del cliente y no al revés, como en los modelos de experto y médico-paciente. A no ser que el consultor invierta mucho tiempo

trabajando con el sistema cliente y llegue a conocer a fondo su cultura organizacional, no será capaz de formular un diagnóstico y pasos a seguir que ayuden a resolver los problemas de manera efectiva. Es por esto que el cliente siempre debe participar activamente y estar consciente de que es en realidad éste quien tiene la responsabilidad y decisión sobre los pasos a seguir en el trayecto de la consultoría. Así, la decisión de lo que se debe hacer para mejorar la situación está en manos del cliente, quien con la colaboración del consultor tiene una idea clara de qué es lo que está pasando en el interior del departamento y a su alrededor. Ésta y otras características del modelo de procesos son expuestas por Schein a continuación:

“It is a crucial assumption of the PC philosophy that problems will stay solved longer and be solved more effectively if the organization solves those problems itself. The consultant has a role in teaching diagnostic and problem solving skills, but he should not attempt actually to solve the problems itself” (1988:7)

En cuanto al rol de los participantes, Schein destaca que lo fundamental del modelo de procesos es que se debe motivar al cliente a permanecer pro-activo y hacerle ver que es él la persona que debe tomar la iniciativa en cuanto a la elaboración del diagnóstico y los pasos a seguir para tratar el problema. Lo que se busca en todo momento es la colaboración y no la imposición de conocimientos o estrategias al sistema cliente y es por ello que se hace énfasis en una constante comunicación entre éste y el consultor.

Una de las premisas básicas de este modelo es el fomento del aprendizaje en el sistema cliente. Al respecto Schein (1988) afirma: *“the essential function of PC is to pass on the skills of how to diagnose and fix organizational problems so that the client is more able to continue on his own to improve the organization”*. Según este mismo autor, más que un método de trabajo, la consultoría de procesos puede ser definida como una filosofía o una serie de principios sobre el tipo de ayuda que se ofrece durante un proceso y que define la actitud del consultor en su relación de trabajo con el sistema cliente.

Respecto a estos tres modelos y su práctica, Schein afirma que el consultor debe saber elegir cada cual en el momento apropiado. Esto implica el reconocimiento –en la situación- de las condiciones bajo las cuales cada modelo funciona adecuadamente. Debido a que la consultoría de procesos resalta la importancia del aprendizaje del cliente, Schein se inclina por iniciar una relación de ayuda desde esta perspectiva.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivos del estudio

En la presente investigación se tiene como propósito estudiar la interacción entre dos estudiantes para profesor de español y su tutora durante las sesiones de prácticas del Máster E/LE de la Universidad de Barcelona. En base a estos propósitos nos planteamos los siguientes objetivos:

- a. Describir el tipo de problemas que son tratados en las sesiones de tutoría.
- b. Describir las intervenciones de ayuda que efectúa la tutora y las características de su discurso.
- c. Describir la manera en que los tutorados solicitan la ayuda de la tutora y su reacción ante la misma.
- d. Describir las características propias de este tipo de interacción en cuanto al tipo de sesiones: conjuntas e individuales.

2.2 Preguntas de investigación

Las preguntas objeto del presente estudio se plantean de la siguiente manera:

- a. ¿Qué tipo de problemas son tratados en las sesiones de tutoría?
- b. ¿Cómo son las intervenciones de ayuda de la tutora y qué características tiene su discurso?
- c. ¿Cómo los profesores tutorados solicitan ayuda a la tutora y reaccionan ante la misma?
- d. ¿Qué características tiene este tipo de interacción?
 - En sesiones de tutoría conjunta (trílogo)
 - En sesiones de tutoría individual (diálogo)

Mediante esta investigación se pretende dar respuesta a las interrogantes anteriormente planteadas.

CAPÍTULO 3

MARCO CONTEXTUAL

En el siguiente capítulo se presenta el contexto en el que está enmarcada esta investigación. En primer lugar describimos el máster presencial de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona y las prácticas como requisito de este proceso formativo. Luego describimos la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes como lugar de las prácticas y pasamos después a la caracterización de la profesora tutora y los profesores en prácticas que formaron parte de este estudio. Para finalizar, presentamos los grupos meta en los que cada profesor impartió clases.

3.1 El máster de E/LE de la Universidad de Barcelona

El Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE) se concibe como un programa de formación avanzada con objetivos profesionalizadores. Está dirigido a profesionales con o sin experiencia en la enseñanza del español, de modo que para los primeros constituye una formación de madurez profesional y para los segundos una formación inicial en este campo. El alumnado del máster se compone tanto de egresados de filología hispánica como de profesionales de otras ramas como historia, economía, filosofía, laborales, etc. Otro objetivo del máster es la introducción de sus estudiantes a la investigación educativa y de didáctica de la lengua, lo cual se realiza mediante asignaturas como Conceptos Básicos, Observación de Clases y Sociolingüística.

El máster inició sus actividades en 1987 en el marco de una serie de acontecimientos que favorecieron su creación. Por un lado, la creación de plazas fijas para profesores de español como lengua extranjera en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOIs), también la aparición de libros de enseñanza basados en las directrices del Consejo de Europa y la progresiva y creciente oferta de cursos de español para extranjeros en distintas universidades. Por otro lado, la existencia en Barcelona de un departamento de E/LE en la EOI, el hecho de que muchos autores de material innovador en este campo residieran en esta ciudad y la creación en la Universidad de Barcelona de un Departamento de Didáctica de la Lengua posibilitaron la creación de este programa de formación iniciado por los profesores Ernesto Martín Peris y Miquel Llobera.

Desde ese entonces la repercusión del máster ha sido muy amplia, lo cual se ha venido reflejando en la variedad de procedencia y profesional de sus participantes. No sólo españoles graduados de universidades catalanas conforman el alumnado de este programa, sino también españoles de otras universidades del país, así como una cantidad significativa de profesionales del extranjero.

La colaboración del Departamento de Filología Española de la Universidad de Barcelona y el Departamento de Español para Extranjeros de la EOI de Barcelona ha sido muy importante en el desarrollo del máster. El profesorado que participa en él proviene de la misma universidad, la EOI de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra principalmente.

El máster se puede realizar de manera presencial o a distancia. El programa presencial se compone de asignaturas obligatorias y optativas, la realización de unas prácticas y la presentación de una memoria final. Los estudiantes voluntarios que participan en este estudio han cursado esta modalidad.

3.2 Las prácticas en el máster E/LE de la Universidad de Barcelona

Las prácticas son un componente esencial del máster de E/LE y es para sus estudiantes una de las experiencias más valoradas dentro de su formación. En esta fase se trabaja en estrecha colaboración con el profesorado del Departamento de Español de la Escuela Oficial de Idiomas, un personal cuyo profesionalismo y dedicación juegan un papel determinante en la formación de los estudiantes profesores.

En el folleto informativo del Programa de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera del año 2001 se describen las prácticas del máster presencial como un período de formación compuesto de dos fases: una primera que dura una semana y durante la cual los estudiantes observan y analizan clases, y una segunda que abarca todo el proceso de prácticas.

La primera fase forma parte de una asignatura llamada Conceptos Básicos. En este período se pone en contacto al estudiante con la realidad concreta de una clase mediante una semana de observaciones en las que se debe prestar atención a aspectos como: a) el marco institucional, b) la distribución de espacios, c) los recursos que se usan, d) el rol del profesor y del alumno, e) los materiales y f) el programa del curso.

Luego de esto sigue una segunda fase en la que se prepara al estudiante para las prácticas que hará en una escuela de idiomas. Se trabaja el desarrollo de una programación, la creación de materiales y su aplicación en las clases. Este período comprende una semana de observaciones donde el estudiante hará sus prácticas, un proceso de preparación de la programación de acuerdo a unos contenidos asignados, dos días de enseñanza compartida con el/la profesor/a tutor/a y tres semanas de prácticas. Al culminar la docencia, el estudiante debe redactar un informe en el que debe resumir y reflexionar sobre el desarrollo de la experiencia.

3.3 La Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes (EOIBD) como lugar de prácticas

Las Escuelas Oficiales de Idiomas son centros públicos destinados a la enseñanza de idiomas modernos a un público adulto. La EOIBD se fundó en 1964 y es la más antigua entre las Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña, cuyo número supera las doce sedes. En este centro fue donde los voluntarios de esta investigación realizaron sus prácticas. En Cataluña estas escuelas dependen del Departament d' Ensenyament de la Generalitat y son el único organismo que expide los certificados de conocimiento de idiomas extranjeros reconocidos por el Estado Español.

El objetivo de estos centros de enseñanza es el de capacitar al alumnado en el uso efectivo del idioma como instrumento de comunicación y paralelamente fomentar el reconocimiento y respeto de la diversidad lingüística y cultural del mundo en que vivimos. Los profesores de la EOIBD son profesionales especializados, nativos y no nativos, y con amplia experiencia en la enseñanza de idiomas. Las clases y actividades didácticas contemplan el uso oral y escrito de

la lengua y están enmarcadas en cursos diseñados acorde con las directrices del Consejo de Europa.

Los idiomas que se imparten en la EOIBD son: alemán, árabe, catalán, chino, euscar, francés, griego moderno, inglés, italiano, japonés, neerlandés, japonés, ruso y español para extranjeros (desde 1974/75). La EOI ofrece distintos tipos de cursos dentro de las modalidades presencial y a distancia. En la modalidad presencial hay cursos intensivos que se realizan dos veces al año, cada uno con una duración de cuatro meses. El primer curso intensivo se realiza de septiembre a enero con clases de dos horas de lunes a viernes para un total de diez horas semanales. El segundo curso es de febrero a junio con sesiones de dos horas diarias de lunes a jueves para un total de ocho horas semanales. Los voluntarios de esta investigación hicieron sus prácticas en el segundo cuatrimestre, por lo que dieron clases de lunes a jueves. Por otra parte, hay cursos extensivos que son anuales y se realizan de fines de septiembre a mediados de junio. En la modalidad a distancia se ofrece un curso de inglés llamado *That's English*.

Los niveles de lengua que se imparten en la EOI son cinco en total (con excepción de árabe, griego, japonés, ruso y chino) y se dividen en dos ciclos: un ciclo elemental de tres cursos (1º, 2º y 3º) y un ciclo superior de dos cursos (4º y 5º). Cada curso tiene una duración de 130 horas lectivas y después de cada ciclo los alumnos obtienen el certificado elemental para el primer ciclo y el certificado de aptitud para el segundo. La condición necesaria para matricularse en la EOI es haber cursado el primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria o tener el título de graduado escolar. Los grupos con los que los voluntarios de este estudio hicieron sus prácticas estaban cursando el quinto nivel.

Al margen de los programas oficiales del año académico, la EOIBD organiza cursos especiales de tres tipos: cursos monográficos destinados a cubrir necesidades específicas de aprendizaje, cursos intensivos de verano y cursos de formación del profesorado de lenguas extranjeras. En este tercer tipo de curso la profesora-tutora voluntaria de este estudio participa en calidad de formadora.

Otros servicios que ofrece la EOIBD son un centro de autoaprendizaje de lenguas y una biblioteca especializada en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. La coordinadora de las prácticas les facilitó a los profesores en prácticas el acceso a estos centros y habilitó en la escuela una sala de profesores para que ellos puedan preparar allí sus clases. Aparte de estos servicios, la EOIBD cuenta con 39 aulas, 2 laboratorios de idiomas, 2 salas de vídeo insonorizadas, un aula de informática, una sala de actos, una sala de estudio y lectura, librería, cafetería y servicio de fotocopias.

3.4 Los informantes de este estudio

La información obtenida sobre los dos profesores en prácticas que participan en este estudio proviene de diversas fuentes y son tanto de carácter oral como escrito. La primera fuente corresponde a tutorías y entrevistas grabadas en formato audio y la segunda son los informes de prácticas que los estudiantes-profesores y la tutora redactaron al final (en el apartado 5.1.3.2 del capítulo 5 se describen estos documentos). Debido a la compleja labor de analizar las tutorías durante las prácticas, en las que se abordaron temas relativos a la experiencia y formación de los tutorados, el nivel del curso, los contenidos a impartir, entre otros, presentamos una descripción de los profesores en prácticas tomando en cuenta estos factores.

3.4.1 Nuria: la profesora tutora

La información obtenida sobre la profesora tutora se basa en dos entrevistas post-prácticas y un informe que ella redactó sobre Javier y Carlos (por separado) luego de haber concluido todo el proceso. A continuación presentamos una descripción de la profesora tutora tomando en cuenta factores como: su formación y experiencia en el ámbito docente, su rol, responsabilidades y objetivos como tutora, su visión del proceso de prácticas y tutorías tomadas en cuenta en este estudio, y su relación de trabajo con los dos estudiantes en prácticas.

Nuria, de 54 años de edad, relata que sus inicios no están en el campo de los idiomas, pues estudió y se licenció en geografía e historia en la Universidad de Barcelona. Más adelante obtuvo también el título de profesora de catalán, por lo que su inquietud por la lengua y las ganas de trabajar en ello iban cobrando mayor fuerza. Su primera experiencia en la Escuela Oficial de Idiomas fue una sustitución que hizo durante un cuatrimestre completo. Dicha experiencia le gustó mucho y por ello al año siguiente aprovechó la oportunidad de hacer un curso en la EOI y optar a oposiciones con el objetivo de continuar trabajando allí.

Desde 1986 Nuria es profesora en la EOI y profesora tutora del máster E/LE de la Universidad de Barcelona desde sus inicios en 1987. Su formación en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera fue por un lado autodidáctica y por otro interformativa, pues ha contado con la ayuda de sus compañeros del Departamento de Español. Debido a que en ese entonces no había estudios especializados en la didáctica del español, Nuria destaca su experiencia en el aula, la discusión con los compañeros de departamento, el trabajo en equipo y la asistencia a seminarios como principales fuentes de aprendizaje. Paralelo a su actividad como profesora de español, Nuria imparte también cursos de formación de profesores.

En relación a las prácticas, Nuria explica que el objetivo es que el estudiante pueda llevar a la práctica todo aquello que ha estado viendo y trabajando en el máster a nivel teórico:

“muchas veces, y supongo que es fácil de entender también ¿no?, leer sobre algo te puede resultar muy abstracto porque bueno porque no tienes esa experiencia y una clase es una experiencia vivida, es una experiencia viva”.

Mediante esta fase se espera que el alumno sea capaz de poner en práctica lo aprendido previamente, desarrollando su capacidad de organizar una programación y fomentando en él el sentido de responsabilidad de la clase durante las tres semanas. Las prácticas suelen ser para los estudiantes una de las experiencias más significativas en su formación profesional porque mucho de lo visto y estudiado cobra sentido en el aula.

Como tutora, Nuria se propone ayudar a los estudiantes a través de su experiencia y múltiples vivencias como profesora. Esto posibilita que Nuria anticipe problemas con los que los tutorados podrían enfrentarse en la clase, para así abordarlos conjuntamente y llegar a una solución. En este sentido, Nuria comenta que su propia experiencia de aprendizaje fue de ensayo y error, pero ahora que los estudiantes disponen de esta oportunidad de formación, su objetivo es la facilitación de este camino. Otro aspecto que la tutora resalta es el soporte y apoyo al estudiante. Para ella es importante crear una relación de confianza y generar un ambiente en el que el profesor en prácticas no se sienta juzgado y pueda aprender de los errores:

“aquí estamos intentado arbitrar mecanismos para que ellos puedan desarrollar una serie de cosas que han aprendido y que luego las tienen que poner en práctica (...) algunas veces a lo mejor el estudiante del máster quiere hacer una actividad y allí bueno pues a lo mejor tú piensas que esa actividad no funcionará. Pero si tantas ganas tiene, pues a lo mejor es bueno también estrellarse porque también es una forma de aprender”.

Los problemas que se abordan generalmente en las tutorías son para Nuria de una gran variedad, desde preguntas de índole gramatical hasta observaciones de lenguaje corporal. Hace referencia también al aprovechamiento de las actividades, su rentabilidad y a las oportunidades de aprendizaje que surgen espontáneamente. Generalmente estos aspectos son para un profesor novel difícil de tomar en cuenta por estar ocupado en seguir el programa que tiene planificado para la sesión.

En cuanto a la responsabilidad de los participantes en este proceso, Nuria señala que se fomenta en los tutorados un sentido de compromiso con el grupo de estudiantes que tienen a su cargo. Sin embargo, Nuria recalca que dicho compromiso está enmarcado y es compartido. Por un lado está enmarcado porque Nuria es la responsable última del grupo. Por otro lado, es compartido porque tanto ella como los tutorados y los alumnos son responsables del aprendizaje resultante de esta fase.

Antes de empezar con la fase de programación Nuria comenta que en una primera reunión acordaron con los dos estudiantes en prácticas hacer la programación de manera conjunta, es decir, en pareja, ya que ninguno de los dos tenía experiencia en esto y de todos modos tenían que enseñar los mismos contenidos. De igual manera decidieron grabar las sesiones de tutoría de los dos estudiantes (y no sólo de uno) como parte del corpus de este estudio.

El nivel en el que los tutorados impartieron clases era el más alto y Carlos y Javier lo tomaron porque los otros compañeros de prácticas preferían otros niveles. Por esta razón Nuria tuvo especial consideración con estos alumnos, reflejándose en una actitud y exigencias diferentes, principalmente en cuanto a los plazos de entrega de la programación. Nuria comenta que al principio temía que los estudiantes no pudieran aprobar esta fase, pero pronto se dio cuenta de que debía seguir porque según ella: *“había buen material con el que trabajar, personas con ganas de aprender y muy porosas para ello”*. Aparte de la flexibilidad que Nuria mostró en cuanto a los plazos de entrega, también señala que acordaron desistir de la programación como punto de partida para el desarrollo de las actividades para así pasar a secuenciar directamente las actividades de cada sesión. Por otra parte, Nuria consideró oportuno suprimir el *team teaching* y les propuso a los estudiantes volver a observar las clases porque opinaba que para ellos eso sería de mayor utilidad en ese momento.

Nuria dice que ha sido muy agradable trabajar con Javier y Carlos. Reconoce que al comienzo los estudiantes parecían no comprender lo que ella les pedía o preguntaba, pero esto es algo que fue cambiando a medida que se fueron conociendo y se establecía una mayor confianza y aceptación por parte de todos. Han sido según ella muchas horas de trabajo conjunto, con muchas ganas y también gran apertura y disposición por parte de los tutorados.

Se refiere a Javier como una persona muy estructurada, sistemática y muy escrupulosa al momento de poner en práctica las actividades planificadas para la sesión correspondiente. En este sentido Nuria comenta que le ha tenido que insistir en que no se preocupara por esto, pues sobre todo en niveles altos, muchas veces es difícil mantener los planes de clase. En relación a la participación de Javier en las sesiones de tutoría Nuria señala:

“(…) normalmente Javier era quien detallaba el programa de trabajo que habían preparado ambos y cuando hacía la exposición de lo que habían decidido trabajar, cómo pensaban hacerlo, con qué materiales, etc. se veía que tenía bien asumido el tema del que hablaba, o que presentaba dudas razonables y razonadas sobre algún aspecto de la programación”

Según Nuria, Carlos ha mostrado un gran interés y se refiere a él como una persona muy perfeccionista, autocrítica y muy abierta a los comentarios de ella. Sin embargo, su gran interés y perfeccionismo le ha llevado en algún momento a hacer cambios repentinos en la programación que han perjudicado la secuencia y tiempo de la clase. Nuria señala que Carlos ha sido consciente de esto y ha aprendido de los errores. Asimismo, destaca el espíritu de colaboración que tenía la clase y su buena relación con Carlos, de quienes él también supo aprovechar su ayuda. En resumen, Nuria observa un cambio en la relación de tutoría que repercute en una mayor seguridad de Carlos en la clase:

“creo que Carlos ha sido muy consciente de estos desajustes [en la secuencia] y que ha aprendido precisamente de ellos. Esto se ha manifestado en el hecho de que a lo largo del proceso de prácticas Carlos ha ido haciéndose consciente de la necesidad de compartir sus dudas y decisiones y ha buscado tiempo para consultarme esos cambios, lo que ha tenido como consecuencia que progresivamente se sintiera más seguro en la clase”.

Como tutora, Nuria percibe que sus estudiantes desean obtener por medio de las prácticas la experiencia de llevar a cabo lo que ellos han ido trabajando en el máster a nivel teórico y esperan además obtener su apoyo y algunas directrices a lo largo del proceso. En cuanto a los problemas que más se trataron en las tutorías, Nuria nombra la secuenciación y el ritmo de la clase que resultaba un poco lento. Dichos problemas implicaban la presencia de otros que también eran motivo de inquietudes por parte de los tutorados o que no eran percibidos por ellos, pero eran anticipados por la tutora. Al respecto Nuria dice que procura por medio de preguntas hacerle ver al estudiante los posibles fallos de alguna actividad para así llegar conjuntamente a una mejor alternativa:

“(…) normalmente yo pregunto, lo que yo hago es intentar que me expliquen el por qué aquello es así porque a veces cuando uno lo explica es cuando va viendo en su argumentación que ya le van fallando las cosas (…). El mismo estudiante se da cuenta de que aquello no va a funcionar, o si ves que no se va dando cuenta pues vas haciendo preguntas que vayan bueno, que vayan llevándole a eso no?”

Respecto a su participación en este estudio, Nuria se muestra desde un principio bastante abierta y está ya acostumbrada a este tipo de experiencias. Por otra parte, señala que la presencia del grabador o “el testigo” como lo llama, podría haber sido quizá un poco incómodo al principio, pero después ya lo consideraban como un objeto más que poner sobre la mesa.

3.4.2 Javier: profesor tutorado

Javier tiene 25 años y ha estudiado Filología Hispánica en la Universidad de Deusto, en Bilbao, País Vasco. En cuanto a su experiencia docente, Javier relata que el verano pasado trabajó como profesor de inglés no sabiendo realmente muy bien lo que estaba haciendo. Más adelante y paralelamente al máster, empezó a trabajar como profesor de español voluntario en una asociación dos veces por semana de enero a junio. Ésta es en resumen la experiencia de Javier como profesor, la que él describe como “*muy pequeña y muy poca*”. Respecto a su motivación para hacer el máster, Javier cuenta que se quería dedicar a la enseñanza pero tampoco había pensado en hacer enseñanza de español. Luego de considerar algunas ventajas

y desventajas decidió probar con la enseñanza de español pero vio que necesitaba una formación adicional. Es por ello que miró distintos programas de formación en tres universidades y se decidió al final por el máster de Barcelona.

Javier impartió clases en el quinto nivel en el turno de 10 a 12 de la mañana. Según él la elección del nivel fue más que nada provocado por las circunstancias. Al parecer ningún estudiante del máster quería dar clases en el quinto y Javier explica que tal vez era por la creencia de que este nivel era demasiado fácil y que no se aprendería nada. Javier no entendía esta postura y por eso y para no hacer de la elección un proceso demasiado largo, decidió tomar una de las dos plazas destinadas al quinto. Al momento de ver qué estudiante tomaría la segunda plaza Javier esperaba que Carlos se decidiera por ella y así fue.

Respecto a la relación con el grupo Javier no expresa ninguna dificultad relacionada directamente con el nivel de la clase. Sólo en el informe de prácticas aparece un breve comentario de un estudiante que le incomodaba en la clase, pero prefiere dejar de lado este punto, restándole importancia. Por otra parte, en este informe Javier comenta con detalle los resultados de una evaluación al profesor realizada durante la última sesión. Dicha evaluación constó de dos bloques: uno referido al aprendizaje del alumno tanto dentro como fuera de la clase, y el otro relacionado con el desarrollo de las clases y la labor del profesor. De esta encuesta Javier extrae las siguientes conclusiones:

- *“Los alumnos han tenido la sensación de aprender cosas nuevas, sobre todo de gramática y vocabulario.*
- *Principalmente tienen la impresión de haber trabajado la expresión oral.*
- *El ritmo de las clases ha sido el adecuado y se han sentido interesados con las actividades realizadas, aunque ha habido un sector de la clase que las encontraba sólo un poco interesantes y motivadoras.*
- *El trabajo del profesor recibe el aprobado.*
- *Dos alumnos no se sienten nada satisfechos con las clases pero he conseguido satisfacer al resto de los alumnos.”*

Sobre los contenidos a dar a lo largo de las prácticas, Javier comenta lo extenso que eran y con la ayuda del libro de la clase busca tener más claros los objetivos de las sesiones. Este libro les daba entonces la guía que les hacía falta para desglosar los objetivos pero tampoco estaban contentos con él como material de enseñanza. Javier destaca que terminaron trabajando con mucho material adicional que según él demuestra lo poco que les ha gustado el libro y lo poco apropiado que era para lo que ellos querían hacer.

Respecto a la experiencia de trabajo en pareja, Javier comenta que para él desde un principio era mucho mejor hacerlo de esta manera. Según él, aunque las dos personas no estuvieran muy claras en lo que tenían que hacer en las prácticas, al menos se podían apoyar mutuamente y abordar juntos esta fase. Al respecto Javier afirma:

“a mí me dio mucha tranquilidad hacerlo con alguien, no por Carlos sino porque yo quería trabajar con alguien porque en vista de que no sabía muy bien qué es lo que tenía que hacer, me daba, aunque la otra persona a lo mejor estuviese igual que yo, pues por lo menos éramos dos para hacer frente a la situación y yo lo prefería”

El haber trabajado con Carlos fue para Javier algo muy positivo. La preparación de las clases la han hecho juntos porque los dos tenían los mismos contenidos que enseñar. Sin embargo, en una entrevista hecha en la fase de prácticas, Javier afirma con un poco de reserva que tiene la sensación de que es él el que anima más al otro. En cuanto a la relación de trabajo con

Carlos y la tutora, Javier reconoce en la entrevista conjunta que al principio él hablaba mucho más que su compañero (quien apunta que no sólo al principio sino durante todo el proceso) y es eso lo que pudo haber hecho que la tutora le hiciera más caso a él.

En relación a sus expectativas sobre la tutora y el trabajo con ella, Javier comenta que estaba al principio muy preocupado debido al retraso que llevaba con Carlos en la entrega de la programación. Habían llegado a pensar que la tutora no les dejaría hacer las prácticas por esta razón; sin embargo, pudieron continuar gracias al apoyo y confianza que ella depositó en los estudiantes. Esto es algo que Javier insiste en reconocer en su informe de prácticas:

“Es necesario que quede constancia, y no me cansaré de decirlo, de que estas prácticas fueron posibles gracias a la confianza que la tutora depositó tanto en Carlos como en mí; y creo que en este aspecto puedo hablar en nombre de los dos porque ambos presentamos el trabajo conjuntamente”

Javier se muestra satisfecho con la labor de la profesora-tutora en las prácticas. Al recordar esta relación más en detalle dice que al comienzo de las tutorías tenía la impresión de que Nuria era una persona muy seria y rígida. Por esta razón Javier se sentía inseguro y le parecía que la tutora le imponía un poco. A medida que avanzaban las sesiones de consulta y los estudiantes en prácticas daban sus clases, las impresiones de Javier fueron cambiando. Él ve como algo muy positivo, y de hecho tranquilizante, el que Nuria haya asistido a la mayor parte de las clases para luego reflexionar conjuntamente sobre las mismas. Al respecto Javier afirma que la tutora no llegaba a hacerle nunca una crítica directa, sino que primero le hacía pensar en las cosas que había hecho y luego el porqué, ayudándole a hacer una autocrítica y añadiendo comentarios que él encontró de utilidad.

En las dos entrevistas Javier destaca el tipo de comentarios hechos por la tutora y su énfasis en la reflexión. Sin embargo, y aunque él afirma que los mismos le han servido para detectar sus propios errores, se muestra un poco inconforme en cuanto a observaciones generales de otros aspectos de la enseñanza:

“quizá que nos hubiera hecho más observaciones, porque no sé o sea por quizás por cómo te desenvolvías tú en clase, tu actitud, tu relación con los alumnos. Apenas te decía nada, nos lo dijo al final al final ¿no? (...) te daba dos tres detalles que a ella le habían llamado la atención o había incluso días en que te preguntaba ¿y qué tal la clase de hoy? ¿algo que quieras contarme? –pues no nada en especial ha salido todo bien, hemos seguido la secuencia, hemos hecho las actividades, no ha habido problemas –vale pues ya está”

Para Javier el período de prácticas fue determinante para poner en práctica los contenidos teóricos que había visto en los cursos del máster. Según este estudiante, en el máster se había estado trabajando mucho en abstracto y por ello la formación no era la adecuada para enfrentarse a la fase de docencia. Concluye que su problema y el de mucha gente era sentirse incapaz al momento de hacer la programación, actividad que en realidad fue aprendiendo a lo largo de las tres semanas. Luego de haber superado esta fase, Javier comenta en el informe de prácticas lo beneficioso que le ha sido este proceso respecto a su aprendizaje como profesor: *“he aprendido mucho y creo que puedo ser objetivo al pensar así porque no hay comparación de lo que sé ahora a lo que sabía hace tres meses”*. Según él ha sido una experiencia de cambio que se ha comenzado a plasmar en su labor como docente voluntario en la Asociación donde trabaja dos veces por semana.

3.4.3 Carlos: profesor tutorado

Carlos tiene 27 años y estudió Filología Hispánica en la Universidad Rovira i Virgili, en Tarragona. Ha trabajado dando clases en diferentes academias privadas en Barcelona y ha salido varios veranos a trabajar fuera, por ejemplo en Bosnia, donde dio clases de español como profesor voluntario a universitarios bosnios. Sumando todo esto Carlos tiene un poco más de doscientas horas de experiencia docente. Al respecto él dice que las clases siempre las había hecho “a su aire” y que hasta ahora no sabía lo que era programar. Se matriculó en el máster porque vio a partir de la experiencia como profesor que le gustaba dar clases, y para encontrar un buen trabajo decidió obtener un título más.

Carlos impartió un quinto nivel, el más alto, de 12 a 14 h. Los estudiantes de prácticas no querían trabajar en este nivel pero se necesitaban dos personas para dar estas clases. Javier tomó una de las dos plazas para no perder demasiado tiempo en la elección y entonces quedaba una por ocupar. Fue allí cuando Carlos se decidió a tomarlo a pesar de que hubiera preferido un tercero o cuarto debido a su poca experiencia.

“a mí quinto me daba miedo, prefería un nivel más bajo. Pero elegí quinto porque Javier ya había ocupado una de las dos plazas, entonces sabía que si yo ocupaba la segunda me iba a librar seguro de trabajar con otras personas con las que no, con las que no quería trabajar. Sí, me iba bien trabajar con Javier porque lo conocía un poco y por eso elegí el quinto. No me importaba mucho el nivel”

Esta elección le trajo a Carlos varios problemas durante las clases, pues el nivel de los alumnos fue una preocupación constante para él. Sobre esto él comenta que no podía determinar las necesidades de los alumnos, que no sabía en realidad qué querían aprender. Esta situación se reflejó en mucha inseguridad al dar las clases ya que sentía que estaba dando menos nivel del adecuado para el curso. A pesar de ello Carlos siempre se mostró positivo en cuanto al comportamiento de los alumnos y dice que la relación con ellos ha sido buena. Los describe como un grupo de una gran calidad humana y muy activos en clase. Según Carlos los alumnos también eran conscientes de que él era un estudiante en prácticas, por lo que siempre fueron comprensivos con él y lo ayudaron en lo que pudieron. En la redacción del informe de prácticas, Carlos comenta la evaluación hecha por sus alumnos sobre su desempeño (actividad que hicieron el último día) y la resume de la siguiente manera:

- *“El ritmo de las clases fue lento.*
- *El profesor debería haber mostrado más seguridad en las explicaciones y en las instrucciones.*
- *Por otra parte, alguno de ellos vio la parte positiva de lo dicho en el punto anterior: el profesor daba margen para la autonomía del alumno.*
- *Muchas de las actividades eran de un nivel demasiado bajo*
- *Se notó un progreso en el profesor durante las tres semanas.”*

En cuanto a los contenidos que tenía que impartir, Carlos recuerda que le parecieron realmente amplios. Según sus palabras se le hizo “*un mundo*” al ver los mismos y no sabía cómo distribuirlos. Por otro lado no estaba muy contento con el libro asignado pensando que quizá no lo acababa de entender.

Según Carlos la experiencia de haber trabajado con Javier fue muy buena. En un principio a él le daba lo mismo trabajar en pareja o individualmente, pero afirma que fue una ayuda para los dos haber trabajado en equipo. Los profesores tenían el mismo nivel, por ello los dos hacían la programación juntos, aunque algunas veces Carlos introducía algunas modificaciones

posteriores. Sin embargo él reconoce que Javier ha trabajado más y dice que aunque trabajar juntos ha estado bien, quizá hubiera sido mejor hacerlo por separado. Al respecto y considerando la relación con la tutora, Carlos afirma:

“en las reuniones que hemos tenido, el peso lo ha llevado Javier. Javier ha trabajado más que yo. En ese sentido Nuria... ((pausa)) En algún momento ha podido parecer que yo he aportado menos. Nuria ha hablado mucho más con Javier. En algunos momentos sólo se dirigía a él. Pero soy consciente de que yo tampoco hablaba”

Este profesor comenta que las expectativas que tenía en cuanto a las prácticas no eran muchas. Más que nada le interesaba poner en práctica los conocimientos teóricos que estaba aprendiendo en el máster y el contacto con los alumnos. Tampoco se había formado muchas expectativas sobre la tutora, de quien sólo esperaba alguien que supiera mucho de su trabajo.

Carlos se refiere a Nuria como una persona muy comprensiva y tolerante debido a la manera que afrontó el retraso que llevaban él y Javier con la programación. Fue debido a este retraso que se decidió conjuntamente no realizar el *team-teaching*, una fase de las prácticas en las que los tutorados comparten la docencia con el profesor del grupo en el que darán clases posteriormente. Dicha actividad estaba pautada para los días 23 y 24 de abril pero en su lugar Carlos y Javier tuvieron la oportunidad de volver a observar clases.

En cuanto a los problemas tratados con la tutora, Carlos hace referencia a la secuencia de las actividades, el desenvolvimiento del profesor en la clase y la dinámica de las actividades. Por otro lado, señala que no terminaba de comprender el sentido general de la programación presentada, por lo que tuvo la sensación de vivir la fase de prácticas “*sobre la marcha*”. Carlos destaca el papel fundamental de la tutora en esta fase, cuya presencia en el aula de clases fue constante y de utilidad. Sin embargo, este estudiante reconoce que dicha percepción no fue la misma en todo momento, pues al principio Carlos pensaba que no necesitaba ayuda por parte de Nuria y pasaba muchas cosas por alto. A medida que avanzaba el proceso y el estudiante se enfrentaba con diversas dificultades, se fue dando cuenta de su actitud inicial y esto le llevó a manifestar expresamente, tanto en las tutorías como en la primera entrevista realizada, su necesidad de ayuda por parte de la tutora. Esto dio lugar a una serie de encuentros adicionales durante la tercera semana, donde Carlos se reunía con Nuria dos horas y media antes de dar la clase para repasar en detalle todo lo que daría en esa sesión. Respecto a su actitud y el aprovechamiento de las tutorías Carlos comenta:

“en algunos momentos he pecado de soberbio también porque iba pensando lo que [Nuria] nos decía, los cambios que nos sugería o las modificaciones y estaba de acuerdo en casi todo pero había cosas que no. (...) Pasa que me he dado cuenta luego durante las clases que, que podía haber sacado mucho más de las tutorías”

En relación al aprendizaje en la fase de prácticas, Carlos hace referencia a la adquisición de experiencia que le ha servido en la misma fase de prácticas y otra que podrá aplicar en el futuro. A corto plazo Carlos se ha sentido capaz de mejorar la programación de las actividades y aumentar la percepción de lo que ocurre en la clase. Al término de las prácticas, Carlos cree tener una buena base para mejorar a largo plazo la programación de parte del currículum. Otros aspectos que menciona como aprendizaje resultante de esta fase son: la secuenciación de los contenidos, la preparación de las clases, la personalidad en el aula en cuanto a la seguridad y confianza del profesor, y la concienciación de la importancia de la gramática. De igual manera, concluye que la experiencia de las prácticas ha sido positiva también gracias a la relación con otros profesores del centro de idiomas donde impartió clases:

“El equipo docente del Departamento de Español me pareció muy competente, experimentado y con una gran vocación por su trabajo. Aparte de conocer a mi tutora, también tuve la ocasión de conocer a otros tutores, y me parece que hemos disfrutado de un gran privilegio por haber podido realizar las prácticas en la EOI-Drassanes”

Finalmente, Carlos valora positivamente su experiencia como voluntario en la presente investigación por el hecho de haberle supuesto un esfuerzo extra de reflexión y haberle dado la oportunidad, por medio de la primera entrevista, de verbalizar los problemas por los que estaba pasando en aquel momento.

3.5 Los grupos-meta de los profesores

Javier tenía un curso compuesto de treinta y tres alumnos matriculados, de los cuales cinco no asistieron a ninguna sesión. Los veintiocho alumnos restantes tenían las siguientes nacionalidades: cuatro alemanes, cuatro franceses, tres checas, dos brasileñas, dos búlgaros, un argelino, una australiana, una belga, una eslovaca, una estadounidense, una británica, una eslovena, una italiana, una japonesa, un palestino, una rusa, una siria y una sueca. Sus edades eran muy variadas y este voluntario las clasificó como sigue: ocho menores de 26 años, diez entre 26 y 30 años, seis entre 31 y 35 años y dos mayores de 36 años. En total había dieciocho mujeres y diez hombres en el grupo. Respecto a la asistencia, hubo cinco alumnos que nunca se presentaron y el voluntario calculó un promedio de veinte personas asistentes por sesión. Hubo un descenso en el número de alumnos sobre todo la primera y última semana de clases.

Carlos tenía en su grupo veinticinco alumnos de los que unos veinte asistían regularmente. La edad de los estudiantes oscilaba entre los 20 y 30 años y tenían al igual que el grupo anterior, diversas nacionalidades que el tutorado clasificó como sigue: siete italianos, tres alemanes, dos checos, dos estadounidenses, dos polacas, dos suecas, una china, una eslovaca, una armenia, un filipino, una holandesa y una francesa. Este voluntario describió a sus estudiantes como un grupo de un nivel cultural alto, cuyas necesidades eran perfeccionar su nivel de español y conseguir el título oficial de la escuela. Por otra parte se refirió a ellos como un grupo de gran calidad humana y muy activo en la clase. El profesor sintió que los alumnos eran conscientes de que él estaba haciendo sus prácticas y eran muy comprensivos al respecto.

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO

Tomando en cuenta que los objetivos planteados en este trabajo no implican el aislamiento y manipulación de variables ni la confirmación de hipótesis preestablecidas, sino la observación, descripción e interpretación de un proceso sumamente complejo, se ha considerado el método cualitativo como la alternativa metodológica que mejor se adecua al logro de dichos fines. En este apartado justificaremos esta elección, los instrumentos utilizados en la recogida de datos y el procedimiento de análisis usado para su interpretación.

4.1 El marco metodológico de esta investigación

Ballesteros (2000) define el término “método” en el ámbito de la investigación como “*el modo de generar y recoger los datos y la manera en que esos datos son analizados*”. Como investigadores, disponemos de diferentes métodos y herramientas que nos ayudan a alcanzar los objetivos que nos planteamos, es decir, hallar respuestas a nuestras preguntas de investigación. De igual manera, el método que escogemos viene a reflejar nuestra manera de aproximarnos a un evento en un momento dado, poniendo así de manifiesto un conjunto de creencias y valores propios.

A mayor escala, los métodos de recogida y procesamiento de información están adscritos a determinados paradigmas de investigación, esto es, modelos explicativos de la realidad social de aproximación objetiva o subjetiva. Esta distinción se ha manifestado tradicionalmente en una polarización entre la investigación cuantitativa y cualitativa, donde la primera busca revelar las leyes generales y relaciones causales que rigen el mundo y la segunda se enfoca en el individuo y su experiencia en la creación y comprensión del mundo social. Según Nunan (1992) el hecho de seleccionar uno u otro método no debería estar determinado por nuestra preferencia por algún enfoque sino por el tipo de pregunta que nos proponemos abordar. Así, las preguntas y objetivos de investigación que delimitan este trabajo requieren el empleo del método cualitativo, definido a continuación por Denzin y Lincoln (1994):

“Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attending to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials (case study, personal experience, introspective, life story, interview, historical interactional and visual text) that describe routine, problematic moments and meanings in individuals’ lives. Accordingly, qualitative researchers deploy a wide range of interconnected methods, hoping always to get a better fix on the subject matter at hand” (en Ballesteros, p.72)

Tomando como base el concepto anterior, este estudio se caracteriza por la adopción de un enfoque interpretativo ya que se busca tomar el lugar de la persona y comprenderla desde su perspectiva para desarrollar como investigadora un entendimiento empático de su comportamiento. El emprendimiento de esta labor requiere un amplio estudio y conocimiento del contexto en el que el fenómeno investigado tiene lugar, desplegando para ello una variedad de métodos de recolección y generación de datos. En este trabajo dichos métodos

son: la observación, la entrevista y la obtención de documentos institucionales e informes académicos. En esto nos detendremos más adelante.

Taylor y Bogdan (1986; en Ballesteros, p.73) exponen diez puntos que describen la metodología cualitativa y entre los que destaca su carácter inductivo, su perspectiva holística, y el papel no intrusivo del investigador. En este estudio no se pretende encajar un modelo teórico a los datos obtenidos ni manipular determinadas variables para comprobar una serie de hipótesis. El objetivo general es la observación, descripción e interpretación de un fenómeno sobre el cual se apoyará una teoría particular sobre la relación de ayuda tutor-tutorado en la formación profesional de dos estudiantes del máster E/LE.

Otras características de la metodología cualitativa según Colás Bravo y Buendía Eisman (1994; en Ramos y Llobera, 2003) son: a) es un diseño de investigación elaborado a medida que se avanza en el estudio y b) la recaudación de datos se realiza en su contexto natural. En este estudio se ha dado una constante interacción entre las preguntas de investigación, el método de análisis e interpretación de los datos y las bases teóricas en las que nos sustentamos, por lo que el diseño de investigación se ha desarrollado progresivamente. Por otra parte la recogida de datos se ha hecho en el contexto de actuación de los participantes y es en gran parte información generada independientemente de la existencia de este estudio, como son las tutorías en sí, los informes de los participantes y los documentos institucionales.

Dentro del enfoque cualitativo, el método etnográfico se ha constituido desde los años cincuenta en una valiosa herramienta investigativa en el ámbito de la educación. Van Lier (1988) señala que en este campo la etnografía ha ganado aceptación debido en parte a la insatisfacción existente con la investigación cuantitativa que trabaja con situaciones en laboratorio. Respecto a las características de este método, resalta la importancia de explorar el contexto natural en el que se enfoca la investigación. En este sentido, Nunan (1992) resume los puntos de vista de Watson-Gegeo y Ulichny (1988) y Van Lier (1988) afirmando:

“ethnography involves the study of the cultural characteristics of a group in real world rather than laboratory settings. The researcher makes no attempt to isolate or manipulate the phenomena under investigation, and insights and generalisations emerge from close contact with the data (...)” (p.55)

La situación de los participantes de esta investigación ha sido explorada en su medio natural, es decir, en el lugar donde normalmente tenían lugar las tutorías. Mediante los distintos instrumentos de recolección de datos se procuró obtener una visión del contexto personal (motivaciones, sentimientos, expectativas, formación, experiencias) e institucional (sobre la escuela y su alumnado, estatutos de las prácticas, rol de las prácticas en el máster E/LE), que posibilitara un mejor acercamiento e inmersión en el proceso de tutorías.

La etnografía se guía por dos principios: el émico y el holístico. El primero requiere que el investigador deje de lado sus preconcepciones, esquemas y modelos para adoptar la perspectiva de los participantes. El segundo se basa en la consideración de factores externos, es decir, el contexto del que los participantes y el fenómeno estudiado forman parte. Dado el carácter etnográfico de este estudio es fundamental la consideración y adherencia a los principios émico y holístico sobre los que descansa dicho enfoque. Así, nos hemos propuesto adoptar los puntos de vista de los participantes del estudio con el objetivo de entender e interpretar desde dentro la construcción de la relación de ayuda. Para ello hemos realizado entrevistas y recaudado informes evaluativos de los participantes en el marco de las prácticas. Del mismo modo, hemos considerado el principio holístico realizando una contextualización

desde un nivel más amplio e institucional hasta uno más personal y centrado en cada informante. El desarrollo de esta contextualización se basa en el principio de “descripción densa” o *thick explanation* de Geertz (1973; en Ballesteros, 2000).

Según Nunan (1992) una buena investigación etnográfica se caracteriza por ser contextualizada (realizada en el contexto de los participantes), con un papel no-intrusivo del investigador (no manipula ni altera variables que modifiquen el fenómeno estudiado), longitudinal (a largo plazo), en colaboración (participación de otros investigadores), interpretativa (el investigador hace un análisis interpretativo de los datos) y orgánica (interacción entre las preguntas de investigación, la recolección de datos y su interpretación). En nuestro estudio hemos tenido en cuenta estos aspectos proponiéndonos estudiar el fenómeno en su contexto natural y sin manipularlo, realizando observaciones que abarcan todo el proceso de prácticas, haciendo un análisis interpretativo de los segmentos de tutoría seleccionados, y manteniendo la flexibilidad en cuanto a las preguntas de investigación planteadas y lo que los datos nos han venido mostrando.

Dentro de la etnografía este trabajo es a su vez un estudio de caso ya que se enfoca en la observación del proceso de tutorías de tres individuos. De este modo se pretende llegar a una mejor comprensión de esta relación de ayuda y por ende de las características de este tipo de formación profesional. Esto se correspondería con lo que Stake (1994; en Ballesteros) define como estudio de caso intrínseco como medio para entender el caso en cuestión, y un estudio de caso instrumental como medio para entender mejor las tutorías.

4.2 Métodos de recogida y análisis de datos

Según Erickson (1981; en Van Lier, 1988) las dos fuentes principales de recogida de datos son en sus palabras “asking” y “watching”. Mientras que en “watching” se incluye la observación en sus modalidades participativa y no participativa, “asking” abarca los cuestionarios, las entrevistas y los métodos de elicitación. De igual manera entran aquí los documentos institucionales, los diarios de los participantes y el estudio de eventos grabados. Los métodos de recolección de datos utilizados aquí se encuentran en un continuo de menor a mayor intervención ya que los mismos varían de la observación a la elicitación. Así, los métodos empleados en este estudio fueron: la observación, la entrevista semi-estructurada y la obtención de documentos institucionales y académicos.

En primer lugar, hemos realizado observaciones de las sesiones de tutoría llevadas a cabo entre la profesora tutora y dos estudiantes profesores durante el proceso de prácticas. Dichas sesiones se hicieron tanto de manera conjunta (tutora y dos profesores) como de manera individual (tutora y un profesor), prestando especial atención a la situación y necesidades de uno u otro tutorado. En segundo lugar, hemos realizado entrevistas a los tres participantes de este estudio. Finalmente hemos obtenido los siguientes documentos institucionales y académicos: estatutos de las prácticas del máster de formación de profesores E/LE en la Escuela Oficial de Idiomas de Drassanes, programa de contenidos asignados a los estudiantes profesores, informe evaluativo de la tutora sobre cada estudiante profesor y memorias de prácticas de cada estudiante, redactadas al final del proceso.

En los siguientes apartados exponemos los sistemas de recogida de datos que hemos utilizado, su aplicación y método de análisis para los fines de este estudio.

4.2.1 Entrevista

La entrevista es según Villar (1990) la manera más utilizada para “*entender el significado de las acciones*” (p.152). Estableciendo un paralelismo entre lo expuesto por Erickson (1982; en van Lier, 1988) y Mason (1995; en Ballesteros), consideramos la entrevista como una forma de “generar” datos (*asking*). En nuestro caso, generamos datos acerca de las opiniones, experiencias y sentimientos de nuestros informantes, aspectos de la realidad que no son necesariamente observables.

En el ámbito de la investigación educativa, Villar manifiesta:

“la entrevista facilita el descubrimiento del significado que permanece implícito en el pensamiento de los profesores, permitiéndonos comprender sus concepciones de la realidad y el sentido y el significado que dan a sus acciones” (p.152).

Centrándonos en nuestra investigación, nos valemos de la entrevista como método para lograr un mejor entendimiento, y por ende, interpretación de la relación de ayuda generada entre una tutora y sus dos estudiantes tutorados. Mediante una serie de conversaciones hemos recabado información referida a aspectos vivenciales del proceso tutorial y de la enseñanza. Estas conversaciones con objetivo, como las caracteriza Burgess (1988; en Ballesteros), fueron de carácter semi-estructurado y con ítems predominantemente abiertos. Cada uno de los participantes fue entrevistado dos veces: la tutora al final de las prácticas, cada estudiante por separado durante las mismas y luego los dos estudiantes juntos después de finalizado todo el proceso. Todas las entrevistas han sido grabadas en formato audio y transcritas para su uso más adelante.

4.2.2 Observación

La observación es según Augusto Comte (en Ballesteros, 2000) uno de los cuatro métodos de investigación junto con la comparación, el análisis histórico y la experimentación. El método de la observación es usado tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa y es dentro de ésta una valiosa herramienta en los estudios de enfoque etnográfico.

Generalmente se distinguen dos tipos de observación: la participante y la no-participante. El primer tipo es, como dice Ballesteros, el método de la etnografía por excelencia y supone la inmersión del investigador dentro de la comunidad que observa, la interacción de aquel con los sujetos de estudio en su contexto natural. El segundo tipo requiere por el contrario que el investigador se mantenga al margen de la situación que observa para no interferir en su proceso. Duranti (2000) matiza la primera categoría de observación en grados de participación pasiva a participación completa, donde la primera implica la menor intrusión posible del investigador y la segunda su interacción intensiva con otros participantes. Otra tipología es la de Adler y Adler (1994; en Palou, 2002) que caracterizan la observación en un continuo que varía de acuerdo a la participación del investigador. Así tenemos: completamente participante, participante como observador, observador como participante y completamente observador.

En el contexto de la investigación en el aula, van Lier (1988) sostiene que la observación no-participante es la forma más común de observación de clases. La misma se ha hecho tradicionalmente con la ayuda de instrumentos sistematizados de recolección de datos para su posterior contabilización y comparación numérica. Este procedimiento es para los etnógrafos no-participantes inválido puesto que no toma en cuenta ni el contexto macro del sistema

estudiado ni la perspectiva individual de los individuos que en él participan. En este sentido, van Lier afirma:

“classroom study cannot easily be conducted on the basis of one-shot, quick entry and exit observation, but requires considerable familiarity with the setting and intensive immersion in the data. The former argues for longitudinal observation, the latter for a programme of observing, recording and transcribing” (1988:41)

En el ámbito de nuestro estudio definimos el tipo de observación realizada como no-participante, pues en ningún momento hemos formado parte activamente de la interacción generada en las sesiones de tutoría. Durante todo el proceso de prácticas, con excepción de algunos días en los que se acordaron las entrevistas, la investigadora se encontraba fuera de Barcelona, con lo cual se recurrió al grabador como instrumento principal de las observaciones. Sólo en una oportunidad se pudo presenciar una sesión de tutoría y en este caso se procuró ser lo menos intrusiva posible. Matizando nuestra posición podríamos decir que desde una perspectiva micro, enfocada en las tutorías conjuntas e individuales, hemos sido observadores no-participantes. Sin embargo, si nos alejamos para tomar en cuenta el macro contexto de esa situación, consideramos que nuestra observación ha sido también participante. Esto se debe a que la investigadora es estudiante del mismo máster (una promoción anterior) y ha cumplido también con el requisito de las prácticas en el mismo marco institucional.

El estudio de la relación de ayuda en las tutorías requiere un proceso de observación que permita familiarizarse con el escenario al tiempo que es imprescindible una inmersión profunda en los datos. Para lograr esta familiarización hemos observado las tres fases del practicum que comprenden un período de preparación, ejercicio y reflexión sobre las prácticas. A continuación presentamos un cuadro que resume estas observaciones:

	pre-prácticas	prácticas	post-prácticas
Carlos, Javier y tutora	5	4	no hubo
Carlos y tutora	no hubo	6 (*)	1
Javier y tutora	no hubo	6	1
Total:	5	16	2

En total hemos grabado veintitrés sesiones de tutoría distribuidas en tres fases distintas: antes, durante y después de las prácticas. Tenemos registradas casi la totalidad de las sesiones con excepción (* en prácticas) de algunas extras que Carlos y la tutora tuvieron durante la última semana. De las tres fases nos hemos concentrado en la de prácticas, observando tres sesiones de tutoría conjunta y tres sesiones de tutoría individual por cada tutorado.

La inmersión en los datos se ha realizado mediante una repetida audición de las tutorías grabadas, la elaboración de cuadros resumen, la transcripción de las sesiones conjuntas y la transcripción de fragmentos de sesiones individuales. Todas las transcripciones requirieron además una cuidadosa revisión de la información recabada y generada (informes, documentos institucionales, entrevistas) como datos complementarios.

En la investigación etnográfica el desarrollo de la tecnología ha posibilitado la observación con el uso de otros instrumentos -aparte del mismo investigador- como cámaras de vídeo, grabadores de audio y cámaras fotográficas. Así, el investigador no sólo tiene la posibilidad de recoger información de la manera menos intrusiva posible, sino también de acceder

repetidamente a los datos tal cual ocurrieron. Esto, aparte de facilitar un mejor análisis del hecho observado, repercute en la confiabilidad interna del estudio. La técnica utilizada en nuestras observaciones ha sido la grabación en formato audio. Para estas grabaciones se contó con la colaboración de los tres participantes para registrar ellos mismos las sesiones. El uso del grabador nos permitió así observar las sesiones sin haber estado realmente presentes y poderlas escuchar repetidas veces para su posterior interpretación.

Mediante la observación participante y en nuestro caso no-participante, el investigador se propone estudiar el fenómeno en su escenario y sin interferir en su desarrollo. Sin embargo, se produce lo que Lavob (1972, en van Lier, 1988) llama “*la paradoja del observador*” pues el investigador nunca podrá saber si lo que ha observado hubiese sido distinto sin su presencia. Frente a este hecho contamos con tres factores que nos pueden ayudar a aminorar su efecto:

- La profesora tutora es una profesional con muchos años de experiencia y ha participado como informante en numerosos estudios. Para ella la presencia de un investigador en su clase –con cámara o grabadora- aparte de no ser nada nuevo, no representa la figura de un evaluador. Por otra parte la misma tutora imparte también cursos de formación de profesores en los que se trabaja con observación de clases como procedimiento para explorar ciertos aspectos de la docencia.
- Los estudiantes profesores que participan en este estudio cursan en el máster la asignatura optativa “observación de clases”, donde se realizan discusiones sobre distintos aspectos de clases grabadas para profundizar en la comprensión de lo que sucede en una clase de idiomas. Se hace hincapié en el papel del observador como un investigador interesado en explorar determinados aspectos de la enseñanza y no como un inspector que entra a juzgar una clase.
- Tanto los participantes de este estudio como la investigadora forman parte del máster y conocen por tanto los beneficios de la investigación en la clase. Se fomenta el papel del profesor como investigador y la práctica de distintos enfoques de investigación como los diarios, las encuestas, la investigación en acción y la observación.

Resumiendo lo expuesto anteriormente, el tipo de observación que hemos utilizado con las tutorías es la no-participativa. Mediante estas observaciones hemos tenido como fin captar la práctica de la tutorización como relación de ayuda en el diagnóstico y tratamiento de problemas derivados de la planificación y ejercicio de la enseñanza. Para ello hemos grabado las sesiones de tutoría en formato audio, las hemos escuchado repetidamente, hemos transcrito fragmentos, los hemos interpretado y analizado para luego llegar a unas conclusiones. Para interpretar los hechos observados considerando los principios holístico y émico de la etnografía hemos realizado entrevistas y revisiones de documentos escritos inherentes al proceso de tutorías y de prácticas. La información relativa al instrumento para realizar las observaciones, así como al proceso de esta fase de recaudación se encuentra en el apartado titulado “proceso de recogida de datos”.

4.2.2.1 Método de análisis de las tutorías observadas

El tratamiento y análisis de las observaciones realizadas durante las tres fases del practicum se resume en los siguientes pasos:

Primera inmersión

- a) Audición repetida de las veintitrés sesiones de tutoría grabadas y clasificación según pertenezcan a la fase de pre-prácticas (5 sesiones), prácticas (16 sesiones) o post-prácticas (2 sesiones).
 - Toma de apuntes sobre la participación, los temas tratados (programación, gestión del tiempo, duda gramatical, secuenciación, etc.), el desarrollo de la sesión, la propuesta de actividades y otros aspectos relevantes y/o que orienten en la comprensión de discusiones sucesivas.
 - Elaboración de un cuadro resumen con la fecha y número de la sesión, los participantes de la misma, su duración y una síntesis de los apuntes tomados bajo el apartado “observaciones”. Distinción de las sesiones con colores de acuerdo a la fase a la que corresponden: amarillo para pre-prácticas, naranja para prácticas y rojo para post-prácticas.

FASE			
Fecha	Nº de tutoría	Participantes	Duración
Observaciones			

- b) Concentración en las sesiones conjuntas llevadas a cabo durante la fase de prácticas.
 - Audición repetida y transcripción de las cuatro sesiones para lo cual se tomó como base el código de transcripción del grupo de investigación del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.
 - Elaboración de un mapa de segmentos para cada una de las cuatro sesiones conjuntas. En dicho mapa se fragmenta artificialmente la sesión con el objetivo de seleccionar de allí aquel o aquellos segmentos que serán interpretados. Así tenemos:

Seg.	Partic.	Tema	Actividad	Dur.	Observaciones

La abreviación “Seg.” señala el número de segmento dentro de la sesión. Bajo “Partic.” señalamos los participantes que intervienen dentro de cada segmento y se abrevian como sigue: C para Carlos, J para Javier y T para Nuria la tutora. En “Tema” describimos el objeto de la conversación y que entendemos también como aspectos de la enseñanza que se abordan, por ejemplo: la secuenciación, la asignación de deberes o la rentabilidad de las actividades. En “Actividad” enmarcamos el tema de la conversación en una acción, ya sea la revisión de los planes de clases, el visionado de un corto, o una discusión propiciada por uno de los participantes. Mediante “Dur.” especificamos la duración de cada segmento, ya sea en términos de turnos o de tiempo en minutos y segundos. Las tutorías conjuntas han sido transcritas casi en su totalidad y la duración de cada segmento se expresa en turnos. Las sesiones individuales en cambio, fueron escuchadas repetidas veces para su segmentación y por ello su duración se expresa en minutos. Por último, en “Observaciones” se describen aspectos relativos a la participación, toma de turnos, gestión del tema, así como datos relevantes para la mejor comprensión del segmento.

- Selección de segmentos para su posterior análisis. Debido a la imposibilidad de analizar un corpus extenso de datos, hemos seleccionado en total cuatro segmentos de las sesiones conjuntas. Esto se hizo prestando especial interés a momentos de la discusión que podríamos considerar como "hotspots" (Woods, 1996; en Ballesteros, 2000) en la dinámica enseñanza-aprendizaje de los encuentros, y atendiendo a una variedad de problemáticas comunes a los dos profesores.
- c) Concentración en las sesiones individuales llevadas a cabo durante la fase de prácticas.
- Elaboración de un cuadro resumen por profesor tutorado con la fecha y número de tutoría, la clase abordada en la discusión, duración de la tutoría y una síntesis de los apuntes tomados bajo el apartado "observaciones".

Carlos y Nuria				Javier y Nuria			
Fecha	Tutoría N°	Clase discutida	Duración	Fecha	Tutoría N°	Clase discutida	Duración
Observaciones:				Observaciones:			

- Selección de tres tutorías por profesor y elaboración de un mapa de segmentos para cada una de las sesiones seleccionadas (tres por cada profesor para un total de seis tutorías).
- Audición repetida de las seis sesiones, selección y transcripción de un segmento por sesión en base al código de transcripción arriba mencionado y que presentamos en el apartado 4.2.2.2.

En el capítulo 5 titulado "Descripción y Selección del Corpus" presentamos los cuadros resumen de las tutorías, el número de segmentos seleccionados y su extensión. Una vez que contamos con los segmentos extraídos de las tutorías en la fase de prácticas procedemos a una segunda inmersión y análisis que contempla los siguientes pasos:

Segunda inmersión

- a) Contextualización a nivel de sesión: contiene la fecha de la sesión y su ubicación respecto al calendario de prácticas. Se presenta también la duración del encuentro y sus participantes. Asimismo se describe el objetivo general de las sesiones conjuntas o individuales según se analice uno u otro tipo de encuentro, y en particular el objetivo de la sesión objeto del presente análisis. Se toman en cuenta para esta descripción aspectos coyunturales que puedan influir en su curso.
- b) Interpretación del segmento: una vez seleccionados los segmentos de las tutorías los hemos introducido en un cuadro de interpretación cuyo encabezado contiene las siguientes categorías:

TURNOS	INTERCAMBIOS	INTERPRETACIÓN

Bajo "turnos" especificamos el número de intervenciones y la identificación de cada participante; en "intercambios" se encuentra el cuerpo del segmento transcrito; y en

“interpretación” escribimos paralelamente a cada intervención lo que hemos interpretado de las mismas. Respecto a esta parte del proceso es preciso señalar:

- Se ha tomado como base la organización estructural de la conversación como un modelo jerárquico cuyas unidades son: la interacción, las secuencias, los intercambios, las intervenciones o movimientos y los actos (Goffman, 1973; Coulthard, 1977; Edmonson, 1981; Roulet, et al. 1985, 1995, entre otros; en Amparo Tusón, 1997). En la interpretación nos hemos enfocado en las funciones ilocutivas de los distintos movimientos y la respuesta que generan desde el punto de vista de los participantes. Los métodos empleados están inspirados en los trabajos de los conversacionalistas e interaccionistas Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), Kerbrat-Orecchione (1995), las analistas del discurso Amparo Tusón, Helena Calsamiglia (1999) y Cambra (2003).
- En la fase de interpretación se ha hecho necesaria una cuidadosa revisión de los documentos institucionales y académicos recabados, especialmente del programa de contenidos del curso y de las memorias redactadas por los tutorados. En éstas últimas se encontraban los planes de clases, la reflexión posterior de los profesores y fotocopias de los materiales utilizados que posibilitaron la mejor comprensión e interpretación de los intercambios. De igual manera, las entrevistas y la caracterización de los participantes nos ha servido en la comprensión de las posiciones de cada uno en los encuentros.

Tercera inmersión

- a) Análisis del segmento: realizamos primero una contextualización a nivel de segmento. En el caso de las tutorías conjuntas se discuten actividades pautadas a futuro y es por ello que describimos el objetivo de la actividad, su procedimiento, su relación con el programa del curso y su colocación dentro de la secuencia. En el caso de las tutorías individuales la discusión es retrospectiva y se contextualiza en base a lo que el estudiante profesor hizo. Describimos además hechos que nos llamen la atención en la discusión, su desarrollo de forma general, así como la manera en que se inicia y se cambia de tema tratado.
- b) La gestión de turnos: observamos la forma en que se organiza el discurso en el segmento seleccionado. Describimos la manera en que se asignan o se ganan los turnos y su distribución entre los participantes.
- c) Intervenciones de la tutora y reacciones de los tutorados: estudiamos el segmento seleccionado y establecemos categorías bajo las cuales caracterizamos las intervenciones de la tutora. Dichas categorías son descritas en su microcontexto, tomando en cuenta las estrategias de la cortesía que emplea la tutora (Brown y Levinson, en Calsamiglia y Tusón, 1999) y también la respuesta de los tutorados a estas intervenciones. Cabe mencionar que nos concentramos en aquellas intervenciones que consideramos relevantes en la relación de ayuda con los profesores tutorados.
- d) La inscripción de las personas en el discurso: nos aproximamos aquí a la posición de los emisores respecto a lo que dicen y observamos las estrategias empleadas por la

tutora y los profesores para manifestar esta posición. Estudiamos además la presencia de la diversidad de voces en el discurso de los participantes (Ducrot, 1984; en Calsamiglia y Tusón, 1999). Este tipo de análisis nos ayuda a percibir las características discursivas de este tipo de relación tutor-tutorado, así como las formas en que la tutora se expresa en sus intervenciones de ayuda.

4.2.2.2 Criterios de transcripción de las tutorías

El proceso de transcripción es de por sí un análisis de los datos y es por ello como señala Palou (2002:125) “*un primer pas no cap a l’anàlisi, sino de l’anàlisi*”. En este paso la elección de un código de transcripción adecuado debe estar en función a los objetivos del estudio, a lo que interesa investigar (Duranti, 2000; Palou, 2002). El trabajo de transcribir es arduo pero nos permite conocer a fondo los datos y lograr así la inmersión intensiva que se requiere en la investigación etnográfica.

Para la transcripción de las sesiones de tutoría y los segmentos seleccionados nos hemos basado en el código de transcripción desarrollado por el grupo de investigación del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. De acuerdo a las características de nuestros datos hemos añadido nuevos códigos y suprimido unos pocos que no ilustraban ningún rasgo de nuestras conversaciones. Hemos seleccionado este código por dos razones: a) nos da la posibilidad de representar aspectos que hemos observado y que nos interesan del discurso de los participantes en relación con nuestros objetivos de estudio y b) ha sido desarrollado por un grupo reconocido de investigadores en el área de la didáctica de la lengua y es usado en otros estudios de enfoque etnográfico.

La utilización del código viene acompañada por una serie de criterios que hemos tomado de Palou (p.125) y que es necesario considerar: a) la transcripción sigue las normas de ortografía convencional; b) no se usan los símbolos de puntuación convencionales sino que se respetan las pausas hechas por el hablante en su discurso; c) no se corrigen las construcciones gramaticales incorrectas desde el punto de vista de la normativa de la lengua; d) no se toman en cuenta los aspectos fonéticos.

A continuación presentamos el código de transcripción utilizado con unas adaptaciones para nuestro trabajo:

Numeración

Numeración de líneas (de toda la interacción en el margen izquierdo)

Participantes:

T:	participación de la tutora
J:	participación de Javier
C:	participación de Carlos
As:	intervención casi simultánea de los alumnos
I:	investigadora

Solapamientos

Barras:	texto afectado	
	texto afectado	

Prosodia

Pausas:	
	pausa corta (1 a 3 segundos)
	pausa mediana (de 3 a 5 segundos)
	pausa larga

Entonación

/	entonación ascendente
\	entonación descendente
->	entonación suspendida
?	entonación interrogativa
!	entonación exclamativa
VALE	pronunciación enfática
no::	alargamiento
no:::	alargamiento excesivo
porq-	ruptura

Tempo

{{(ac) texto afectado}	tempo acelerado
{{(le) texto afectado}	tempo lento

Intensidad

{{(f) texto afectado}	volumen alto
{{(b) texto afectado}	volumen bajo
{{(mb) texto afectado}	volumen muy bajo

Interjecciones

ah	indica que se ha comprendido algo o que se le ocurre algo en ese momento
eh	usado cuando se está pensando en algo antes de decirlo

Sonidos paralingüísticos

mhm	asentimiento, aceptación o mantenimiento de contacto con el interlocutor
-----	--

Aspectos no verbales

((busca un libro))	comentario sobre comportamientos y gestos del hablante
--------------------	--

Aspectos de la meta-transcripción

x	palabra ininteligible
xx	enunciado ininteligible

A las convenciones anteriores les hemos agregado la siguiente:

"texto entre comillas"	el hablante cita su propio discurso o las palabras de otro en un contexto diferente.
------------------------	--

4.3 Proceso de recogida de datos

Bajo este apartado presento el proceso y circunstancias relacionadas con la recolección de datos para este estudio. Para ello describo mi situación como investigadora (usando la primera persona del singular) en el contexto de esta investigación, la selección y contacto de los informantes; la recopilación de información escrita y en formato audio y luego más específicamente las circunstancias y lugar en las que fueron realizadas las grabaciones de las tutorías. Un factor importante en esta fase fue que yo para este momento ya no residía en España, por lo cual el correo electrónico fue un importante medio de contacto y obtención de datos durante toda la investigación.

4.3.1 Selección y contacto de los informantes

Las prácticas de los alumnos del máster podían tener lugar en dos sedes de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona: Montbau y Drassanes. El trabajo de investigación en la sede tenía que contar con la aprobación de la coordinadora de las prácticas del centro seleccionado, el estudiante observado y su profesor-tutor. Ambos tenían que ser personas que voluntariamente accedieran a ser grabadas en todas las tutorías y observadas durante las mismas si se daba la oportunidad.

Meses antes de empezar las prácticas, dos estudiantes que mostraron interés por esta investigación y que iban a hacer las prácticas juntos, se ofrecieron voluntariamente a ser parte

de ella. Sin embargo, y como lo he mencionado arriba, el estudio de las tutorías en la sede debía contar primero con la aprobación de la coordinadora de las prácticas del centro de idiomas. Para contar con dicha aprobación, contacté primero por teléfono y correo electrónico a la coordinadora del máster para informarle sobre el carácter y fines de este estudio. Más adelante, contacté a las dos coordinadoras de las prácticas de cada escuela y por correo electrónico les solicité el permiso para realizar esta investigación en la sede. Una de las coordinadoras me envió una respuesta negativa luego de haberlo consultado con sus colegas del centro. El argumento se basaba en la tensión extra que se añadía al ya difícil período de prácticas. Los voluntarios que anteriormente se había ofrecido para ser observados iban a hacer las prácticas en este centro, por lo que tuve que desistir de su colaboración.

Por otra parte, la coordinadora de la otra escuela se mostró abierta a la realización de esta investigación en su sede y se ofreció como tutora observada (previo consentimiento de su estudiante tutorado) en caso de no haber otros profesores voluntarios. Opté entonces por contactar al estudiante (en este caso dos) que sería asesorado por esta profesora para aprovechar de una vez la disponibilidad de ella. Ya que los dos estudiantes cursaban la asignatura de observación de clases, inicié el contacto por medio de la profesora de esta materia. Así, les hice llegar una carta (*anexo 1*) con la explicación de los fines y procedimientos de esta investigación, así como la petición de su colaboración como informantes.

En un viaje posterior a Barcelona a fines de febrero de 2003 pude conocer a los estudiantes que voluntariamente accedieron a formar parte del estudio. De igual manera y previa cita, me encontré con la coordinadora de las prácticas de la Escuela Oficial de Idiomas de Drassanes, quien a su vez iba a ser la tutora observada en el estudio.

4.3.2 Situación como investigadora en el contexto de este estudio

Ya que para el momento de buscar a los informantes yo no residía más en España, el contacto con ellos y el permiso para contar con su participación se realizó por correo electrónico y también gracias a la colaboración de dos profesoras del máster. El formar parte este programa como alumna me garantizaba el acceso a los potenciales informantes de manera rápida y efectiva. Por otro lado, el clima de participación, reflexión e investigación fomentado en el máster favoreció mi propósito de conseguir a la vez un tutor y su estudiante tutorado que estuvieran dispuestos a colaborar con este trabajo. Su participación aquí no sólo fue constante sino que sobrepasó mis peticiones como investigadora.

A lo largo del estudio, y especialmente durante las entrevistas, mi relación con los dos estudiantes fue abierta y amistosa. Habiendo pasado por la misma etapa, procuré desde un principio establecer un buen rapport, donde la confianza y la identificación mutua en base a nuestra experiencia común fortalecieran nuestro acuerdo de colaboración. Una de las motivaciones que me llevó a realizar este estudio fue el haber pasado hace un año por esta fase de prácticas y otra fue sin duda el conocimiento contextual que esta experiencia anterior me facilitaba. Esto significa que los procedimientos que se seguían eran conocidos y prácticamente similares; yo tenía entonces un amplio conocimiento del campo o escenario del estudio. De igual manera, la realización de las prácticas en el ámbito del mismo máster facilitó tanto el proceso de generación de datos como su posterior interpretación desde una perspectiva émica.

4.3.3 Recopilación de datos escritos y en formato audio

Para poder entender mejor e interpretar los intercambios de las tutorías tenía que contar con información procedente de varias fuentes. La fuente principal de este estudio está constituida por las grabaciones de las tutorías en conjunto realizadas entre el 29 de abril y el 12 de mayo de 2003. Las circunstancias que rodean la recaudación de esta información las expongo en el próximo apartado llamado “Circunstancias y Lugar de las Grabaciones”.

En el siguiente cuadro se distinguen tres etapas donde resumo la información recaudada y el período al que corresponde en el marco del practicum del máster. Utilizo las abreviaciones C (Carlos), J (Javier) y T (Nuria) para indicar los participantes en las tutorías.

marzo 2003	abril	mayo	junio	julio 2003
PRE-PRÁCTICAS		PRÁCTICAS	POST-PRÁCTICAS	
estatutos de las prácticas en la EOI Drassanes	tutorías conjuntas (C, J y T)	tutoría final (C y T - J y T)		entrevista conjunta a los tutorados
contenidos asignados	tutorías individuales (C y T - J y T)	memoria de los tutorados		entrevista a la tutora
tutorías conjuntas (C, J y T)	entrevista con cada tutorado por separado	informe de la tutora		

En la fase de pre-prácticas he ubicado los estatutos de la EOI de Drassanes. Este documento contiene información sobre actividades, fechas y objetivos de las etapas de observación de clases y docencia. Esta información la obtuve al final de las prácticas por correo electrónico gracias a Nuria. Sin embargo, coloqué este documento en la fase de pre-prácticas porque es la normativa que rige el desarrollo del practicum. Los contenidos asignados fueron entregados a los estudiantes en la semana de observación de clases (3 al 6 de marzo). Dichos contenidos conforman la base sobre la cual los tutorados elaboran la programación y los planes de clases. Para mi información contextual extraje estos contenidos de la memoria de prácticas de los tutorados. Las tutorías conjuntas para el desarrollo de la programación se realizaron del 3 al 25 de abril y fueron grabadas por los mismos participantes del estudio.

La fase de prácticas comprende tres semanas durante las cuales toda la información recaudada ha sido grabada. Por un lado y como datos centrales de este estudio, está la grabación de las cuatro sesiones de tutoría conjunta. Paralelamente, los profesores grabaron sus tutorías individuales con Nuria (seis tutorías sobre ocho clases) como sustitución de un diario escrito que no pudieron realizar. Durante una ida a Barcelona tuve la oportunidad de presenciar y grabar una tutoría al tiempo que me encontré con los profesores Carlos y Javier para entrevistarlos separadamente los días 8 y 9 de mayo.

A partir de mediados de mayo hasta mediados de junio recaudé información en la fase de post-prácticas. El 19 de mayo se realizó una tutoría final de carácter individual y que fue grabada por cada profesor. Más adelante los dos voluntarios me mandaron por correo electrónico sus memorias de las prácticas. Aunque este trabajo recoge información desde la fase de pre-prácticas, el mismo constituye una reflexión final acerca de la experiencia. Por otro lado, la tutora me hizo llegar por correo electrónico un informe evaluativo acerca de Carlos y Javier que se envía a la coordinación del máster para culminar el proceso.

Finalmente, en julio acordé una cita (el 11) con Nuria para entrevistarla y también a los dos tutorados (el 12) pero esta vez juntos. Estas entrevistas también fueron grabadas y con esto termino la recaudación de datos escritos y grabados para esta investigación.

4.3.4 Circunstancias y lugar de las grabaciones

En esta investigación cuento con un total de dieciséis cintas de variada duración (60 y 90 minutos) pero no todas están completamente grabadas. Debido a la imposibilidad de trasladarme a Barcelona de marzo a mayo para observar y grabar en persona todo el proceso de las prácticas y las tutorías, les pedí a los voluntarios y a la tutora como colaboración adicional que grabaran las sesiones de consulta ellos mismos. En mi segunda visita a Barcelona (febrero de 2003), además de conocer a los que serían mis voluntarios, les di también cuatro casetes de 60 minutos y pilas adicionales para las grabaciones. Posteriormente le hice llegar a Nuria un grabador tipo periodista marca Sony TCM-359V y acordamos que ella lo dejaría en su despacho de la escuela durante todo el período para evitar que a alguien se le extraviara o lo olvidara en otro lugar.

Las grabaciones empezaron el día 03 de abril con la fase de programación anterior a las prácticas. El contacto con los voluntarios mientras yo estaba en Alemania era sólo por correo electrónico. La comunicación no era constante, por lo que a veces no sabía cómo iban evolucionando las grabaciones. Ya pasado un tiempo y estando en la segunda semana de prácticas (05-09 de mayo), conseguí ir a Barcelona de nuevo. Allí me encontré con ellos y tuve la suerte de presenciar una sesión que en realidad había sido adelantada. Dicha sesión se realizó como las otras, en el Departamento de Español de la escuela: una oficina medianamente grande con ventanas por las que se filtraba mucho ruido de la calle.

En ese momento no había otros profesores en el Departamento de Español y la sesión pudo empezar sin ningún inconveniente. Nos sentamos en una mesa –yo un tanto alejada- y los voluntarios pusieron el grabador en el centro con una tranquilidad o rutina que hacía este paso casi imperceptible. En la segunda entrevista con los voluntarios y en otra hecha a Nuria, todos coincidieron en afirmar que la presencia del grabador se fue haciendo cada vez más normal hasta considerarlo como un elemento más entre bolígrafos, fotocopias, libros y planes de clases.

El día que grabé la tutoría (08 de mayo) tampoco percibí alguna incomodidad por mi presencia. Las tres personas estaban sentadas cerca, cada una en un lado de la mesa que no era muy grande. Acostumbraban a poner el grabador en el centro y antes de empezar con un casete una persona decía la sesión, fecha y hora de la grabación. Debido a la ubicación del aparato, un poco distanciado de cada hablante y al mismo tiempo al alcance de todos, resulta a veces muy difícil entender algunas partes de la conversación. A esta condición se le añade la calidad mediana del grabador, el ruido de fondo, la acústica de la sala y las modificaciones de cada persona respecto a la prosodia.

Las grabaciones de las sesiones de tutoría se hicieron en su mayoría en el Departamento de Español de la escuela y alguna vez en un aula de clases. En mi tercera visita y luego de haber grabado la sesión del 08 de mayo, tuve un encuentro con cada estudiante por separado para hacerles una primera entrevista. Así, el mismo día entrevisté a Javier en la misma escuela, en la sala de los profesores en prácticas. Este lugar era bastante amplio y había otros profesores

que charlaban sobre sus clases. Por eso tuve cuidado en tomar el grabador y acercarme el micrófono a mí y a Javier en cada intervención para no perder calidad en la grabación.

El viernes 09 de mayo tenía concertada una cita con Carlos en la sede central de la universidad. Empezamos la entrevista en la cafetería de la universidad para tener un ambiente un poco más relajado. Aquí también había mucho ruido de fondo y tomaba yo siempre el grabador en la mano para acercarlo al hablante. Más adelante cambiamos de ambiente y nos fuimos a unos bancos en el patio central. Aquí hicimos el resto de la entrevista con un poco más de silencio y tranquilidad. En esta ocasión igualmente aproveché para darles más casetes, pilas y reembolsarles otros que habían tenido que comprar antes de que yo llegara.

Las grabaciones de las tutorías continuaron hasta el final de las prácticas. De igual manera cada quien grabó (sin yo haberlo pedido expresamente) una última sesión de cierre con la tutora que fue hecha por separado el 19 de mayo. En la misma se hizo un resumen de todo el proceso, se recogieron otras impresiones, observaciones y se elaboraron conclusiones sobre la experiencia de las prácticas. Dos meses más tarde, a mediados de julio, volví a Barcelona para encontrarme con Nuria y los dos estudiantes con el fin de entrevistarlos y recoger todo el material restante. Previamente había hecho una cita con la tutora para el día 11 de julio en el Departamento de Español de la escuela. Esta entrevista también fue grabada y el ambiente se percibía más tranquilo porque ya el período de clases había terminado en la escuela. Al día siguiente me encontré con los dos estudiantes para hacerles una entrevista final juntos. Ésta se hizo en un jardín tranquilo de la universidad. En esta oportunidad la entrevista fue una conversación mucho más relajada con la que se cerró la fase de recaudación de datos en formato audio.

CAPÍTULO 5

DESCRIPCIÓN Y SELECCIÓN DEL CORPUS

El corpus de la investigación está compuesto por datos centrales conformados por sesiones de tutoría conjunta e individual durante la fase de prácticas. Paralelamente se dispone de un conjunto de datos complementarios que sirven de base contextual. Dichos datos comprenden: las sesiones de tutoría conjunta antes de la fase de prácticas, las entrevistas hechas a los tres participantes de este estudio, sesiones de tutoría individual al final de las prácticas, las memorias de prácticas de cada estudiante y el informe de la tutora, la lista de contenidos impartidos por los estudiantes tutorados y los estatutos de las prácticas de la Escuela Oficial de Idiomas de Drassanes. En este apartado se describirá el corpus recogido y seleccionado para esta investigación.

5.1 Esquema resumen del corpus de la investigación

El corpus está resumido en el siguiente cuadro en el que se distinguen las tres fases de recogida y generación de datos: pre-prácticas, prácticas y post-prácticas. La distinción de las fases con distintos colores se mantiene a lo largo del estudio como ayuda visual en el reconocimiento de cada etapa. A continuación explicamos el contenido del cuadro:

- En lo que respecta a las observaciones y entrevistas, “Nº” indica el número de sesión de tutoría observada o entrevista realizada. La fecha señala el día en que esa actividad se llevó a cabo. La abreviación “Partic.” se refiere a los participantes del evento, sean “C” (Carlos), “J” (Javier) o “T” (Nuria la profesora tutora).
- Las abreviaciones “Durac.” Y “Tratam.” indican la duración en minutos del evento grabado y el tipo de tratamiento dado a estos datos, respectivamente.
- La etiqueta “cuadro resumen” o su abreviación “cuadro res.” indica que la sesión de tutoría señalada ha sido resumida luego de repetidas audiciones. Dichos resúmenes se presentan en este capítulo en los apartados que siguen.
- La etiqueta “transcrito” indica que la sesión ha sido transcrita en su totalidad. Las sesiones completamente transcritas son las de tutoría conjunta, mientras que las de tutoría individual han sido transcritas sólo parcialmente. La etiqueta “transcripción parcial” o su abreviación “trans.parcial” señalan este tratamiento. En el anexo 2 se encuentran las transcripciones de las cuatro sesiones conjuntas (sesiones 6, 7, 8 y 9) en la fase de prácticas. La transcripción parcial de las entrevistas se encuentra en el anexo 3.
- El asterisco en la octava sesión de tutoría indica que la investigadora estuvo presente.
- Los recuadros sombreados en gris señalan las sesiones analizadas y que conforman los datos centrales de este estudio.

P R E - P R Á C T I C A S	1. Contenidos asignados a las prácticas (documento institucional)							
	2. Estatutos de las prácticas (documento institucional)							
	3. Observación de cinco sesiones de tutoría conjunta (grabación en formato audio)							
	Nº	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5		
	Fecha	03 de abril 03	08 de abril 03	11 de abril 03	22 de abril 03	25 de abril 03		
	Partic.	C, J y T	C, J y T	C, J y T	C, J y T	C, J y T		
	Durac.	90 min.	55 min.	42 min.	123 min.	120 min.		
Tratam.	cuadro resumen	cuadro resumen	cuadro resumen	cuadro resumen	cuadro resumen			
P R Á C T I C A S	1. Observación de cuatro sesiones de tutoría conjunta (grabación en formato audio)							
	Nº	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9			
	Fecha	29 de abril 03	05 de mayo 03	08 de mayo 03	12 de mayo 03			
	Partic.	C, J y T	C, J y T	C, J y T *	C, J y T			
	Durac.	63 min.	67 min.	50 min.	22 min.			
	Tratam.	transcrito	transcrito	transcrito	transcrito			
	2. Observación de seis sesiones de tutoría individual (grabación en formato audio)							
	J y T	Nº	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
		Fecha	28 de abril 03	29 de abril 03	30 de abril 03	05 de mayo 03	08 de mayo 03	12 de mayo 03
		Durac.	08 min.	11 min.	07 min.	04 min.	10 min.	16 min.
		Tratam.	cuadro res.	trans. parcial	trans. parcial	cuadro res.	trans. parcial	cuadro res.
	C y T	Nº	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
		Fecha	28 de abril 03	29 de abril 03	30 de abril 03	05 de mayo 03	08 de mayo 03	12 de mayo 03
		Durac.	07 min.	17 min.	16 min.	10 min.	12 min.	09 min.
		Tratam.	cuadro res.	cuadro res.	cuadro res.	trans. parcial	trans. parcial	trans. parcial
	3. Entrevista de la investigadora con cada profesor tutorado (grabación en formato audio)							
	Nº	Entrevista 1			Entrevista 1			
	Fecha	08 de mayo 03			09 de mayo 03			
	Partic.	Javier y la investigadora			Carlos y la investigadora			
	Durac.	26 min.			28 min.			
Tratam.	audición repetida			audición repetida				
P O S T - P R Á C T I C A S	1. Informe final de Nuria (T) sobre el desempeño de C y J (documento escrito de 2 páginas por profesor)							
	2. Memoria final de cada profesor tutorado (documento escrito de aprox. 30 páginas cada uno)							
	3. Observación de tutoría final individual (grabación en formato audio)							
	Nº	Sesión 7			Sesión 7			
	Fecha	19 de mayo 03			19 de mayo 03			
	Partic.	Javier y Nuria			Carlos y Nuria			
	Durac.	25 min.			30 min.			
	Tratam.	cuadro resumen			cuadro resumen			
	4. Entrevista de la investigadora a los tres informantes (grabación en formato audio)							
	Nº	Entrevistas 1 y 2			Entrevista 2			
	Fecha	11 de julio de 2003 y 02 de junio de 2004			12 de julio de 2003			
	Partic.	Nuria y la investigadora			Javier, Carlos y la investigadora			
	Durac.	39 min. - 12 min.			27 min.			
Tratam.	transcripción parcial – audición repetida			transcripción parcial				

5.1.1 Observación de las sesiones de tutoría

En este apartado se presentan resumidamente las sesiones de tutoría que una vez grabadas se escucharon repetidamente para luego ser sintetizadas. Los siguientes cuadros contienen la fecha en que cada encuentro fue realizado, el número de sesión correspondiente, los participantes, la duración del evento y observaciones de la investigadora. Dichas observaciones toman en cuenta los temas tratados en la sesión, la participación de las personas y aspectos del marco temporal de las actividades.

5.1.1.1 Fase de pre-prácticas: sesiones de tutoría conjunta

La fase de pre-prácticas se inicia el 03 de abril de 2003 y termina el 25 de ese mes. Esta fase comprende la programación y planificación de las clases por parte de los tutorados y es por eso que las tutorías se dedican principalmente al tratamiento de problemas derivados de esta tarea. Como apoyo contextual de esta investigación se cuenta con la observación de cinco sesiones de tutoría que se resumen en el cuadro abajo presentado.

Estas sesiones no se han transcrito debido a que no forman parte del corpus central de este estudio. Sin embargo, se aprovechan como información contextual ya que además de marcar el inicio de la relación de tutoría y la negociación del papel y responsabilidades de cada participante, se gestan en ellas las actividades y materiales que los estudiantes usarán en la docencia. Estas sesiones duraron un promedio de 1 hora y 26 minutos, siendo las dos últimas las más largas por el acercamiento de las prácticas.

FASE DE PRE-PRÁCTICAS			
Fecha	Nº de tutoría	Participantes	Duración
03 de abril 03	uno	Carlos, Javier y Nuria	90 minutos
Observaciones: se abordan los temas de planificación y secuenciación. Se discute la elaboración y desarrollo de actividades, la secuencia didáctica de las mismas. Se tratan problemas relativos a los contenidos que deben impartir como la separación de temas y dudas gramaticales. Los estudiantes tienen dificultades con la elaboración de la programación y prefieren pensar en actividades concretas para ir luego hacia lo general. Por esta razón la discusión gira en torno a las actividades que los alumnos tienen pensado hacer. Javier interviene más desde un principio, sobre todo sugiriendo o concretando actividades. Queda en suspenso el <i>team teaching</i> que está pautado para el miércoles 23 y jueves 24 de abril.			
08 de abril 03	dos	Carlos, Javier y Nuria	55 minutos
Se discute la planificación del cuarto y quinto día de clases. Discusión centrada en el desarrollo y dinámica de actividades. Javier se muestra un poco intranquilo en cuanto a la adecuación de las mismas al nivel de los alumnos. Se concluye que en Semana Santa detallarán más las actividades y materiales. Carlos ha participado más que en la tutoría anterior.			
11 de abril 03	tres	Carlos, Javier y Nuria	42 minutos
En esta sesión se observa una participación más activa de Carlos. Se discute la selección de actividades y materiales complementarios de acuerdo a distintos marcos temáticos del currículo. Se ha trabajado en la secuenciación pero falta detallar las actividades. Se hace una próxima cita para después de Semana Santa, que es cuando planean discutir el detalle de las actividades. Los estudiantes van retrasados y están preocupados. Se acuerda sustituir el <i>team teaching</i> por dos sesiones adicionales de observación de clases.			
22 de abril 03	cuatro	Carlos, Javier y Nuria	123 minutos
Al inicio de la tutoría los estudiantes dan cuenta de los días detallados que llevan (hasta el sexto). Se discute la planificación del tiempo; los tutorados están preocupados por la duración de las actividades en el marco de la programación. Se tratan problemas relacionados con el diseño de actividades y dinámica en la clase. Se separan actividades que hará cada estudiante de acuerdo a su preferencia. Otros temas abordados son las correcciones de actividades, la formulación de instrucciones y la secuencia didáctica. En esta sesión Javier participa más que Carlos.			
25 de abril 03	cinco	Carlos, Javier y Nuria	120 minutos
Se discute la inclusión de diversos materiales complementarios (vídeos, grabaciones). Se llega al detalle de las actividades planificadas para los dos primeros días, donde el plan del primer día ya es el definitivo. Se tratan temas relativos a la adecuación de las actividades, su nivel y secuenciación en el plan. Otros temas son la asignación de deberes y la secuencia didáctica de las tareas. La sesión no se ha grabado completamente, por lo que sobrepasa las dos horas de duración.			

5.1.1.2 Fase de prácticas: sesiones de tutoría conjunta

La fase de prácticas comprende tres semanas. Empieza el 28 de abril de 2003 y termina el 15 de mayo. Las sesiones de tutoría conjunta durante esta fase fueron cuatro: una en la primera semana, dos en la segunda y una última sesión en la tercera. En estos encuentros, cuya duración promedio es de 50 minutos, las discusiones están orientadas a la planificación y detalle de las clases y materiales para los días subsiguientes. Debido a que son conjuntas, en estas tutorías se discuten aspectos de la planificación comunes a los dos estudiantes profesores, y se procura dejar la reflexión sobre la experiencia de cada tutorado para las tutorías individuales.

Hemos concentrado nuestro estudio en esta fase porque aquí se combinan elementos de planificación y cambio a futuro (actividades para las siguientes clases) con la implementación de lo desarrollado en la fase anterior y la reflexión sobre lo ocurrido en la clase.

FASE DE PRÁCTICAS			
Fecha	Nº de tutoría	Participantes	Duración
29 de abril 03	seis	Carlos, Javier y Nuria	63 minutos
Observaciones: con esta tutoría se inician los encuentros durante las tres semanas de prácticas. Los temas tratados en esta sesión fueron: la gestión del tiempo, propuestas de actividades, la asignación de deberes, la secuenciación, el papel del profesor, la selección de material de apoyo, dinámica y desarrollo de actividades, la programación y plazos de entrega de la misma.			
05 de mayo 03	siete	Carlos, Javier y Nuria	67 minutos
Esta tutoría se realiza la segunda semana de prácticas y se tratan los siguientes temas: la gestión y planificación del tiempo, el vocabulario de los materiales creados por los tutorados, la dinámica y selección de actividades, la secuencia didáctica de las tareas, la corrección de una actividad en la clase, gramática y usos de la lengua, la selección de material auténtico, la colocación de actividades en el plan de clases, la secuenciación y la asignación de deberes.			
08 de mayo 03	ocho	Carlos, Javier y Nuria	50 minutos
En esta sesión la investigadora estuvo presente. No se pudo realizar la transcripción completa de la sesión por una falla en la grabación. Los temas abordados fueron: el desarrollo de una actividad, la secuencia didáctica de las tareas, la selección de materiales, la planificación y gestión del tiempo, la colocación de actividades en el plan de clase, la elaboración de material de apoyo, la secuenciación, la dinámica de una actividad, la asignación de deberes, la tutoría e implementación del plan de clase, y la reflexión sobre una actividad realizada.			
12 de mayo 03	nueve	Carlos, Javier y Nuria	22 minutos
Ésta es la última tutoría en conjunto. Los primeros diez minutos se llevaron a cabo en un aula, donde los participantes observaron el segmento de un corto que se iba a colocar en la clase. Los temas abordados en esta sesión fueron: la secuencia didáctica de las tareas, la secuenciación de las actividades y la corrección de deberes.			

5.1.1.3 Fase de prácticas: sesiones de tutoría individual

Aparte de las tutorías realizadas conjuntamente, en este estudio se analizan también las sesiones de tutoría individual, tomándose tres por cada estudiante profesor. Hemos decidido enfocarnos también en estos encuentros debido a que en ellos se discutían las impresiones de los tutorados luego de haber dado clases, así como las observaciones hechas por la tutora. Por ser de carácter individual, estas sesiones nos ilustran mejor el panorama de cada profesor: sus inquietudes, preocupaciones y valoración personal de su desempeño.

Las sesiones de tutoría individual se realizaron los mismos días tanto con Javier como con Carlos. Estas sesiones se reservan a la discusión sobre aspectos relativos a la práctica docente de cada tutorado (impresiones de los tutorados y observaciones de la tutora) luego de haber impartido clases. Durante la primera semana estas discusiones se realizaron tres veces, durante la segunda semana se realizaron dos y durante la tercera sólo una.

Las tutorías individuales con Carlos duraron un promedio de 12 minutos y se llevaron a cabo después de sus clases. En estas sesiones Javier está presente pero su participación es muy limitada. En el transcurso de las prácticas se observa que la satisfacción inicial de Carlos con la docencia va cediendo ante un creciente descontento sobre todo notable durante la segunda semana. Esto dio lugar a una serie de tutorías extraordinarias durante la tercera semana, antes de cada clase, las cuales no quedaron registradas. Las tutorías de Javier duraron un promedio de 9 minutos y se realizaron inmediatamente después de sus clases. Aquí Carlos no pudo estar presente porque la sesión coincidía con su horario de clases. A continuación se presenta un cuadro resumen de estas sesiones con cada uno de los estudiantes profesores:

FASE DE PRÁCTICAS							
Carlos y Nuria				Javier y Nuria			
Fecha	Tutoría N°	Clase discutida	Duración	Fecha	Tutoría N°	Clase discutida	Duración
28 de abril 03	uno	1°	07 m	28 de abril 03	uno	1°	08 m
Observaciones: Carlos se muestra contento con el resultado de la primera clase. Dice que estuvo nervioso pero resalta el buen comportamiento de los alumnos y la buena relación entablada. Se habla acerca del factor tiempo y el tutorado apunta que hubiese podido ir más de prisa. Nuria pregunta cómo empezará mañana y Carlos presenta opciones.				Observaciones: Javier se siente satisfecho aunque no le dio tiempo de hacer todo. Dice que le ha gustado la gente. Se discute el desarrollo de una actividad y una reestructuración del plan para el día siguiente.			
29 de abril 03	dos	2°	17 m	29 de abril 03	dos	2°	11 m
De nuevo Carlos se muestra satisfecho con la clase aunque reconoce que tenía más miedo a las actividades pautadas para hoy debido a las explicaciones gramaticales que exigían. Se habla sobre el ritmo de la clase y el tutorado dice que ha mejorado. De igual manera se aborda el tema de la inseguridad del profesor para asumir "riesgos". La tutora trata el tema del ritmo y la secuenciación				Javier se muestra satisfecho con la clase. Comenta dificultades relacionadas con la corrección de deberes y el retraso o inasistencia de alumnos. La tutora recomienda cómo abordar esas dificultades y pregunta al alumno lo que pretendía con determinadas actividades. Hace un recuento de lo sucedido en la clase. Hablan sobre la programación y el contenido de la memoria final de prácticas.			
30 de abril 03	tres	3°	16 m	30 de abril 03	tres	3°	07 m
El alumno hace referencia a un "virus de la lentitud". Tiene problemas con la programación y ha cumplido con la mitad de lo que se había propuesto. Sin embargo, Carlos resalta que los alumnos han entendido y que los contenidos han quedado claros. Se comenta el desarrollo de algunas actividades y Nuria hace referencia a una falta en la secuencia. Se aborda la importancia de las instrucciones y hablan de los planes para el lunes. Nuria hace comentarios acerca del ritmo de la clase, la lentitud del profesor como muestra de inseguridad y le recomienda acelerar.				Javier comenta que su clase ha sido magistral, es decir, que la acaparó. Hay buen humor y la profesora resalta positivamente el hecho de que el alumno está consciente de ello. La tutora sugiere otra manera de hacer las cosas. Abordan un problema con un alumno y se discute la posibilidad de que Javier y Carlos se observen las clases mutuamente.			
05 de mayo 03	cuatro	4°	10 m	05 de mayo 03	cuatro	4°	04 m
Carlos comenta su insatisfacción con el ritmo de la clase. Las actividades le toman más de lo previsto y tiene problemas con el cumplimiento del plan de clases. Se discute la preparación del profesor en la corrección de deberes, la gestión del tiempo, la rentabilidad de las actividades y el interés de los alumnos.				Javier se siente bien y más tranquilo respecto al cumplimiento de la programación. Dice que ha cubierto en su mayor parte los objetivos propuestos y piensa que le alcanzará el tiempo. Se discute el desarrollo de una actividad para el día siguiente.			
08 de mayo 03	cinco	5°, 6° y 7°	12 m	08 de mayo 03	cinco	5°, 6° y 7°	10 m
Carlos manifiesta su descontento con las clases. Dice estar atolondrado, nervioso y preocupado. Tiene la sensación de que lo que enseña es muy fácil para los alumnos y que da instrucciones poco claras. Nuria destaca como positivo que él vea los problemas. Hace referencia a problemas en la secuencia, cambios arbitrarios y poca claridad en las instrucciones. Según la tutora le falta ser más sistemático.				El estudiante sigue satisfecho. Dice que puede planificar mejor el tiempo de las actividades y siente poder atender mejor las necesidades de los alumnos. La tutora retoma una actividad realizada anteriormente y discute con Javier maneras de haberle sacado mejor provecho a la misma.			
12 de mayo 03	seis	8°	09 m	12 de mayo 03	seis	8°	16 m
Nuria inicia la sesión con el tema de la corrección de deberes. Carlos reconoce la ayuda de la tutora y está más satisfecho con el ritmo de la clase. La tutora insiste en la inseguridad de Carlos al explicar vocabulario y retoma casos anteriores. Carlos dice estar más tranquilo que la semana pasada. Se concluye que Carlos va mejor.				Se discute un problema gramatical. Javier manifiesta su inseguridad al momento de corregir aspectos gramaticales en la clase. La tutora llama la atención hacia los problemas surgidos en la segunda hora de la clase: información descontextualizada y aclaración de vocabulario.			

5.1.1.4 Fase de post-prácticas: sesiones de tutoría individual

Al culminar la fase de prácticas estaba prevista una última sesión de tutoría que se realizó el lunes 19 de mayo. En esta sesión se hizo un balance y valoración de la experiencia docente. Debido a que se maneja esta información como datos contextuales se ha elaborado en base a repetidas audiciones el siguiente cuadro resumen:

FASE DE POST-PRÁCTICAS			
Fecha	Nº de tutoría	Participantes	Duración
19 de mayo	uno	Carlos y Nuria	30 minutos
<p>Observaciones: Carlos explica las dificultades encontradas en la fase de programación. Reconoce que le faltó trabajar más y que ahora tomaría como ciertos los comentarios de la tutora. Dice que al empezar se sentía bien pero que fue poniéndose nervioso al ver el nivel de los alumnos. Al respecto comenta que se sentía inseguro por pensar que estaba dando menos nivel del adecuado para el curso. Carlos habla de los objetivos que se propone: ganar mayor seguridad, mejorar la secuenciación y estudiar más gramática. Agrega que a pesar del sufrimiento con las prácticas ha aprendido mucho. La tutora comenta las reflexiones del alumno y le brinda apoyo. Aborda otros aspectos como el método, el cumplimiento del plan de clases, la importancia del orden físico en el aula y el organizar el guión de la clase con detalle.</p>			
19 de mayo	uno	Javier y Nuria	25 minutos
<p>Javier comenta que le faltó saber más de los alumnos, tener su perfil antes de tomar el grupo. Se comenta la evaluación de los alumnos y su balance positivo. Javier dice sentirse más seguro y habla sobre sus planes de trabajo en una escuela en el exterior. Reconoce que las prácticas fueron muy duras, de mucho trabajo, pero está contento. La tutora habla sobre la dificultad inicial con la programación y evolución posterior. Expresa su satisfacción con el trabajo de ambos alumnos y habla de sus diferencias respecto a la programación: uno metódico y el otro perfeccionista. La sesión finaliza con comentarios positivos de la tutora sobre la clase y el desenvolvimiento de Javier en la misma.</p>			

5.1.2 Entrevistas a los profesores colaboradores

A continuación se describen las entrevistas hechas a Nuria, Javier y Carlos. Cada uno fue entrevistado dos veces: primero cada estudiante-profesor por separado durante la fase de prácticas y luego los dos juntos al culminar el proceso. Nuria fue entrevistada en ambas oportunidades al haber culminado esta fase.

Las dos entrevistas a Nuria fueron realizadas en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Drassanes, donde ella trabaja como profesora titular. Se llevaron a cabo luego de haber concluido las prácticas e incluso el período de clases, por lo cual la atmósfera de trabajo era más tranquila. La primera entrevista tuvo una duración de 39 minutos y en ella se abordaron aspectos contextuales de las prácticas, para ir a temas más centrados en su experiencia y finalizar concretamente con la labor de tutoría que acababa de cumplir. En la preparación de estos lineamientos se consideró ir desde una perspectiva más general hacia la experiencia específica que queríamos estudiar.

Para empezar nos propusimos conocer la visión de Nuria acerca de las prácticas debido a que ella es parte del equipo de profesores formadores desde los inicios del máster. Luego comenzamos a centrarnos en la tarea del tutor, su selección y funciones en este proceso. Continuamos con la experiencia de Nuria como profesora tutora de estudiantes del máster de E/LE. Para concluir nos centramos en la detección y tratamiento de problemas, así como su opinión sobre la relación y dinámica de trabajo generada con los dos tutorados. Adicionalmente y como pregunta no planificada, quisimos saber si la continua grabación de las tutorías le había causado a Nuria alguna incomodidad.

Entre la primera y segunda entrevista a Nuria transcurrieron casi once meses. La necesidad de volverla a entrevistar surgió de la falta de información que teníamos sobre su formación y

experiencia como profesora de español y como formadora de profesores. La entrevista tuvo una duración de 12 minutos y se hizo en un aula de profesores en la E.O.I.. En realidad esta segunda entrevista ya se había hecho unos meses antes pero por dificultades técnicas se hizo imposible su audición. Por ello la entrevista se repitió mucho tiempo después, en junio de 2004, básicamente con las mismas preguntas.

La entrevista a Javier tuvo una duración de 26 minutos y se realizó en una sala de profesores de la E.O.I. que se había puesto a disposición de los estudiantes en prácticas. A pesar de que teníamos preparado un guión de orientación para la conducción de este encuentro, el hecho de haber presenciado una sesión de tutoría ese mismo día afectó el curso de esta conversación. Las preguntas sirvieron para tener una impresión general tanto del curso de las prácticas como de las tutorías pero enfocándonos en la experiencia de Javier. Este profesor empezó la conversación explicando desde la fase de programación cómo habían evolucionado las tutorías y las prácticas. En la conversación se aborda además la discusión de problemas con la profesora tutora, el trabajo en pareja con Carlos, el aprendizaje de Javier luego de haber transcurrido dos semanas de prácticas y la impresión de este profesor sobre las mismas.

El encuentro con Carlos se hizo al día siguiente de la entrevista con Javier. El lugar, decidido conjuntamente, fue la sede central de la Universidad de Barcelona y duró 28 minutos. Al igual que con Javier, el hecho de haber presenciado la sesión de tutoría del día anterior, influyó considerablemente en el curso de la entrevista. Sin embargo, en el caso de Carlos se procuró tener un acercamiento más solidario y de apoyo con su experiencia, pues en la tutoría él había manifestado su descontento con su desempeño y su necesidad de ayuda. Las preguntas sirvieron para tener una impresión general tanto del curso de las prácticas como de las tutorías pero enfocándonos en la experiencia de Carlos. En la conversación se aborda la relación de tutoría y los problemas allí tratados, lo que Carlos considera que ha aprendido durante las prácticas, la experiencia docente previa a las prácticas, su trabajo de planificación conjuntamente con Javier y su opinión sobre el libro del curso, pues al parecer estos profesores lo estaban usando poco.

Una segunda y última entrevista fue realizada a los dos estudiantes en conjunto a los dos meses de haber terminado las prácticas. El lugar escogido fue la sede central de la Universidad de Barcelona y esta vez se decidió entrevistarlos juntos porque el trabajo de preparación de clases y buena parte de las tutorías las habían hecho así. Por otro lado, ya se había tenido una entrevista con cada quien por separado y se consideró enriquecedor obtener esta vez una perspectiva conjunta y más distanciada del proceso. Mediante esta entrevista que duró 27 minutos nos propusimos conocer más sobre sus experiencias, motivaciones, expectativas y valoraciones en el marco de su formación como profesores de E/LE. Así, las preguntas se centraron en las motivaciones respecto a la selección del máster, abordándose también las relaciones de trabajo conjunto y con la tutora, las expectativas sobre ella y opinión acerca de los contenidos asignados y el libro de trabajo. Para concluir, preguntamos sobre la participación de Carlos y Javier en esta investigación.

Todas las entrevistas fueron grabadas en formato audio y parcialmente transcritas para su posterior lectura. Se considera esta información como datos contextuales de ayuda en la interpretación de las sesiones de tutoría estudiadas y en la descripción de los participantes del estudio.

5.1.3 Documentos obtenidos

Adicionalmente y como datos complementarios se recogieron los siguientes documentos institucionales: a) estatutos de las prácticas del máster E/LE de la UB en la EOI de Drassanes y b) programa de contenidos asignados a los tutorados. Como informes académicos obtuvimos copias de: a) las memorias de prácticas redactadas por cada estudiante-profesor al final del proceso y b) el informe de prácticas redactado por Nuria sobre cada tutorado por separado.

5.1.3.1 Documentos institucionales

a) Estatutos de las prácticas del máster E/LE de la Universidad de Barcelona en la EOI de Drassanes

Según los estatutos de las prácticas en la EOI de Drassanes (*anexo 4*), este período está compuesto de dos fases: la primera es la observación de clases que se realiza durante una semana y la segunda son las prácticas de tres semanas de duración. En esta fase de docencia los profesores tutores desempeñan una labor de colaboración, asesoría y supervisión de los estudiantes en prácticas.

La observación de clases perteneciente a la primera fase tiene de acuerdo a los estatutos los siguientes objetivos:

- Establecer contacto con el contexto educativo del Departamento de Español para Extranjeros de la EOI de Barcelona Drassanes. En la semana de observación el estudiante debe prestar atención y recabar información sobre: a) la organización de la institución, b) el espacio y recursos disponibles, c) el programa del curso, d) los materiales usados, e) el enfoque didáctico y f) las características del alumnado entre otros aspectos.
- Observar y reflexionar sobre la puesta en práctica de una parte del currículum o programa del curso y con ello sobre la secuenciación y organización de las actividades.
- Reflexionar sobre la utilización de materiales en la clase, su puesta en práctica y objetivos.
- Prestar atención a otros aspectos y/o factores que están presentes en la clase, por ejemplo: el habla del profesor, el tratamiento de la cultura, las características de la interacción profesor-alumnos, etc.

Ubicándonos en el contexto de nuestra investigación, las observaciones se llevaron a cabo en la semana del 03 al 06 de marzo de 2003. Durante esta primera parte de las prácticas los estudiantes pudieron observar por cuatro días la clase en la que ellos enseñarían posteriormente. Ésta fue también una oportunidad para observar a la tutora que era también la profesora encargada de aquellos cursos. De igual manera, se les hizo entrega a los estudiantes de los contenidos del currículum que iban a enseñar posteriormente.

La segunda fase de las prácticas incluye la docencia y tiene como objetivos:

- Adquirir experiencia en los siguientes aspectos: la programación de una parte del currículum, la planificación de las actividades de clase y su posterior evaluación luego de haberlas implementado.
- Aumentar la percepción de lo que sucede en la clase en relación con la puesta en práctica de las actividades.

Para poder hacer las prácticas se contemplan en los estatutos las siguientes condiciones:

- Haber realizado la fase previa de observación de clases.
- Haber asistido a las reuniones de coordinación con el profesor tutor.
- Haber presentado, de acuerdo a las fechas establecidas, la programación de los contenidos que se impartirán durante las tres semanas, así como la planificación de clases de los primeros tres días.
- Haber preparado la actividad de enseñanza compartida (*team teaching*) con el profesor tutor.

Centrándonos en el ámbito de nuestro estudio tenemos que la relación de tutoría empezó con la etapa de programación del 21 de febrero al 25 de abril de 2003. Durante esta fase los estudiantes se encontraban con la tutora en la escuela para revisar y comentar la programación para las futuras clases.

Otro componente de la preparación del estudiante-profesor antes de hacer las prácticas era la fase del “*team teaching*” pautada para los días 23 y 24 de abril. Aquí el objetivo era dar parte de la clase conjuntamente con la profesora titular para que el tutorado tuviera un primer contacto con el grupo meta como profesor. Debido al retraso expresado por los tutorados para realizar adecuadamente la programación del curso, las sesiones de enseñanza conjunta se cancelaron. En su lugar los dos estudiantes tuvieron la oportunidad de observar dos clases más de la profesora.

El período de docencia comenzó el 28 de abril y duró hasta el 15 de mayo. Las clases eran de lunes a jueves y los alumnos impartieron en total once sesiones de dos horas académicas cada una. Los dos tutorados tenían el mismo nivel pero diferentes cursos en los que la misma tutora también era la profesora titular. Paralelamente a la fase de docencia los estudiantes del máster tuvieron sesiones de tutoría con la profesora asignada. Las tutorías se llevaron a cabo en conjunto y también por separado, donde cada estudiante podía discutir con la tutora aspectos más individuales.

b) Programa de contenidos asignados

Los contenidos asignados (*anexo 5*) corresponden al quinto curso, el cual está enmarcado en el ciclo superior del programa de español de la EOI. En dicho programa se presenta como objetivo de este ciclo:

“desarrollar más particularmente y de forma integrada, las capacidades y aspectos siguientes: la fluidez, las estrategias del discurso, la conciencia sociocultural, la autonomía en el aprendizaje, los recursos lingüísticos y la capacidad explicativa y evaluadora” (p. 11)

Los estudiantes profesores reciben con el programa de contenidos información sobre el libro de clase que usarán y la unidad que trabajarán. Por otro lado están especificados los

contenidos gramaticales y léxicos que se deben impartir en el curso de las tres semanas. Dichos contenidos se contextualizan en determinadas áreas temáticas que son en el caso de nuestro estudio: la descripción de personas y lugares, el mundo de los sentidos, el cine y la televisión y la prensa del corazón. De igual manera se hace referencia a contenidos socio-culturales que se trabajarán en relación con las áreas temáticas tratadas.

En el programa se sugieren además manuales y obras de consulta para la preparación de las actividades y el análisis gramatical correspondiente.

5.1.3.2 Informes académicos

a) Memoria de prácticas de cada estudiante

Al terminar el período de prácticas Carlos y Javier redactaron un informe final (*anexo 6*) por separado que entregaron a fines de mayo de 2003. Tal informe es un requisito contemplado en los estatutos de las prácticas y forma parte de la evaluación de cada estudiante-profesor. En este documento el estudiante debe resumir el desarrollo de la experiencia, constituyendo así un instrumento de reflexión sobre la docencia.

Los informes contienen básicamente los mismos puntos aunque están estructurados de manera distinta. Los aspectos tratados son:

- Identificación del curso impartido, institución y tutora asignada.
- Calendario del proceso de prácticas.
- Características del grupo meta.
- El contexto institucional de las prácticas.
- Reflexiones sobre la fase de programación.
- Reflexiones sobre la fase de docencia, donde se incluyen los planes de clase y los materiales con los que trabajaron.
- Conclusiones y apreciación personal.

Como información contextual dichos informes son una fuente enriquecedora que permite explorar y entender mejor las vivencias de Carlos y Javier en el marco de las prácticas. Ambos estudiantes hacen una reflexión sobre su actuación haciendo mención a las dificultades enfrentadas, los cambios hechos en los planes de clases, el papel de la tutora en el proceso y el aprendizaje logrado a partir de esta experiencia.

b) Informe de prácticas de la profesora tutora

Dentro de los estatutos de la prácticas se contempla la redacción por parte de la profesora tutora de un informe final evaluativo acerca de los estudiantes tutorados y el desarrollo de las prácticas (*anexo 7*).

En este informe Nuria explica la forma en que han decidido trabajar con Carlos y Javier. Se presentaba la alternativa de que ellos elaboraran y presentaran sus programaciones por separado, pero ya que ambos iban a impartir clases en el mismo nivel y ninguno tenía experiencia en programar, decidieron trabajar juntos en esta parte para así ayudarse mutuamente. Respecto al nivel de las clases que era el más alto, Nuria manifiesta que Carlos y

Javier lo tomaron porque era uno de los cursos que ofrecía la escuela, pero nadie quería trabajar con él. Esto la llevó a reconsiderar una serie de exigencias en cuanto a los plazos de entrega de la programación.

Nuria hace referencia a las situaciones que enfrentaron en la primera fase. Los tutorados no tenían claro lo que era programar y esto trajo consigo un retraso en esta fase y una planificación de las actividades de lo particular a lo general. Sin embargo, éstas fueron decisiones que se tomaron conscientemente y conforme Nuria y los profesores vivían el desarrollo de esta parte.

Los informes de la tutora tienen observaciones en común pero están hechos por separado. En base a sus observaciones y a los informes redactados por los tutorados, Nuria aborda aspectos relativos al desempeño de cada estudiante, la docencia, los problemas surgidos, su participación en las tutorías y el aprendizaje de todo el proceso.

5.2 Selección del corpus estudiado

El corpus del estudio está conformado por diez segmentos seleccionados de nueve sesiones de tutoría, tanto individual como conjunta, realizadas en la fase de prácticas. Nos hemos concentrado en esta fase debido a que en las sesiones conjuntas se discutía la planificación de las actividades y en las sesiones individuales se reflexionaba además sobre el desempeño de cada docente después de las clases.

Debido al tipo de estudio que realizamos, la riqueza de datos nos obliga al mismo tiempo a mantener unos límites en pro de un análisis más riguroso. Es por esto que nos centramos en diez segmentos seleccionados atendiendo a una variedad de problemáticas comunes a los dos profesores (secuenciación, rentabilidad de las actividades, formulación de instrucciones, entre otros) y aspectos inherentes a la práctica de cada profesor por separado. En este difícil proceso de selección hemos prestado especial interés a momentos de la discusión que podríamos considerar como "hotspots" (Woods, 1996; en Ballesteros, 2000) en la dinámica enseñanza-aprendizaje de los encuentros entre la tutora y los profesores tutorados.

El cuadro que mostramos a continuación muestra una relación de los segmentos seleccionados dentro del total de tutorías hechas en la fase de prácticas:

		Total ⇒	Selección ⇒	Sesión número ⇒	Nº de segmentos seleccionados
P R Á C T I C A S	Tutorías conjuntas	4	3	sesión 6	2 segmentos
				sesión 7	1 segmento
				sesión 9	1 segmento
	Carlos y Nuria	6	3	sesión 4	1 segmento
				sesión 5	1 segmento
				sesión 6	1 segmento
	Javier y Nuria	6	3	sesión 2	1 segmento
				sesión 3	1 segmento
				sesión 5	1 segmento
	Total:	16 sesiones ⇒	9 sesiones		10 segmentos

Con esto queremos ilustrar que de un total de dieciséis tutorías hechas en la fase de prácticas hemos tomado nueve y dentro de cada sesión hemos seleccionado algunos segmentos. Así, de la sexta sesión hemos extraído dos segmentos, mientras que de las otras hemos extraído uno de cada sesión. Las tutorías conjuntas han durado un promedio de 50 minutos y las sesiones individuales han durado con Carlos un promedio de 12 minutos y con Javier 9 minutos.

La duración de cada segmento seleccionado se puede visualizar a continuación:

FASE DE PRÁCTICAS					
Sesiones conjuntas: C, J y T					
SESIÓN 6	Segmento 2	16-72	SESIÓN 7	Segmento 7	312-402
	Segmento 5	147-212	SESIÓN 9	Segmento 2	1-65
Sesiones individuales: C y T			Sesiones individuales: J y T		
SESIÓN 4	Segmento 2	5m20s	SESIÓN 2	Segmento 1	4m
SESIÓN 5	Segmento 1	5m50s	SESIÓN 3	Segmento 2	2m25s
SESIÓN 6	Segmento 1	3m30s	SESIÓN 5	Segmento 2	6m

Para las sesiones de tutoría conjunta la duración se expresa en los turnos de participación dentro de cada segmento y para las sesiones individuales la duración se expresa en minutos (m) y segundos (s) debido a que estos encuentros no han sido transcritos en su totalidad.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se analizan según las pautas expuestas en el marco metodológico, los segmentos seleccionados. Comenzamos con los segmentos de las tutorías conjuntas para ir luego a las individuales. Se describe el contexto de cada sesión y se presenta el cuadro de segmentos correspondiente con el objetivo de verla en su totalidad. Como paso siguiente se realiza una contextualización a nivel de segmento y se expone su interpretación. Finalmente, se presentan los análisis de cada segmento tomando en cuenta: la gestión de turnos, las intervenciones de la tutora y reacciones de los tutorados y la inscripción de las personas en el discurso.

6.1 SESIONES DE TUTORÍA CONJUNTA

En este apartado vamos a analizar los segmentos seleccionados de las sesiones 6, 7 y 9 de tutoría conjunta. De la sexta sesión hemos seleccionado dos segmentos (2 y 5) y de la séptima y novena sesión hemos tomado uno de cada una (segmentos 7 y 2 respectivamente).

6.1.1 Sexta sesión de tutoría: contexto de la sesión

Esta sesión se realiza el martes 29 de abril de 2003 luego de que ambos estudiantes habían impartido clases. Las prácticas habían comenzado el día anterior y esta reunión es la primera sesión conjunta dentro de esta fase. La duración de este encuentro es de 63 minutos y en él participan, como en todas las sesiones conjuntas, Nuria (T de tutora), y los dos estudiantes profesores Carlos (C) y Javier (J).

El objetivo de las sesiones conjuntas es la revisión de los planes de clases para los días subsiguientes, la afinación de actividades, materiales y eventuales modificaciones del plan considerando lo ocurrido durante las clases dadas. En este encuentro concretamente se discuten las actividades planificadas para la segunda semana de prácticas pero tomando en cuenta también que estas actividades se pueden retrasar. El desarrollo de la sesión puede ser visualizado en el cuadro de segmentos en el que además hemos sombreado los dos fragmentos que analizaremos más adelante.

Cuadro de segmentos de la 6ta sesión

Seg.	Partic.	Tema	Actividad	Dur.	Observaciones
1	C, J y T	La colocación y secuencia de actividades considerando la disponibilidad de tiempo.	Revisión del plan de clases para los próximos días.	1 15	J inicia la sesión explicando lo que tienen pensado hacer de acuerdo al plan.
2	C, J y T	Tipo de actividad escrita considerando los intereses de los alumnos. La asignación de deberes como parte de la rutina de la clase.	Discusión originada por una solicitud, por parte de C, de la opinión de T	16 72	C interrumpe a J para introducir este tema.
3	C, J y T	Secuenciación de actividades	Revisión y descripción de actividades pautadas para mañana.	73 101	Se revisan actividades que ya habían discutido. T exhorta a continuar con el siguiente tema.
		Explotación de un poema en	Discusión generada a partir		Con esta actividad está en juego

4	C, J y T	la clase y su rentabilidad para la presentación de un punto gramatical.	de una pregunta de J planteando dos alternativas.	102 146	la introducción de "ser y estar + adjetivo".
5	C, J y T	Colocación y secuencia de actividades para el logro de una tarea final.	Revisión del plan de clases y discusión de actividades.	147 212	T observa que C y J no han dado a los alumnos suficientes modelos de descripción física.
6	C, J y T	Selección de fotos para una actividad.	Revisión y comentario de fotos.	213 225	J presenta las fotos que llevarán a la clase para su descripción.
7	C, J y T	Papel del profesor y de los alumnos en dos actividades de reflexión.	Revisión del plan de clases y discusión sobre dos actividades conectadas.	226 263	C presenta y explica dos actividades sobre tópicos. Con la primera se presenta el tema.
8	C, J y T	Selección de material de apoyo visual para la presentación de las Comunidades Autónomas.	Discusión sobre el mapa adecuado para trabajar en la clase.	264 298	T llama repentinamente la atención sobre este tema y les presta a C y J un mapa suyo.
9	C, J y T	Inclusión de una actividad para seguir trabajando los tópicos.	Comentario y aprobación de una actividad.	299 310	C presenta otra actividad en el marco de los tópicos.
10	C, J y T	Dinámica de una actividad de debate.	Revisión del plan de clases y discusión de una actividad de tópicos de distintos países.	311 345	T inicia esta discusión con una pregunta respecto a la dinámica de una actividad. C interviene sólo una vez.
11	C, J y T	Importancia y conveniencia de asignar deberes.	Discusión de los planes para el miércoles de la semana siguiente.	346 376	T recalca y justifica la importancia de asignar deberes cada día.
12	C, J y T	Desarrollo y dinámica de una actividad teniendo presente su objetivo.	Discusión de la siguiente actividad de acuerdo a la secuencia del plan.	377 480	C propone una actividad con la que los alumnos tienen que circular por el aula. T y J cuestionan esta idea.
13	C, J y T	El vocabulario en la creación de materiales por parte de los tutorados.	Discusión sobre una palabra usada por J en un material creado por él.	481 508	T llama la atención sobre una palabra que no considera adecuada y propone otras con C.
14	C, J y T	Planes que entregarán la próxima sesión y hora a la que se encontrarán.	Planificación del próximo encuentro.	509 553	J le explica a T los planes y materiales que llevarán a la próxima sesión.
15	C, J y T	Concepto de programación; secuenciación de actividades para el logro de un objetivo final más complejo.	Reflexión conjunta como cierre del encuentro.	554 635	T llama la atención sobre el retraso que llevan con la programación. Se hace necesaria una aclaración de lo que es programar y secuenciar.

6.1.1.1 Análisis del segmento N° 2

En el segundo segmento, Carlos interrumpe el discurso de Javier para plantearle a la tutora una idea que se le ha ocurrido y consultarle su parecer sobre la misma. La actividad planteada está enmarcada en la descripción de lugares, contenido del programa que los tutorados abordaron con retraso en relación con lo planificado para el día. Previo a lo sugerido por Carlos se ha planificado trabajar en clase la reflexión sobre las características de los textos descriptivos de carácter objetivo y subjetivo. Lo consultado por el tutorado consiste en la elección del tipo de actividad escrita que le quiere asignar a los alumnos (17C).

Ante el planteamiento de Carlos, Nuria opta por dar como respuesta la alternativa que ella considera adecuada (18T). Sin embargo, Carlos parece no estar del todo conforme y replantea la idea de hacerles elegir a los alumnos entre dos tipos de descripción (20C). Debido a la insistencia del tutorado, la profesora emplea otra estrategia: la formulación de una pregunta abierta con la que se cuestiona la alternativa "incorrecta". Seguidamente Nuria retoma su indicación formulándola esta vez de manera menos directiva (24T). Esta propuesta atenuada tiene sin embargo la fuerza ilocutiva de una orden que el tutorado termina por aceptar (25C).

En el transcurso de este segmento podemos observar que por un lado se discuten temas derivados de la consulta de uno de los tutorados, y por otro observamos que surgen discusiones que se insertan en el tema anterior. Tal sería el caso de 51C, donde Carlos hace

una pregunta sobre cuándo hacer la actividad de descripción, dando lugar a una reacción inesperada por parte de Nuria y un consiguiente cambio de tema (52T/56T).

Luego de analizar el segmento notamos que la tutora hace hincapié en dos aspectos de la enseñanza: tomar en cuenta los distintos intereses de los alumnos al momento de asignar una actividad escrita (24T/50T), y mandar deberes todos los días (58T/60T/63T/65T). Lo primero tiene que ver con no limitar el tema de la descripción a un lugar determinado sino extrapolarlo a cualquier sitio que se quiera describir, mientras que lo segundo está enmarcado en una rutina establecida (63T) por parte de Nuria dentro de una clase que sigue siendo suya y que retomará luego de que los estudiantes hayan terminado las prácticas. Se trata entonces de no perder una costumbre de la clase que ella ha ido forjando anteriormente.

A) La gestión de turnos

A lo largo del segmento observamos que la discusión se centra en dos aspectos directamente relacionados con Carlos, por lo que su participación prácticamente duplica la de su compañero. Así, vemos que Carlos interrumpe a Javier para introducir un tema nuevo de discusión (17C) y trata en varias ocasiones de mantenerlo (20C/35C/42C).

El planteamiento de Carlos en 7C da lugar a sucesivas intervenciones autoselectivas por parte de Javier (19J/21J/34J/36J) en las que busca marcar una distinción entre los planes suyos y los de Carlos respecto a la actividad de descripción de lugares. Mientras Carlos hace una consulta sobre un ejercicio escrito de descripción, Javier insiste en explicar su planteamiento como ejercicio de práctica oral (40J). En el intento que cada tutorado hace por consultar (Carlos) y explicar (Javier) el tipo de actividad que harían, se producen varios solapamientos (19J/20C; 34J/35C/36J; 38J/39C). No se observa como en otros segmentos que un tutorado asuma el rol de “portavoz”, pues se trata aquí de consultas de interés individual.

En el presente segmento predomina la discusión en torno a un tema propuesto por Carlos. Las intervenciones de Javier son por autoselección con las funciones de diferenciar su proceder, explicar lo que tiene previsto hacer –solicitando por ende la aprobación de Nuria- y aconsejar a Carlos poniéndose del lado de la tutora. Por su parte, la mayoría de las intervenciones de Carlos son autoselectivas y se dirige a Nuria como destinataria directa. De igual manera la tutora se dirige a Carlos como destinatario directo y sus contribuciones son por autoselección o selección por parte de éste.

B) Intervenciones de la tutora y reacciones de los tutorados

Luego de analizar el segmento seleccionado hemos establecido un conjunto de categorías bajo las cuales caracterizamos las intervenciones de la tutora. En este análisis tomamos también en cuenta la manera en que el/los profesor/es ha/n interpretado o reaccionado ante estas intervenciones.

- 1) *Pregunta que lleva implícito un cuestionamiento* (22T): anteriormente a esta intervención Carlos le había consultado a Nuria su parecer respecto a una actividad, a lo cual ella había ofrecido su respuesta (18T). Sin embargo, Carlos persiste en la consulta (20C) y es ahí cuando Nuria responde al planteamiento del profesor con una pregunta que cuestiona la alternativa que éste parece preferir: que los alumnos elijan entre describir por escrito la escuela de manera subjetiva o de manera objetiva. Mediante la pregunta de 22T (“y qué te

describirán objetivo?”) se deja ver la idea de que una descripción objetiva y en concreto de la escuela, no daría lugar a un ejercicio provechoso e interesante para los alumnos. Frente a 22T la primera reacción de Carlos es defender su posición ofreciendo una respuesta complementada con ejemplos (23C).

- 2) *Corrección de un aspecto inherente a una actividad presentada por un tutorado (24T)*: esta intervención viene a interrumpir el enunciado de Carlos en 23C. La observación de la tutora no se enfoca en el tipo de descripción (subjetiva u objetiva) sino que aquello que los alumnos deben describir: *“pero casi que:: les dejas describir algo/ que ellos quieran describir”*. Nuria considera mejor no limitar el tema de descripción a la escuela y darles la libertad a los alumnos para que elijan el lugar. Esta corrección es suavizada con la expresión *“casi que”* y tiene el efecto perlocutivo de aceptación por parte del tutorado (25C).

La intervención en 48T/50T refuerza la corrección hecha en 24T. Nuria usa el imperativo negativo para recordarle a Carlos que no asigne un lugar específico para la descripción. Luego reformula su instrucción integrando la práctica oral presentada por Javier para luego insistir en la libre elección de un lugar por parte de los alumnos: *“para que lo hagan en la clase oralmente pero después que seleccionen un lugar que quieran”*.

- 3) *Sugerencia de alternativas en relación a una actividad (28T)*: esta intervención surge como respuesta a una solicitud de confirmación de lo entendido por parte de Carlos (27C). Nuria no sólo responde afirmativamente la pregunta de Carlos, sino que sugiere alternativas representando con ello el discurso del profesor en la clase: *“les puedes decir un lugar/ que puede ser algún lugar en en Barcelona/ o 'un lugar en vuestro país' / UN lugar”*. Finaliza su intervención destacando que se trata de dar a elegir un lugar que a los alumnos les interese, reforzando así su intervención en 24T. A partir de aquí Carlos continúa consultando otros detalles de la actividad aceptando también la corrección de la tutora respecto al objeto de descripción.
- 4) *Consejo enérgico en cuanto a la necesidad de hacer un tipo de actividad (37T)*: en esta intervención Nuria integra un tema iniciado por Javier en 34J. Mientras las consultas de Carlos se enfocan en una práctica escrita, Javier manifiesta su intención de hacer una práctica de descripción oral (36J). Esto es aprovechado por Nuria para dar este consejo enérgico implicándose también en la necesidad de realizar una práctica oral con los alumnos (*“mañana tenemos que intentar un poco de práctica oral con los alumnos”*). Por una parte, Javier ya tiene en mente hacer este tipo de ejercicio y por otra, Carlos toma en cuenta el consejo de Nuria pero insiste en consultar otros aspectos relativos a la práctica escrita (42C).
- 5) *Sugerencia respecto a la colocación de una actividad (43T)*: esta intervención viene como un comentario que complementa una respuesta de la tutora. La sugerencia está formulada en condicional (*“eso lo podrían hacer para el fin de semana no?”*) y se refiere a la actividad de descripción escrita que harían los alumnos. La sugerencia de Nuria no responde a una pregunta de Carlos, se presenta por iniciativa propia tomando en cuenta que las actividades individuales de escritura se suelen dejar como deberes.
- 6) *Pregunta que lleva implícito el incumplimiento de una expectativa (52T)*: en una intervención anterior (51C), Carlos habla de hacer la actividad al comienzo de la clase, pero Nuria parece ver esta actividad como algo que se debería hacer después debido a su

grado de complejidad (“*pero después qué vas a hacer?*”). Tras saberse que Carlos no tiene nada para corregir al principio de la clase (54J/55C), Nuria hace otra pregunta que evidencia el incumplimiento de una expectativa (“*ah no has puesto nada para corregir?*”). Esto genera una justificación por parte de Carlos, quien asume la responsabilidad de lo que percibe como una falta (57C).

- 7) *Explicación de una norma respecto a la rutina de la clase* (58T): luego de escuchar la justificación de Carlos, Nuria usa una estructura impersonal para expresar la obligación que tienen los tutorados de asignar deberes todos los días. El empleo de la forma se+3ra persona del presente (“*todos los días se les pide x*”) expresa una generalización y rebaja a la vez la fuerza de la amenaza que representa este mandato a la imagen de los profesores. Este enunciado es reforzado en dos intervenciones posteriores (63T/65T). En 63T Nuria asume con el uso de la primera persona del singular su posición como profesora del grupo y explica lo que ella acostumbra hacer: “*yo todos los días les pongo deberes*”. Complementa esta intervención con el uso de la forma átona del complemento indirecto (“*no me los desacostumbres*”) para expresar su angustia por un desajuste en la rutina de una clase que muestra como suya. En 65T Nuria vuelve a hacer referencia a la rutina que ella ha forjado en la clase y que los profesores tutorados deben mantener. La reacción de Carlos (“*mhm*” “*vale*”) manifiesta la aceptación de lo dicho por la tutora (66C).
- 8) *Sugerencia respecto a la asignación de deberes* (71T): esta intervención al final del segmento es resultado de un breve paréntesis en el que los tutorados discuten los deberes para mandar. Nuria apoya la opinión de Carlos (70C) y sugiere dos ejercicios específicos como deberes: “*sí.: puedes mandar la lectura ésta de La Bella que es muy cortita y el texto éste para escribir*”. El texto de "La Bella" se encuentra en el plan de clases y el texto para escribir corresponde a la actividad consultada por Carlos. Seguido a esta intervención Javier muestra su acuerdo con la conclusión a la que se ha llegado.

C) La inscripción de las personas en el discurso

Vemos que este segmento está mayormente centrado en una consulta hecha por Carlos y en la discusión de un tema que se deriva de esta consulta. Es por ello que la tutora emplea la segunda persona del singular para dirigirse a él como destinatario directo. En estas intervenciones Nuria hace una pregunta que cuestiona un planteamiento de Carlos (22T), le da indicaciones respecto a un ejercicio (24T/28T/48T), y formula preguntas que denotan su desacuerdo con una situación (52T/56T).

Por otro lado, se observa el empleo de la primera persona del singular (63T/65T) cuando Nuria explica lo que ella acostumbra hacer en la clase como profesora (“*yo todos los días les pongo deberes*”) y que debe ser considerado por Carlos para no romper con un hábito que ella ha ido formando. En 37T Nuria hace uso de la primera persona del plural implicándose e incluyendo a ambos tutorados en la necesidad de hacer determinado tipo de actividad. Esta intervención está enmarcada en un paréntesis iniciado por Javier en 34J y 36J. La estructura impersonal se+3ra persona del presente es utilizada por la tutora en 58T para describir una rutina (la asignación diaria de deberes) ya establecida en la clase y que Carlos tiene que mantener.

Por su parte, Carlos usa la primera persona del singular para presentar y consultar una opción o idea que se le ha ocurrido a él, siendo por lo tanto una pregunta de interés individual

(17C/20C). Más adelante se observa el uso del “yo” para presentar una opinión personal (51C) y justificar una acción en la clase con la cual la tutora ha mostrado su desacuerdo (57C). En 17C Carlos usa la segunda persona del singular para dirigir a Nuria una consulta como destinataria directa. En cambio, en 70C Carlos incluye a Javier en su enunciado (“*puedes mandar dos cosas*”) en el que presenta como posible asignar más deberes ya que los alumnos disponen de varios días para hacerlos. La forma impersonal se+3ra persona del presente aparece en 29C, donde Carlos le consulta a Nuria la extensión que un tipo de ejercicios por escrito suele tener.

En el discurso de Javier vemos el empleo de la primera persona del singular para presentar lo que él ha pensado hacer, y que es diferente a la idea de Carlos (21J/36J/40J). Mientras Javier expone su idea de hacer el ejercicio de descripción como práctica oral, Carlos ha pensado en hacerlo por escrito. En 34J y 67J Javier emplea la segunda persona del singular para dirigirse a Carlos como destinatario directo y hacerle una pregunta relacionada con la asignación de deberes.

6.1.1.2 Análisis del segmento N° 5

En la discusión de las sesiones planificadas para la semana siguiente se continúa en el segmento 5 con la revisión de la próxima actividad pautada para la quinta sesión de clases: una descripción por escrito de una foto. Dicha actividad está enmarcada en el tema “descripción de personas” dentro de los contenidos asignados y consiste en darles a los alumnos unas fotos que describirán por escrito, ya sea individualmente o por parejas. El profesor corrige estos textos durante la pausa y luego los reparte aleatoriamente de manera que no coincida el texto con su autor. Luego cuelga las fotos en la pizarra para que los alumnos adivinen a qué foto corresponde la descripción que han recibido. Como actividades previas Carlos y Javier habrán presentado según lo planificado vocabulario de partes de la cara, habrán trabajado adjetivos para describir estas partes y habrán hecho un ejercicio de colocación de adjetivos.

La actividad que ahora se discute es de mayor complejidad al ser una redacción en la que los alumnos deben poner en práctica todo lo aprendido sobre la descripción. La discusión se centra en este punto cuando Nuria formula una pregunta (150T/153T) con la que por un lado se asegura del tipo de actividad que sigue y por otro, genera cierta polémica en los tutorados al tener que justificar su decisión (151J, 152C, 154J).

Al darse cuenta la tutora de que de que Carlos y Javier todavía no han trabajado este tema lo suficiente como para asignar una redacción, les sugiere una actividad adicional antes de hacer la escrita (158T). La actividad sugerida por Nuria para que sea considerada por los tutorados viene como una solución anticipada al problema percibido por ella: los alumnos no han visto todavía suficientes modelos de descripción como para hacer una por escrito. Esta situación es planteada por la tutora por primera vez de tal manera que Carlos y Javier lleguen al mismo punto como resultado de un razonamiento guiado (166T). Aquí Nuria justifica el porqué de su sugerencia al tiempo que presenta la condición que no permite todavía poner en práctica la actividad de redacción.

A lo largo de todo el segmento Nuria insiste en dejar claro un procedimiento que podríamos considerar aquí como un principio: la secuencia de las tareas con una lógica didáctica y la colocación de actividades que posibiliten el logro de aquello más complejo que se quiere

lograr (191T). Se observa también que para Nuria no es tan importante que los tutorados hagan el trabajo con el texto que ella había sugerido al principio sino que hagan un trabajo adicional antes de poner a escribir a los alumnos. Esto se refleja una vez más en otra sugerencia o idea sobre una actividad de descripción previa a la escrita. La discusión generada en este intercambio deriva en la presentación de otro aspecto que Carlos y Javier deben tener en mente: cederle la palabra a los alumnos (210T).

A) La gestión de turnos

En 150T Nuria formula una pregunta que no va dirigida a nadie en concreto, pues espera que conteste cualquiera de los dos profesores. Por ello se ve un solapamiento en los turnos, ya que uno busca justificar la actividad (151J) y el otro todavía necesita ubicar la misma en el plan (152C). Una vez que Carlos sitúa dicho ejercicio se autoselecciona (156C) para completar la intervención de su compañero. Carlos eleva el volumen de la voz para mantener el turno de palabra, con lo cual Javier no completa su intervención en 157J.

A lo largo del segmento observamos que Nuria no asigna el turno de palabra a algún profesor en concreto, por lo que cada uno interviene autoseleccionándose. A pesar de que los turnos están casi equitativamente distribuidos, destacan las intervenciones reactivas de Javier para responder en nombre de él y su compañero cada vez que Nuria hace una pregunta o sugerencia. Vemos entonces que la participación de Javier es en este aspecto significativa ya que interviene como “portavoz” del dúo haciendo también pequeños acuerdos con la tutora en nombre de los dos profesores (174J-178J).

Llama la atención las oportunidades aprovechadas por Javier para tomar el turno cuando el mismo está todavía en poder de la tutora. En una oportunidad Javier (167J) complementa la intervención de Nuria. La respuesta del profesor se ajusta a un razonamiento de la tutora formulado en condicional (“*si les ponemos a escribir*”) que deja abierta la posibilidad de ser completado por la entonación final en suspenso (166T). Otra manera de autoseleccionarse a partir de una intervención de la tutora (193T) se observa en una reacción adelantada de Javier en 194J. Aquí el profesor predice el final del enunciado de Nuria al tiempo que le ofrece una respuesta. Otro tipo de autoselección se presenta en 209J, cuando Javier reformula la parte final del enunciado de Nuria (208T). La contribución de Javier se ajusta a la intervención de la tutora aprovechando la entonación final en suspenso y es resultado de la discusión que se ha venido manejando en el segmento. Por último, un comentario adjunto a la intervención de Nuria (204T) es producto de una autoselección donde Javier agrega con la conjunción “y” (205J) una idea que se le acaba de ocurrir.

B) Intervenciones de la tutora y reacciones de los tutorados

Luego de analizar el segmento seleccionado hemos establecido un conjunto de categorías bajo las cuales caracterizamos las intervenciones de la tutora. En este análisis tomamos también en cuenta la manera en que el/los profesor/es ha/n interpretado o reaccionado ante estas intervenciones.

- 1) *Pregunta que lleva implícito un cuestionamiento* (150T/153T): dentro de la revisión del plan de clases se pasa a la siguiente actividad. Nuria ubica en el plan el ejercicio relacionado con la intervención de Javier en 149J y formula una pregunta con la que quiere

asegurarse del tipo de ejercicio que se trabajará ("*pero aquí empieza/ e:h/ hacéis una práctica de descripción física? una práctica es decir una práctica escrita?*"). Esta pregunta parece implicar a su vez el cuestionamiento de una actividad que se realizaría sin haberles dado suficientes herramientas a los alumnos. La reacción de los profesores es de justificación (154J/156C) de la actividad, pues han interpretado la pregunta de Nuria como el cuestionamiento al que hemos hecho referencia.

- 2) *Propuesta de una actividad* (158T): en vista de que la tutora considera que ir a la práctica escrita es todavía muy temprano, propone una actividad previa de un libro que los profesores conocen ("*y e- y esa que hay en Abanico-> de:: // ((busca)) ésta/ de Quevedo / x ésta?*"). Dicha propuesta es una necesidad en cuanto a que los alumnos no han visto todavía suficientes modelos de descripción. Sin embargo, la actividad del libro es sólo una alternativa que propone Nuria para que los profesores consideren la inclusión de otro modelo descriptivo (191T). Otra propuesta viene dada en 193T, donde la tutora plantea un ejercicio descriptivo en grupos ("*{(f) también} podríamos hacer/ ANTES de describir la fotografía/ lo que podríamos hacer es que por ejemplo describieran eh en grupos*"). Aquí Nuria elabora su propuesta usando el condicional y la primera persona del plural. El ejemplo de actividad que propone parece ser una idea espontánea para que los tutorados consideren.

Como respuesta a estos planteamientos los tutorados manifiestan distintos pareceres. Respecto a 158T, Javier está de acuerdo con la descripción sugerida del libro (163J/165J) y va más allá al preguntar el próximo paso a seguir con los alumnos. Por su parte, Carlos opina que la actividad podría ser difícil. Para no interferir demasiado en el trabajo de los profesores, Nuria toma distancia (177T) para dejar la decisión en manos de ellos. Frente a la segunda propuesta de Nuria (193T) Carlos reacciona con cautela mientras que su compañero demuestra más aceptación.

- 3) *Razonamiento de una propuesta demostrando su necesidad* (166T): debido a la reacción dispareja de los profesores a la propuesta de Nuria en 158T, ella deja la decisión en manos de ellos. Sin embargo, no abandona la idea de intercalar un ejercicio al justificar su propuesta apelando al razonamiento de los tutorados. Para esto Nuria formula un enunciado en condicional ("*si les ponemos a escribir*") y describe la situación que ve como inconveniente para hacer la actividad ("*y quizá lo único que hemos e:h/ lo hemos practicado oralmente*"). Con esto la tutora invita a los profesores a que participen en el razonamiento, como es el caso de Javier al completar la frase con su intervención (167J). Como recurso atenuante Nuria emplea el "quizá" en 166T. En otras oportunidades (179T/185T) Nuria vuelve a razonar su propuesta independientemente del texto sugerido por ella al principio.
- 4) *Ejemplificación de un procedimiento* (200T/204T): en el marco de la propuesta del ejercicio descriptivo en grupos, Nuria describe la dinámica de la actividad con ejemplos que se sitúan en el contexto de la clase ("*que lo hagan en grupos entonces\ el grupo que después QUIERA/ (...) pues pueden describir | y los demás podemos adivinar a quiénes han descrito*"). Por un lado, la tutora ejemplifica el procedimiento, y por otro, representa el discurso de Carlos y Javier frente a la clase ("*podéis decir a algún grupo 'alguien quiere describir a ver a quién ha descrito*"). Esta intervención surge como una explicación de una actividad con la que Carlos no está de acuerdo al principio (195C/197C). Por su parte Javier contribuye (198J/205J/207J) a aclarar y desarrollar la idea de Nuria.

- 5) *Oposición al planteamiento de un tutorado* (208T): como respuesta a la intervención de Javier en 205J/207J, Nuria muestra su desacuerdo recordándole al profesor que los alumnos ya habrán visto varias descripciones ("*pero si les has dado/ si les has dado ya / varios textos->*"). Frente a esto Javier reformula lo entendido (209J) y se muestra de acuerdo con la observación de la tutora.
- 6) *Explicación de una norma de participación* (210T): como complemento a la intervención en 208T, Nuria se dirige a los dos profesores usando el imperativo para llamar la atención en cuanto al rol de los alumnos en la clase ("*vosotros/ pensad que los que tienen que hablar son ellos*"). Esta norma se ajusta aquí a una serie de condiciones: se han visto ya otros modelos de descripción y los alumnos cuentan con suficientes herramientas, la clase es de avanzados y el protagonismo se le cede a los alumnos. Carlos y Javier (211As) aceptan la observación de Nuria. Finalmente y con el objetivo de matizar la norma presentada, Nuria retoma la idea de Javier como algo útil en otras ocasiones (212T).

C) La inscripción de las personas en el discurso

En el segmento analizado observamos que en el discurso de Nuria predomina el uso de la segunda persona del plural dirigiéndose a ambos profesores. El uso de esta persona parece reflejar un distanciamiento de las decisiones de los tutorados (166T /150T) o para marcar que frente a ella como profesora guía, está el trabajo en pareja que desarrollan Carlos y Javier al planificar las clases (177T /191T). En 210T destaca la posición de Nuria como tutora para llamar la atención de los profesores hacia un principio que ellos deben considerar.

La primera persona del singular es usada por Nuria cuando marca que es su opinión (212T) o razona su parecer (166T /185T). Por otra parte, la primera persona del plural se observa cuando Nuria sugiere una actividad (193T) y muestra con el uso de “nosotros” su implicación en el trabajo que se discute. Vemos en 166T otro ejemplo de implicación en el que Nuria parece además usar el “nosotros” como un recurso atenuante en la elaboración de una crítica.

Respecto al uso de la segunda persona del singular, ésta se presenta en ocasiones donde Nuria se dirige específicamente a uno de los tutorados como destinatario directo (196T /208T). En 212T observamos también el empleo de “uno” con un efecto de generalización dentro del colectivo de profesores del que los tres participantes forman parte.

En relación a los tutorados, vemos el uso frecuente (sobre todo en el discurso de Javier) de la forma “nosotros” cuando uno de los profesores interviene en nombre de los dos. Al analizar esta actuación vemos que ambos se presentan ante Nuria como un equipo de trabajo que planifica y toma decisiones de manera conjunta (156C /173C /154J /174J). Sin embargo, en 163J /165J vemos que la pregunta de Javier, a pesar de estar formulada en nombre de los dos profesores, no toma en cuenta la opinión distinta de su compañero respecto a la actividad. La primera persona del singular es empleada por Carlos al presentar su posición respecto a una sugerencia (206C). Por su parte Javier usa la segunda persona del singular (205J /207J) para dirigirse a Carlos como destinatario directo. La tercera persona se utiliza para dar información contextual y sobre la clase dentro de la discusión.

6.1.2 Séptima sesión de tutoría: contexto de la sesión

Esta sesión se realiza el lunes 05 de mayo de 2003, luego de que los tutorados ya han cumplido su primera semana de prácticas. Ésta constituye la segunda reunión conjunta en la fase de prácticas con una duración de 67 minutos. En este encuentro participan, como en todas las sesiones conjuntas, Nuria (T de tutora), y los dos estudiantes profesores Carlos (C) y Javier (J).

El objetivo de las sesiones conjuntas es la revisión de los planes de clases para los días subsiguientes, la afinación de actividades, materiales y eventuales modificaciones del plan considerando lo ocurrido durante las clases dadas. En este encuentro concretamente se discuten la planificación de actividades para la última semana así como detalles de actividades pautadas para el día siguiente. El desarrollo de la sesión puede ser visualizado en el cuadro de segmentos en el que además hemos sombreado el fragmento que analizaremos más adelante.

Cuadro de segmentos de la 7ma sesión

Seg.	Partic.	Tema	Actividad	Dur.	Observaciones
1	C, J y T	Gestión del tiempo respecto a la presente semana y lo planificado para la siguiente.	Revisión de los planes de clase	1 12	J inicia la sesión. T hace preguntas para “ubicarse” de nuevo en la revisión de los planes.
2	C, J y T	Vocabulario de una actividad, selección de una audición y trabajo con un fragmento de la misma.	Revisión del plan realizado para un día en concreto. Comentario de una serie de actividades planificadas.	13 59	T revisa el plan y discute aspectos de distintas actividades con J y C.
3	C, J y T	Selección de artículos para ser discutidos en una práctica oral; aclaración del formato del examen oral; dinámica del trabajo y secuencia didáctica.	Discusión centrada en una actividad que C y J tienen previsto hacer.	60 159	Este segmento enmarca una serie de temas relacionados con una práctica oral (similar al examen final oral) que C y J quieren hacer.
4	C, J y T	Diseño de una actividad evaluativa de la práctica oral; dinámica de participación de los alumnos; planificación del tiempo.	Discusión centrada en una actividad complementaria a la anteriormente discutida.	160 230	Este segmento enmarca temas relacionados con un trabajo sucesivo de evaluación de la práctica oral anterior.
5	C, J y T	Corrección de deberes y gramática referida al género del sustantivo.	Discusión enfocada en las actividades pautadas para la primera parte del antepenúltimo día de clases.	231 281	J inicia la explicación de las actividades pautadas para los últimos días de clases.
6	C, J y T	Selección de una actividad considerando su rentabilidad.	Discusión sobre una actividad pautada para los últimos 50 minutos de clases.	282 312	J propone una actividad con refranes basada en una similar que él había hecho como alumno de inglés. T cuestiona esta idea.
7	C, J y T	Diseño de una actividad; selección de material auténtico y secuencia didáctica para el logro de un objetivo más complejo.	Discusión centrada en una actividad asignada para el penúltimo día de clases.	312 402	T inicia la siguiente discusión con una pregunta. Se abordan diferentes temas relacionados con una actividad de crítica de cine.
8	C, J y T	Secuencia didáctica de actividades considerando la planificación del tiempo y la participación de los alumnos.	Revisión del plan y resumen de los días discutidos; planificación del último día.	402 451	T inicia la discusión sobre lo que tienen previsto hacer C y J el último día. C interviene dos veces.
9	C, J y T	Colocación de una actividad en el plan de clases de acuerdo a la secuencia.	Verificación y discusión sobre lo que tiene pensado hacer C para la primera hora de mañana.	451 489	T cierra la discusión anterior e inicia la siguiente actividad que implica la consideración de distintos temas.
10	C, J y T	Vocabulario y gramática de materiales creados por C y J.	Revisión por parte de T de un material creado por C y J.	491 598	T solicita a C una descripción de las actividades que siguen. J participa activamente pero la discusión está centrada en los planes de C.

11	C, J y T	Diario de clases donde anotar los planes hechos, secuenciación y planificación del tiempo.	Discusión en torno a una pregunta formulada por T.	600 631	T abre y cierra un paréntesis sobre el uso del diario del profesor. Se continúa con los planes de C para mañana.
12	J y T	Fecha de la próxima reunión y materiales para revisar.	Planificación del próximo encuentro.	630 637	J propone la fecha de la próxima reunión.

6.1.2.1 Análisis del segmento N° 7

Dentro de la séptima sesión se aborda en el segmento 7 una actividad de crítica de cine prevista para el miércoles 14 de mayo, es decir, el penúltimo día de clases. La actividad consta de una serie de tareas por medio de las cuales se pretende como objetivo final que los alumnos escriban la crítica de una película que hayan visto. En el programa de contenidos se contempla el tema cine y televisión, además de la redacción de textos descriptivos y argumentativos. En el siguiente segmento observamos la revisión de las actividades enmarcadas en este tema, desde un ejercicio de activación de conocimientos previos hasta la planificación de los deberes correspondientes.

Vemos que Nuria gestiona el cambio de tema para conducir la discusión hacia lo que Carlos y Javier han planificado para el penúltimo día de clases. La tutora hace en 312T una pregunta dirigida a cualquiera de los dos profesores y es Javier quien toma la palabra para responder en nombre de los dos (313J). Una vez acordado el tema que será tratado (actividad de crítica de cine), Nuria dirige otra pregunta a ambos profesores para conocer los detalles de la actividad. Aquí Javier interviene para asignarle el turno a su compañero (315J). Así, se determina que será Carlos el que explicará la secuencia y el procedimiento de las actividades.

A lo largo del segmento se puede observar el sistema de trabajo fomentado por la tutora y que los profesores han venido practicando: la construcción de una secuencia didáctica que va de tareas de presentación y más controladas, a tareas más autónomas y por consiguiente, complejas. En este marco, se observa además la importancia dada a la revisión del material antes de llevarlo a la clase (325T), la formulación clara de instrucciones (339T), y la selección del material adecuado para el logro de los objetivos establecidos (372T /376T).

A) La gestión de turnos

Nuria cierra la discusión anterior e inicia este segmento con una pregunta que no está dirigida a un destinatario en particular (312T). Javier toma la palabra para responder en nombre de él y su compañero, respuesta que Nuria evalúa positivamente en 314T. En esta misma intervención la tutora se dirige a Javier para obtener más información sobre las actividades planificadas. El profesor interviene (315J) para asignarle el turno a su compañero, pues en los segmentos anteriores había sido Javier el que explicó o propuso las actividades para los últimos días. Las intervenciones de Javier (315J) y Nuria (316T) determinan que sea Carlos el encargado de explicar el plan de clases. Así se observa en enunciados donde este profesor habla en nombre de él y su compañero (346C/360C/377C/379C/381C/390C).

Carlos asume entonces la tarea de explicarle a Nuria las actividades que los dos tutorados han planificado (319C). Entretanto se abren pequeños paréntesis donde los tutorados discuten el procedimiento de una actividad (330C-338C), la selección de material (359J-365J) y un pequeño malentendido (384C-388C). Vemos que en varias ocasiones Javier asiste a su compañero en la explicación de las actividades. Algunos ejemplos se observan en 327J y

345J, donde Javier aporta la información que Carlos necesita. En 329J Javier completa la intervención de Carlos explicando el procedimiento de la actividad y ejemplificando el discurso del profesor en la clase. Por último, en 397J Javier agrega un comentario que complementa la intervención de Carlos en 396C.

Debido a que Carlos ha sido seleccionado para explicar el plan de clases, vemos que su participación es en número de turnos superior a la de Javier. Carlos interviene para responder preguntas que la tutora dirige a los dos interlocutores (325T/376T) o sólo a él como portavoz del dúo de trabajo.

Vemos además que Nuria guía la interacción con preguntas centradas en la secuencia de actividades (314T/357T/376T/393T) y cierra asimismo el tema discutido para dar inicio a la próxima actividad (402T).

B) Intervenciones de la tutora y reacciones del tutorado

Luego de analizar el segmento seleccionado hemos establecido un conjunto de categorías bajo las cuales caracterizamos las intervenciones de la tutora. En este análisis tomamos también en cuenta la manera en que el/los profesor/es ha/n interpretado o reaccionado ante estas intervenciones.

- 1) *Pregunta en la que se evidencia un consejo enérgico* (325T): luego de que Carlos hace referencia a la audición de un programa radiofónico como parte de las actividades que harán, Nuria interviene dirigiendo una pregunta a ambos profesores ("*la habéis oído?*"). En esta pregunta se evidencia un consejo enérgico: escuchar la audición seleccionada antes de llevarla a la clase. Ya se había presentado anteriormente un problema derivado de no revisar previamente en material. Ante la pregunta de la tutora, Carlos responde afirmativamente (326C) en nombre de él y su compañero. En esta reacción el profesor demuestra además que también han leído la transcripción.
- 2) *Llamada de atención sobre un procedimiento* (339T): como respuesta a un "paréntesis" donde los tutorados discuten su parecer respecto al procedimiento de una actividad (330C-338C), Nuria interviene para llamar la atención hacia un aspecto que ella considera clave: las instrucciones. La tutora se concentra en este punto ("*se trata de que la consigna esté muy clara*") para resolver la discusión anterior y ejemplifica un modelo de consigna situándose en el contexto de la clase. Frente a esto Carlos (340C) persiste en contradecir la propuesta de su compañero en 337J, tratándose en realidad de un malentendido que se resuelve en 341T, 342C y 343T. En esta última intervención Nuria ofrece otros ejemplos que ayudan a aclarar la consigna del ejercicio de audición.
- 3) *Corrección de una propuesta hecha por un profesor* (347T): luego de que Carlos explica el procedimiento de una actividad (346C) Nuria corrige su propuesta planteándola como una alternativa ("*o cuál le ponen ellos*"). La tutora sustituye aquí la propuesta de adivinar la calificación dada por el crítico por la idea de que sean los alumnos los que den su valoración personal. Este planteamiento en forma de alternativa se observa como una atenuación de la corrección. Esta intervención es inmediatamente aceptada por Carlos (348C) y Javier (349J), quien a su vez presenta la propuesta de su compañero en 346 como algo difícil de cumplir.

En estrecha relación con lo anterior, la tutora reafirma su corrección (352T) y va más allá sugiriendo otro paso a seguir (discusión de las valoraciones personales en grupos). Detalla su idea ejemplificando la participación de los alumnos en la dinámica grupal y representando el discurso de ellos en el contexto de la clase. Carlos y Javier parecen estar de acuerdo y toman apuntes de estas ideas (353As).

- 4) *Llamada de atención hacia un criterio de selección de material* (363T/366T): en relación con las muestras de crítica de cine que los profesores quieren llevar a la clase, la tutora llama la atención hacia el criterio de inteligibilidad ("*para que vean la estructura*"). Esto es que el texto auténtico se pueda entender y que los alumnos puedan reconocer allí la estructura de una crítica. Carlos muestra su acuerdo con esta observación citando el libro de texto donde se encuentran críticas de cine adecuadas para la clase. Además de esta fuente los profesores cuentan con críticas extraídas de Internet y revistas pero Javier no les ve mucha utilidad (365J). Ante este comentario Nuria advierte sobre críticas que califica humorísticamente como algo fuera de lo normal ("*cuidado con las críticas porque a veces son como: algo esotérico*"). Los tutorados están de acuerdo en que debe ser un texto fácil de entender y comentan uno que cumple esta condición.
- 5) *Consejo enérgico en cuanto a la selección de material auténtico* (372T): en relación con la intervención anterior Nuria les da un consejo enérgico a los profesores en cuanto a la estructura y la inteligibilidad que deben tener las críticas que seleccionen ("*intentad sí que sea lo más estructurado posible y que se ENTIENDA*"). Nuria formula este consejo en imperativo y hace énfasis en la fácil comprensión de los textos por parte de los alumnos. Nuria advierte sobre las críticas de revistas que no conviene tomar y Javier respalda en 373J esta advertencia. En 374T la tutora continúa su intervención exponiendo una situación que muestra la dificultad de entender determinadas críticas independientemente del dominio del idioma. El uso de la segunda persona del singular tiene el efecto de incluir a Carlos y Javier de forma personal en esta dificultad.
- 6) *Razonamiento de un consejo enérgico* (376T): como respuesta a un comentario de Javier en 375J, Nuria recuerda seleccionar los textos antes de trabajar con ellos, con lo que refuerza el consejo enérgico dado en 5 (372T). Seguidamente da un razonamiento basado en el objetivo real de la actividad y las necesidades de los alumnos ("*solamente pretendemos que:: / bueno pues que conozcan el tema*"). La tutora se implica en esta labor y procura acercar las posiciones mediante el uso del "nosotros".
- 7) *Pregunta de comprobación* (393T): Nuria expresa su acuerdo con presentar un corto cinematográfico a los alumnos y luego formula una pregunta con la expectativa de obtener la respuesta esperada de los tutorados ("*vale/ se les pasa un cortito\ y después del cortito/ ellos hacen->?*"). Sin esperar mucho tiempo, Nuria muestra en 395T como lógico el próximo paso de la actividad y los profesores expresan su acuerdo. Un comentario de Javier da pie a otra pregunta de comprobación en 400T, pues Nuria espera de los profesores una respuesta determinada. Dicha respuesta es dada por Javier en 401J, con lo cual Nuria cierra conforme este tema de discusión.

C) **La inscripción de las personas en el discurso**

En este segmento vemos que Javier le asigna el turno de palabra a Carlos para que sea éste el que explique lo planificado para el penúltimo día. Así, sólo en una ocasión (329J) Javier

interviene para detallar el procedimiento de una actividad empleando la primera persona del plural como portavoz del dúo de profesores. En 335J Javier utiliza la segunda persona del singular para dirigirle a Carlos una pregunta que cuestiona una idea expuesta por éste (334C).

Por su parte, en la explicación de las actividades planificadas, Carlos usa la primera persona del singular en una decisión espontánea sobre el tiempo previsto para una actividad. Esto se debe a que éste profesor ha tenido problemas con la gestión de este recurso.

Ya que Carlos interviene para explicar el plan de clases, se observa un uso frecuente del “nosotros” para hablar en nombre de él y su compañero. El uso de esta persona se presenta cuando Carlos responde una pregunta de Nuria (326C), describe la actividad planificada (346C), interviniendo en calidad de portavoz (360C/379C/381C/390C) aun cuando se perciben malentendidos internos en el dúo de trabajo (381C-388C). Otro matiz en el uso de “nosotros” se observa en 377C (“*luego vamos al cine*”), donde el profesor no sólo incluye a sus interlocutores sino que hace referencia al trabajo con los alumnos en la clase.

En la discusión interna entre Carlos y Javier sobre el procedimiento de una actividad y la disponibilidad de un material de clases, Carlos usa la segunda persona del singular para dirigirse a Javier como destinatario directo (330C/340C /384C-386C). Por otro lado, Carlos usa la segunda persona del plural (322C) para describir el tipo de preguntas que le haría a los alumnos, representando así su propio discurso frente a la clase (“*os gusta el cine | qué películas os gusta*”).

En el discurso de la tutora observamos el uso de la primera persona del singular en una ejemplificación (352T) donde se coloca en el contexto de la clase y representa lo que dirían los alumnos: “*pues a ésta yo le pongo dos estrellas/ yo le pongo una*”. Así la tutora apoya y reafirma su propuesta de 347T. En el marco de una advertencia sobre el tipo de crítica de cine que seleccionarían Carlos y Javier para trabajar en la clase, Nuria utiliza la segunda persona del singular (374T) para generalizar la experiencia e incluir de manera personal a sus interlocutores.

Observamos que Nuria se implica en los objetivos comunes que ella y los tutorados tienen como profesores frente a la clase (376T): que los alumnos sean capaces de leer una crítica de cine y dar su opinión personal sobre una película que hayan visto. Por ello vemos el uso de la primera persona del plural cuando dice “*pretendemos*”. Dicha implicación se plasma en otras intervenciones donde Nuria se refiere a la situación de los tutorados (380T/389T) y a la planificación de sus clases (376T/378T/402T). En la discusión sobre el procedimiento de una actividad (330C-340C) Carlos y Javier abren un paréntesis en el segmento. Aquí, Nuria interviene empleando el “nosotros” pero con la función de expresar una posición que ella comparte con Javier (341T).

Para dirigirse a ambos tutorados Nuria emplea la segunda persona del plural. Así, la tutora les dirige una pregunta (325T) o les da un consejo enérgico sobre el tipo de crítica adecuada para llevar a la clase (372T/376T). Por otro lado, vemos otra función del “vosotros” en 339T, donde Nuria se ubica en el contexto de la clase y ejemplifica una consigna que representa el discurso del profesor frente a sus alumnos.

6.1.3 Novena sesión de tutoría: contexto de la sesión

Esta sesión se realiza el lunes 12 de mayo de 2003 luego de que ambos estudiantes habían impartido clases. Las prácticas habían llegado a la tercera y última semana y esta reunión es la cuarta y última sesión conjunta dentro de esta fase. La duración de este encuentro es de 22 minutos y en él participan, como en todas las sesiones conjuntas, Nuria (T de tutora) y los dos estudiantes profesores Carlos (C) y Javier (J).

El objetivo de las sesiones conjuntas es la revisión de los planes de clases para los días subsiguientes, la afinación de actividades, materiales y eventuales modificaciones del plan considerando lo ocurrido durante las clases dadas. En este encuentro concretamente se discuten las actividades pautadas para la última clase y se revisa un material audiovisual con el que quieren trabajar el penúltimo día. El desarrollo de la sesión puede ser visualizado en el cuadro de segmentos en el que además hemos sombreado el fragmento que analizaremos a continuación.

Cuadro de segmentos de la 9na sesión

Seg.	Partic.	Tema	Actividad	Dur.	Observaciones
1	C, J y T	Selección de material audiovisual.	Visionado de un corto para luego ser mostrado en la clase.	10m	C, T y J hacen la primera parte de la sesión en un aula con televisión y video.
2	C, J y T	Desarrollo de actividades y secuencia didáctica enfocados en el trabajo con refranes.	Discusión de las actividades pautadas para el último día de clases.	1 65	Se afina la planificación del último día. A partir aquí la sesión se realiza en el departamento de español.
3	C, J y T	Cómo corregir los textos redactados por los alumnos siguiendo unos criterios preestablecidos.	Asignación de correcciones de textos y explicación de criterios para corregir.	66 93	J inicia la discusión sobre este tema.

6.1.3.1 Análisis del segmento N° 2

En la revisión del plan de clases para el último día, en el segundo segmento se entra en la discusión de una actividad de refranes. La misma contempla dos ejercicios en los que los alumnos, en grupos, emparejan dos columnas con partes de refranes para luego poner en común los resultados. Posteriormente y también en grupos, los alumnos deben crear un contexto de uso para cada uno de tres refranes que seleccionen. Debido a la complejidad de la última actividad se discute aquí la inclusión de un paso previo que asegure la comprensión de los refranes por parte de los alumnos.

Se inicia este segmento con una pregunta de Nuria que va dirigida a cualquiera de los dos profesores (1T). Se trata aquí de entrar en la revisión de lo que tienen previsto hacer el último día de clases. Javier toma la palabra (2J) para explicar a Nuria, en nombre de él y Carlos, lo que han planificado para el último día. Este tipo de intervención se repetirá a lo largo del segmento.

Observamos que Javier es el que interviene para explicar el plan de clases, describir actividades y sugerir otras para ser sometidas a la opinión de la tutora. Las actividades planteadas van desde la presentación del tema de los refranes y frases hechas, pasando por una contextualización de refranes por parte de los alumnos, hasta llegar al trabajo con una canción. Nuria observa esta secuencia y sugiere insertar un paso previo antes de la tarea de

contextualización. Esta idea está enmarcada en la importancia de organizar una secuencia didáctica que posibilite el avance de los alumnos hacia la realización de tareas más complejas. Éste es el tema que guía la discusión en este segmento y que Nuria insiste en aclarar (61T).

A) La gestión de turnos

Observamos en el transcurso del segmento que Nuria no asigna el turno de palabra a un interlocutor específico en el caso de solicitar información acerca de actividades que los dos profesores han planificado conjuntamente. Dicha situación no ha conllevado en este segmento a intervenciones simultáneas de Carlos y Javier sino que ha sido éste último el que se ha autoseleccionado (37J) para presentar la secuencia y explicar las actividades hablando en nombre de los dos. Esta dinámica parece funcionar sin problemas, pues las intervenciones de Carlos (38C) apoyan o complementan lo dicho por su compañero. Del mismo modo Javier se autoselecciona (24J) para retomar la discusión -haciendo un resumen de lo revisado hasta el momento- una vez que la tutoría se traslada de un aula de clases al departamento de español.

Nuria como profesora tutora se dirige a Carlos y Javier como destinatario colectivo (17T) al momento de sugerir actividades o proponer alternativas que sean del provecho común. Para los tutorados el esquema es distinto, pues en el caso de Javier, él como portavoz tiene a Nuria como interlocutor preferido para explicarle la planificación elaborada con su compañero. Vemos que la tutora procura mantener la imparcialidad hacia los destinatarios a menos que surja un desacuerdo con uno de los tutorados en particular. En una intervención Javier corrige (42J) un enunciado de su compañero. Aquí Nuria toma la palabra (43T) para hacerle a Javier una pregunta que por un lado cumple la función ilocutiva de asignar el turno de palabra y por otro cuestiona lo dicho por este profesor.

De igual manera, la imparcialidad de Nuria hacia sus interlocutores se ve afectada por una pregunta de uno de los tutorados que denota un interés más individual. En el segmento observamos que Carlos (62C) le hace una pregunta a Nuria en nombre de él y su compañero. Sin embargo, dicha pregunta es interpretada por ella como una preocupación que en realidad le aqueja a Carlos y es por ello que se dirige a él (63T) como interlocutor preferido para darle una respuesta razonada.

B) Intervenciones de la tutora y reacciones de los tutorados

Luego de analizar el segmento seleccionado hemos establecido un conjunto de categorías bajo las cuales caracterizamos las intervenciones de la tutora. En este análisis tomamos también en cuenta la manera en que el/los profesor/es ha/n interpretado o reaccionado ante estas intervenciones.

- 1) *Llamada de atención hacia una condición necesaria antes de hacer determinada actividad* (11T): con esta intervención Nuria advierte sobre una condición que se debe cumplir antes de que los alumnos puedan hacer el ejercicio más complejo de contextualizar los refranes ("*pero primero tienen que entender los refranes*"). De la explicación de la secuencia ofrecida por Javier, Nuria deduce que no se ha hecho una actividad de comprensión de los refranes y por esto ella manifiesta esta necesidad. Javier toma esta advertencia como algo acertado pero ya considerado en el plan por él y su compañero (12J).

- 2) *Sugerencia de una actividad dentro del plan de clases (17T/19T/21T)*: en la intervención anterior Nuria llama la atención a una condición necesaria para hacer una actividad más compleja y en esta intervención ella sugiere una actividad para asegurar el cumplimiento de esta condición ("*podéis intentar si los que e:h-> que si existe en su lengua->*"). Concretamente, la tutora sugiere hacer un ejercicio de refranes paralelos en la lengua de los alumnos para así facilitar su comprensión y con ello la realización de la actividad de contextualización. Dicha sugerencia es entendida (18C/22J) como una propuesta nueva aparte de los ejercicios que los tutorados habían planificado.
- 3) *Razonamiento de una actividad sugerida (23T)*: para complementar la intervención anterior, Nuria razona su idea ("*porque buscar la situación x fácil x entonces si en su lengua existe y lo piensan en su lengua verán/ verán antes la situación*"). Dicho razonamiento incluye una reformulación de la actividad y se orienta a una mejor realización del ejercicio de contextualización propuesto por Carlos y Javier. Vemos que estas tres intervenciones están relacionadas y contemplan una llamada de atención, la sugerencia de una actividad y el razonamiento de esta idea. La reacción que observamos por parte de Javier es la de aceptación de la sugerencia y su integración en el plan de clases. Esto se aprecia cuando el profesor (24J), al hacer un resumen de las actividades, incluye automáticamente la propuesta de Nuria.

En 62C Carlos hace una pregunta respecto a la actividad que sugiere Nuria, lo cual da pie a la explicación en 63T. Aquí la tutora se ubica en el contexto de la clase y ejemplifica el discurso de los alumnos durante la actividad para demostrar su funcionamiento. Para apoyar esta explicación, Nuria narra una vivencia como profesora usando la segunda persona del singular con carácter inclusivo ("*x siempre preguntan en las clases 'en español no hay algo para decir->' y tú entonces tienes que ahí ir pensando 'hay hay?'*").

Más adelante observamos otro razonamiento (65T) enmarcado en una descripción de la actividad sugerida ("*si lo tienen en su lengua SABEN en qué situación lo dicen y es más fácil entonces hacer lo de las situaciones / no?*"). Esta intervención es resultado de una pregunta de Carlos acerca del lugar que ocuparía esta actividad dentro de la secuencia.

- 4) *Pregunta que lleva implícito un cuestionamiento (27T)*: luego de que Javier explica el procedimiento de una actividad, Nuria hace eco de la última parte de la intervención de Javier con entonación de pregunta ("*para tres refranes tres situaciones?*"). Dicha intervención es interpretada por él como un cuestionamiento porque le sigue una respuesta en la que defiende su posición (28J). Otra muestra de este tipo de intervención es vista en 43T ("*tú dices el diente?*"), cuando Nuria cuestiona una corrección que Javier hace a su compañero. Mediante esta pregunta Nuria no sólo critica dicha corrección, sino que toma una posición al respecto. Esta posición es reforzada en 45T haciendo uso de “nosotros” en contraste con la segunda persona del singular. Ante esta confrontación Javier mantiene su opinión pero con cierta dosis de humor que aligera la tensión (44J). Más adelante (46J) y en vista de verse como “minoría”, Javier opta por fingir con humor la aceptación de la observación de la tutora.
- 5) *Corrección de un procedimiento expuesto por uno de los profesores (29T)*: con este enunciado Nuria complementa la pregunta retórica hecha en 27T, pues al parecer no ha quedado claro el número de contextos que los alumnos deben crear para cada refrán ("*pero una situación POR refrán*"). Es por ello que Nuria hace énfasis en la preposición “por” dando a entender que una situación para cada refrán es suficiente. Esta corrección es

interpretada por los estudiantes como una observación acertada pero obvia (30As) ya que es lo que ellos tenían pensado hacer.

- 6) *Propuesta de alternativas de trabajo* (57T): respondiendo una duda de Carlos, Nuria propone de manera espontánea distintas alternativas de trabajo con los alumnos ("*también podríamos darles situaciones y refranes y que digan en qué situación dirían ese refrán*"). Estas alternativas giran en torno a una actividad y el objetivo es facilitar la realización de la tarea final de contextualizar los refranes. El uso de la primera persona del plural muestra la implicación de la tutora en la búsqueda de alternativas de trabajo. Esta intervención conduce a otra (61T) en la que Nuria insiste en una actividad sugerida en 19T. Mediante esta sugerencia la tutora procura asegurar una secuenciación didácticamente graduada. Las preguntas de Carlos en 62C y 64C parecen reflejar que el profesor no está muy convencido o seguro de hacer la actividad de refranes paralelos. En 65T la tutora deja abierta la alternativa de trabajar con otra actividad y no necesariamente con aquella que ella ha planteado.

C) La inscripción de las personas en el discurso

En el segmento observamos que Javier hace uso de la primera persona del plural (2J /5J /12J, etc.) al momento de explicar la progresión del plan de clases. Dicho plan es elaborado conjuntamente y a medida que las clases son dadas. Cada tutorado ajusta la secuencia de acuerdo a su situación. Javier usa la primera persona del plural incluyendo así a su compañero en la descripción de un trabajo que han realizado juntos. Frente a la tutora, Javier es entonces el portavoz del dúo de profesores (24J/28J/33J). Carlos apoya las intervenciones de su compañero al aportar información adicional (8C) a las explicaciones de éste. Para ello Carlos utiliza el “nosotros” al igual que cuando hace preguntas (62C/64C) respecto a una actividad sugerida por Nuria.

Nuria por su parte se muestra implicada en la revisión y mejora del plan. Hace uso de “nosotros” (15T) incluyéndose a ella y a los tutorados en un trabajo conjunto. En 9T Nuria usa esta forma como reacción a un comentario de Carlos (8C) sobre un material que necesitaban para una actividad. Ante la preocupación de Carlos sobre el funcionamiento de una actividad (56C), Nuria propone alternativas de cómo trabajar con la misma implicándose (57T) en las ideas que ella aporta espontáneamente. El uso de “nosotros” aquí sirve como estrategia para apelar al terreno común, sobre todo cuando uno de los tutorados se muestra preocupado.

Al presentar una sugerencia, la tutora toma distancia (17T) y utiliza la segunda persona del plural dando a entender que si ella se implica en la discusión del plan, en realidad no se trata de planificar las clases entre los tres. La segunda persona del singular es usada en 63T de distintas maneras. La primera es para ejemplificar el comportamiento del tutorado en la clase ("*tú les das las dos partes del refrán*"). Al preguntar "*entiendes*", Nuria usa un marcador de demanda de acuerdo dirigiéndose exclusivamente a Carlos. Por último, el “tú” se usa con valor generalizador y de inclusión del interlocutor ("*y tú entonces tienes que ir ahí pensando*") en una vivencia que narra Nuria sobre su experiencia como profesora.

Se observa la importante función de los pronombres personales en la secuencia 42J a 51J, donde Javier corrige un enunciado de su compañero y Nuria toma posición frente a la situación. En 43T el uso de la segunda persona del singular y en 45T el uso de la primera

persona del plural muestra el enfrentamiento entre la opinión de Javier y la de los otros dos que conforman ahora un “bando”. Más adelante en la discusión, Nuria insiste en la conveniencia de la actividad que ha sugerido (61T) marcando con la primera persona del singular que es su punto de vista y asumiendo la posición de tutora.

6.2 SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL

A continuación analizamos las sesiones de tutoría individual empezando por los encuentros llevados a cabo con Carlos para luego estudiar los de Javier. Las sesiones de Carlos que hemos analizado son la cuarta, quinta y sexta, mientras que las de Javier son la segunda, tercera y quinta.

6.2.1 Cuarta sesión de tutoría de Carlos: contexto de la sesión

Esta tutoría se lleva a cabo el lunes 05 de mayo de 2003 luego de que Carlos había terminado su clase. Las prácticas habían comenzado la semana pasada y el lunes 05 ha sido el cuarto día de clases. La duración de este encuentro es de 10 minutos y en él participan Nuria (T de tutora), Carlos (C) y Javier (J). Aunque esta sesión se dedica exclusivamente a la discusión de aspectos relativos a la docencia de Carlos, Javier está presente pero participando sólo en contadas ocasiones. De aquí que los participantes principales de la sesión son Carlos y Nuria.

El objetivo de las sesiones individuales es la discusión -posterior a la clase- de aspectos relativos a la docencia de cada tutorado por separado. Se hace énfasis en la experiencia personal procurando que sea el tutorado el que inicie el encuentro exponiendo sus impresiones a manera de reflexión. Del mismo modo la tutora aporta las observaciones hechas en la clase para discutir las conjuntamente. De vez en cuando se afinan también detalles o cambios en el plan de clases para el día siguiente. En este encuentro concretamente se reflexiona sobre lo sucedido en la cuarta clase, es decir, el mismo día. El desarrollo de la sesión puede ser visualizado en el cuadro de segmentos en el que además hemos sombreado el fragmento que analizaremos a continuación.

Cuadro de segmentos de la 4ta sesión

Seg.	Partic.	Tema	Actividad	Dur.	Observaciones
1	C y T	La preparación previa del profesor para la corrección de deberes.	Discusión iniciada por C sobre lo que éste hizo en la clase.	2m20s	La corrección de deberes le ocupó a C toda la primera parte de la clase, es decir, más tiempo de lo previsto.
2	C, T y J	Clarificación de objetivos de las actividades previas a la tarea final. Rentabilidad de las actividades.	Discusión sobre lo que C hizo en la clase.	5m20s	Se aborda la importancia de aclararse estos objetivos ya que repercute en la gestión del tiempo.
3	T	Conexión de lo hecho hoy con lo pendiente para mañana.	Propuesta de revisión del plan de clases del día siguiente.	6s	T propone el tema pero C introduce otro.
4	C y T	Revisión minuciosa de los ejercicios del libro antes de trabajarlos en la clase.	Discusión sobre un fallo que C detectó en un ejercicio del libro.	2m14s	C detecta el fallo durante la clase. T argumenta que es un problema de consigna.

6.2.1.1 Análisis del segmento N° 2

En la reflexión sobre lo sucedido el cuarto día y luego de haber discutido una corrección que le tomó a Carlos más tiempo de lo previsto, se continúa en el segmento dos con una actividad de vocabulario de las partes de la cara y del cuerpo. La misma está enmarcada en el tema descripción de personas del programa de contenidos del curso. La actividad consistía en sacar en tríos todas las partes posibles de la cara y del cuerpo para luego hacer una puesta en común entre toda la clase. El objetivo era conocer dicho vocabulario para la descripción de personas. La discusión sobre esta actividad surge debido a que el profesor se detuvo en vocabulario muy detallado, lo que repercutió en el alargamiento de la actividad.

Observamos que Carlos comienza este segmento haciendo un resumen de lo hecho en la clase y reflexionando sobre el tiempo excesivo que le han tomado las actividades de descripción (1C). Esto genera una serie de intervenciones por parte de Nuria, en las que da su opinión sobre lo expuesto por Carlos, comentando también lo que ella ha visto en clases. La profesora centra la discusión en aspectos como: los objetivos planteados, los intereses de los alumnos y la rentabilidad de las actividades (4T/10T/44T). Vemos que el discurso de la tutora predomina en el segmento con intervenciones donde razona y fundamenta su parecer, reformula sus explicaciones, sugiere alternativas y da consejos enérgicos, entre otras funciones.

En el transcurso de la discusión vemos que las intervenciones de Carlos son breves, excepto la inicial, y en la mayoría de los casos con las funciones de mantener el contacto con su interlocutor, confirmar supuestos e informar sobre los contenidos que ha cubierto hasta el momento (3C/5C/7C/11C/23C/33C). Por su parte Javier interviene en algunas ocasiones también para mantener el contacto con el interlocutor y agregando en dos oportunidades su punto de vista a intervenciones de Nuria (13J/15J/21J/35J/43J).

Al haberse tratado el tema de discusión, la tutora cierra el segmento cuando introduce el próximo tema (48T), que es lo previsto para el día siguiente tomando en cuenta lo hecho hasta el momento.

A) La gestión de turnos

Siguiendo la norma de interacción en este tipo de encuentros, Carlos se autoselecciona (1C) para hacer un resumen y reflexión sobre lo sucedido en la clase. Al exponer una situación problemática (actividades que le ocuparon demasiado tiempo) termina su intervención a la espera de un comentario de Nuria. Aquí Carlos no le asigna el turno de palabra a nadie en concreto pero se espera que sea Nuria la próxima en intervenir.

Nuria se autoselecciona (2T) luego de que Carlos ha expuesto su reflexión. La tutora continúa su discurso hasta 20T, el cual está intercalado con contribuciones interactivas de los tutorados (3C/5C/7C/13J/15J) del tipo “sí” y “mhm” o una risa moderada de Javier como reacción a una anécdota narrada por Nuria en 8T. Las intervenciones de Nuria son producto de la autoselección y en muchos casos se dirige explícitamente a los dos tutorados como destinatario colectivo (10T/16T/20T/32T/42T). En otras ocasiones en las que a Nuria le interesa obtener una confirmación de alguien en concreto se dirige sólo a éste (38T/44T/46T). A dichas intervenciones le siguen sólo reacciones de Carlos porque se está hablando de su situación en particular y presumiblemente el contacto visual haya sido con él.

Respecto a los profesores observamos que Carlos no asigna el turno a ninguna persona. Por su parte Javier también realiza intervenciones reactivas y en dos ocasiones manifiesta apoyo a lo dicho por Nuria con comentarios agregados (35J/43J). Sin embargo, en ninguna oportunidad este profesor le asigna a alguien el turno de palabra. De aquí que en general las intervenciones son autoselectivas excepto en ocasiones en las que Nuria asigna el turno a algún interlocutor.

Los solapamientos se presentan en casos en los que Carlos sigue el discurso de la tutora o manifiesta su acuerdo con lo que ha dicho (3C/5C/7C/11C/45C). El profesor reconoce por la completitud oracional o una pausa un lugar apropiado para la transición e interviene. En otros casos su intervención es consecuencia de una pregunta indirecta (32T) o para manifestar que ya ha entendido lo que Nuria ha venido diciendo (45C).

B) Intervenciones de la tutora y reacciones del tutorado

Luego de analizar el segmento seleccionado hemos establecido un conjunto de categorías bajo las cuales caracterizamos las intervenciones de la tutora. En este análisis tomamos también en cuenta la manera en que el/los profesor/es ha/n interpretado o reaccionado ante estas intervenciones.

- 1) *Interpretación personal de lo sucedido en la clase* (2T): Al inicio del segmento Carlos hace un resumen de lo hecho en la clase y reflexiona sobre el tiempo excesivo que le han tomado las actividades. En base a esto Nuria ofrece su interpretación de lo sucedido empleando el pretérito imperfecto para reducir la fuerza de su aseveración: "*yo diría que: dedicamos demasiado tiempo*". Se observa también que el uso de la primera persona del plural crea un efecto de acercamiento a la situación de Carlos a la vez que evita hacer una referencia directa a la actuación del profesor, como sería el caso si se emplea la segunda persona del singular.
- 2) *Consejo enérgico en cuanto a la necesidad de considerar un componente de las actividades* (2T): seguido a su visión de lo sucedido en la clase, Nuria formula un consejo enérgico cuidando que no parezca demasiado fuerte. Para ello vemos el uso de dos recursos: el condicional en la estructura "tener que + infinitivo" y la conjugación de esta forma en la primera persona del plural ("*tendríamos que tener muy claras/ muy claros los OBJETIVOS reales*"). La primera persona del plural muestra una implicación de la tutora en el trabajo que se desarrolla en la clase y su intención de aproximarse a la situación de Carlos, a la vez que evita la referencia directa a la actuación del profesor. El énfasis puesto en "objetivos" señala la importancia que da Nuria a este componente y que al parecer el tutorado ha pasado por alto. Como respuesta a estas intervenciones Carlos expresa su aceptación.

Este consejo enérgico es reformulado en 16T, donde Nuria se dirige a los dos profesores para remarcar la necesidad de tener presentes los objetivos de las actividades: "*y tenéis que saber QUÉ QUERÉIS*".

- 3) *Explicación relativa a un componente de las actividades* (4T/6T/8T): para aclarar más el sentido del consejo dado en 2, la tutora explica la función de los objetivos intermedios y finales en el marco del ejercicio usado por Carlos ("*hay cosas que son /eh bueno objetivos y que son cosas que sirven para ir construyendo para llegar a ese objetivo final que es la descripción de una persona*"). Se detiene en la función de los objetivos intermedios, su

conexión con el objetivo final y relación con los intereses de los alumnos. Elabora reformulaciones y ejemplifica dos casos de alumnos con intereses opuestos. Esta aclaración guía la siguiente intervención y va seguida como las intervenciones anteriores de señales de aceptación ("sí", "mhm") por parte de Carlos.

- 4) *Llamada de atención a la consideración de un "principio"* (10T): Nuria resume los ejemplos dados en 8T (sobre los intereses de los alumnos) en un "principio" que los tutorados deben considerar: *"pensad que el estudiante es una GAMA impresionantemente amplia de: de posibilidades de lo que quiere o no quiere"*. Esta generalización se presenta como una conclusión a la que la tutora ha llegado como producto de la experiencia. El énfasis en el término "gama" pone de relieve la variedad de motivaciones y necesidades de cada alumno. Así, Nuria exhorta en este contexto a dejar que sean los alumnos los que profundicen el vocabulario que les interesa (12T). Ante esta intervención Carlos señala que sigue el discurso de Nuria.
- 5) *Sugerencia de un tipo de trabajo distinto con una actividad realizada* (14T): complementando las intervenciones anteriores, la tutora da una sugerencia como alternativa a la dinámica usada por Carlos que fue la de buscar el vocabulario en tríos y luego hacer una puesta en común. El planteamiento de la tutora está precedido por "quizá" y formulado con el condicional "sería mejor" para ser presentado de forma atenuada: *"y quizá este tipo de actividades sería mejor / en grupos |"*. Las intervenciones de Nuria van seguidas de contribuciones que señalan un mantenimiento de contacto y acuerdo por parte de Javier (13J/15J).
- 6) *Razonamiento de una sugerencia* (16T): Nuria razona la idea de dejar de lado la puesta en común hecha por Carlos. Se basa en el interés de los alumnos y la libertad que tienen para preguntar algo que necesiten. Ilustra este caso con un ejemplo donde representa el discurso de un alumno en el contexto de la clase (*"si a uno le interesa saber cómo se llama esto de aquí o esto de allí o este tal pues que diga 'oye x' pide y ya está"*). La tutora completa su razonamiento describiendo el efecto negativo de hacer una posterior puesta en común en este caso: *"porque si no-> ellos pasan un tiempo haciendo en grupos | eh todo el vocabulario del cuerpo y después REPETIMOS el tiempo o más para hacerlo todos"*. En este razonamiento Nuria evidencia la repercusión negativa en el factor tiempo (Carlos ha tenido problemas a este respecto) y usa la primera persona del plural implicándose en este problema y al parecer también como recurso atenuante.

En estrecha relación con la intervención anterior, Nuria formula otro razonamiento (18T/20T) sustentado en el principio de rentabilidad de las actividades (*"lo digo por la cantidad de espacio y tiempo que ocupa-> por la rentabilidad que tiene"*). Seguidamente hace referencia a un tipo de vocabulario general que en su opinión sí sería importante tratar en clase. Se contrasta este vocabulario de uso común con un vocabulario muy específico que no sería de tanta utilidad para los alumnos.

Luego de un paréntesis donde se discute lo que lleva hecho cada profesor (20T-31C), Nuria insiste en trabajar el vocabulario de acuerdo al objetivo propuesto. Ofrece otro razonamiento (34T) basado en los distintos intereses de los alumnos y la autonomía que ellos tienen para consultar el vocabulario que necesiten (*"porque al fin y al cabo/ si ellos les interesa saber cómo se llama tal parte del cuerpo cogen el diccionario y lo buscan"*). Javier apoya este razonamiento ofreciendo su punto de vista.

En 38T y luego de haber dado una muestra de su actuación en la clase, Nuria ofrece un razonamiento basado en una generalización ("*porque muchas veces el hablante | también sabemos lo que necesitamos y a veces hay cosas que | bueno pues x saber cómo se llama porque no lo has utilizado para nada*"). Mediante el uso de "el hablante" Nuria objetiva la figura de sus interlocutores e incluye a todos en la situación con el uso de "nosotros". Justifica más adelante el caso de no conocer determinados términos porque no corresponden a las necesidades de la persona. El uso de "a veces" se podría considerar un recurso atenuante en el discurso de la tutora.

- 7) *Ejemplificación desde su experiencia como profesora (36T/38T)*: esta intervención respalda un comentario de Javier respecto a la no-necesidad de determinado vocabulario por parte de los alumnos (35J). Nuria se ubica en el contexto de la clase e ilustra una situación en la que un alumno le pregunta una palabra que ella tampoco conoce ("*'esto de aquí cómo se llama' y yo digo 'pues no lo sé'*"). En esta situación Nuria representa el discurso de un alumno y el suyo propio. Se ofrece de esta manera una muestra de su actuación en la clase, la cual desde su posición de tutora puede verse como un ejemplo para que los tutorados tengan en cuenta. Javier señala su acuerdo con lo expuesto por Nuria.

Otra ejemplificación se observa en 38T, donde Nuria cita su discurso en el contexto de la clase y teniendo a los alumnos como receptores: "*sabéis más que en vuestra lengua*". Esto representa una situación donde los alumnos saben más de lo que necesitan y usan en su propia lengua. Carlos señala su acuerdo con lo expuesto por Nuria. La ejemplificación de la tutora apoya un enunciado que describimos en la próxima categoría.

- 8) *Consejo enérgico en cuanto a las características de las actividades (44T)*: a manera de resumir las intervenciones anteriores y como complemento a lo que Nuria ha venido afirmando sobre los objetivos de las actividades y las necesidades de los alumnos, ella reformula aquí sus observaciones con los conceptos de utilidad y rentabilidad. El término "utilidad" es recogido de una contribución anterior de Javier, y "rentabilidad" es aquí un concepto clave por cuanto está relacionado con los objetivos propuestos y el factor tiempo. En este consejo Nuria se implica ("*que tenga una re- una utilidad y una rentabilidad para lo que vamos a hacer*") en un trabajo y aspecto a considerar que es común a los tres profesores.

Más adelante, la tutora razona este consejo desde la perspectiva de un colectivo de profesores al que ella y sus interlocutores pertenecen ("*porque cuando hay un programa en el curso-> | pues a veces hay cosas que uno tiene que: que poder decidir m: a qué le dedica más o le dedica menos no?*"). El uso de "uno" aporta además un efecto generalizador de la experiencia, en este caso en relación a las decisiones que los profesores deben tomar en su práctica. Finalmente, Carlos expresa en 45C y 47C que ya ha entendido y aceptado los argumentos expuestos por Nuria.

C) La inscripción de las personas en el discurso

Observamos el uso de la primera persona del singular por parte de Carlos para explicar y razonar lo que hizo en la clase (1C). De igual manera, Carlos usa esta forma para hablar de su situación en el marco de un paréntesis donde se discute sobre las actividades que los profesores tutorados han cubierto (23C/26C).

Por su parte Javier interviene sólo en contadas ocasiones debido a que la sesión está centrada en la actuación de su compañero.

En el discurso de Nuria observamos la primera persona del singular para introducir o presentar su punto de vista (2T) luego de haber escuchado la reflexión del tutorado. En 20T y 27T expresa suposiciones y en 18T ("lo digo por") razona su parecer y consejos dados. Otro matiz en el uso de la primera persona se presenta en 8T y 36T. En 8T Nuria evoca el discurso de un compañero del departamento en el marco de un ejemplo que ilustra los distintos intereses de los alumnos. En 36T Nuria representa su propio discurso frente a los alumnos de una clase, dando un ejemplo de su propia experiencia.

La primera persona del plural presenta en el discurso de la tutora distintos tipos de implicación. Así, en 2T ("*dedicamos demasiado tiempo o sea que tendríamos que tener muy claras*") luego de haber escuchado a Carlos, da su opinión creando un efecto de acercamiento y compromiso con la situación del profesor tutorado. En 12T/16T/44T Nuria usa el "nosotros" incluyéndose a ella misma y a sus dos interlocutores en referencia a la actuación del profesor en la clase. Por otro lado, en 38T se incluye a ella y los tutorados en un colectivo de usuarios del idioma con distintas necesidades ("*el hablante / también sabemos lo que necesitamos*").

La segunda persona del singular se observa en una intervención donde Nuria ejemplifica los intereses distintos de los alumnos. Así, en 8T la tutora hace referencia a una experiencia previamente contada por uno de los tutorados respecto al aprendizaje de vocabulario. El empleo del "tú" para dirigirse a Carlos como destinatario directo se presenta en 16T/27T, y en 38T con el marcador de solicitud de confirmación "*entiendes?*". En esta misma intervención Nuria utiliza el "tú" incluyendo de manera personal a sus interlocutores en un razonamiento que respalda una generalización ("*sabemos lo que necesitamos*").

Al advertir sobre un aspecto que los profesores deben considerar (10T), Nuria usa el "vosotros" para dirigirse a ambos tutorados. Asimismo, la tutora hace del tema de discusión de Carlos un tema de relevancia para los dos profesores y se dirige a ellos para darles un consejo enérgico (16T). A lo largo del segmento Nuria hace referencia a colectivos como "el estudiante", "el hablante" y "uno". Observamos en 10T la referencia al "estudiante" como un colectivo en el que entran los alumnos, cuyas necesidades deben ser consideradas por los profesores. El empleo de "el hablante" en 38T se observa como una objetivación de Carlos y Javier (como usuarios que son también de la lengua) en el contexto de una generalización. Mediante el uso de "uno" (44T) la tutora se incorpora al colectivo que en este caso es de profesores y razona desde esta perspectiva su parecer.

6.2.2 Quinta sesión de tutoría de Carlos: contexto de la sesión

Esta tutoría se lleva a cabo el jueves 08 de mayo de 2003 luego de que Carlos había terminado su clase. Las prácticas habían comenzado la semana pasada y el jueves 08 ha sido el séptimo día de clases. La duración de este encuentro es de 12 minutos y en él participan Nuria (T de tutora), Carlos (C) y Javier (J). Aunque esta sesión se dedica exclusivamente a la discusión de aspectos relativos a la docencia de Carlos, Javier está presente pero participando sólo en contadas ocasiones. De aquí que los participantes principales de la sesión son Carlos y Nuria. En esta oportunidad la investigadora estuvo presente en calidad de observadora.

El objetivo de las sesiones individuales es la discusión -posterior a la clase- de aspectos relativos a la docencia de cada tutorado por separado. Se hace énfasis en la experiencia personal procurando que sea el tutorado el que inicie el encuentro exponiendo sus impresiones a manera de reflexión. Del mismo modo la tutora aporta las observaciones hechas en la clase para discutir las conjuntamente. De vez en cuando se afinan también detalles o cambios en el plan de clases para el día siguiente. En este encuentro concretamente se reflexiona sobre lo sucedido en las sesiones 5,6 y 7, es decir, los días martes, miércoles y jueves de la segunda semana de prácticas. El desarrollo de la sesión puede ser visualizado en el cuadro de segmentos en el que además hemos sombreado el fragmento que analizaremos a continuación.

Cuadro de segmentos de la 5ta sesión

Seg.	Partic.	Tema	Actividad	Dur.	Observaciones
1	C y T	Reconocimiento de problemas y concentración en el tratamiento de dos: desajuste de la secuencia de actividades e instrucciones poco claras.	Discusión sobre las impresiones de C acerca de las sesiones anteriores. Discusión sobre una serie de problemas planteados por C.	5m50s	Comentan las sesiones 5,6 y 7. C expone algunos problemas, síntomas y consecuencias. Sesión presenciada por la investigadora.
2	C, T y J	Reflexión sobre la participación de los alumnos en la clase y su colaboración con C. Papel de los alumnos.	Discusión sobre la participación del grupo en la clase.	1m50s	T llama la atención sobre este aspecto. J interviene muy poco.
3	C y T	Reflexión sobre la instrucción dada en relación con un malentendido por parte de los alumnos.	Discusión sobre determinada actividad hecha hoy por C.	4m20s	La instrucción dada no dejaba clara la dinámica de participación de los alumnos. T cierra la sesión proponiendo continuar con la discusión del plan para la próxima semana.

6.2.2.1 Análisis del segmento N° 1

En la reflexión sobre lo sucedido el cuarto, quinto y sexto día de clases, Carlos inicia la sesión exponiendo sus impresiones y una serie de problemas que lo aquejan. Dichos problemas son resumidos por la tutora en dos aspectos: la pérdida de la secuencia en el plan de clases y la falta de claridad en las instrucciones. Así, este segmento se puede dividir en la discusión de estos dos temas que Nuria considera necesario tratar.

Debido a las normas de interacción en las sesiones individuales, es Carlos quien toma la palabra primero para reflexionar sobre su desempeño (1C). A partir de aquí observamos que Nuria domina la sesión para comentar las impresiones de Carlos, exponer los problemas que ella percibe como prioritarios (4T/22T), relacionarlos con la experiencia de los profesores en general (22T) y dar indicaciones para su solución (28T/34T/36T). Las intervenciones de Carlos se limitan en la mayoría de los casos a seguir el discurso de la tutora o manifestar acuerdo con sus observaciones.

Luego de haber transcurrido dos semanas, se puede decir que ésta ha sido la sesión de tutoría más crítica y en la que Carlos ha concentrado la discusión de los problemas que ha tenido últimamente. Desde hace varios días se habían discutido aspectos como el ritmo lento de las clases, la inseguridad del profesor y la falta en la secuenciación.

A) La gestión de turnos

Siguiendo la dinámica de este tipo de encuentros posteriores a la clase, Carlos se autoselecciona para narrar sus impresiones (1C). En una intervención pausada y con muestras de vacilación (alargamiento de vocales, silencios, clic labial), Carlos es escuchado por la tutora, a quien se dirige como destinataria del mensaje. A pesar de las numerosas pausas, Nuria no interviene hasta obtener una reflexión “completa” de Carlos, lo cual se presume cuando el profesor reformula sus impresiones (“y bueno||| sobre todo es eso que”). Finalmente Carlos cede la palabra bajando el volumen de voz con la expectativa de escuchar la opinión de la tutora.

A partir de 2T la tutora presenta su opinión sobre la situación de Carlos. Las intervenciones de Nuria están "conectadas" hasta 20T, pues Carlos manifiesta con “sí” y “mhm” (3C-19C) que sigue el discurso de la tutora o que está de acuerdo con sus observaciones. En esta parte del segmento el tema de discusión se centra en el desajuste de la secuencia por parte de Carlos. En 20T Nuria hace referencia a la falta de secuenciación como posible causa del malestar de Carlos. Una pregunta indirecta (“no sé si vas atolondrado”) seguido por una breve pausa es interpretado por Carlos como un otorgamiento de palabra. Sin embargo, para Nuria es una intervención vacilante en la que elude catalogar explícitamente el desempeño de Carlos. Esta interpretación errónea de la pausa y la pregunta indirecta como un lugar apropiado para la transición genera un solapamiento con 21C.

A partir de 22T la discusión se centra en la importancia de formular instrucciones claras, la dificultad natural de esta tarea y cómo mejorar este aspecto. Las intervenciones de Nuria están también "conectadas" hasta 30T y vienen acompañadas de las contribuciones autoselectivas “ya” y “mhm” de Carlos. En 30T el marcador de demanda de confirmación al final de la intervención da pie al turno de Carlos, quien no sólo reacciona al mismo sino que insiste en las dificultades que le impiden mejorar su actuación. La entonación final en suspenso en 31C es aprovechado por Nuria para intervenir, interrumpiendo sin embargo una probable reformulación por parte del profesor. Desde 32T hasta 38T se consideran también como intervenciones "conectadas" acompañadas nuevamente de contribuciones del tipo “mhm”, “ya” y “sí”, con las que Carlos interviene autoseleccionándose.

En cuanto a la presencia de Javier y de la investigadora en esta sesión, se observa que el otro profesor no interviene en este segmento pero está sentado con los otros dos. Su papel es el de un destinatario indirecto al igual que nosotros pero nuestra posición es un tanto alejada del trío de participantes.

B) Intervenciones de la tutora y reacciones del tutorado

Luego de analizar el segmento seleccionado hemos establecido un conjunto de categorías bajo las cuales caracterizamos las intervenciones de la tutora. En este análisis tomamos también en cuenta la manera en que el/los profesor/es ha/n interpretado o reaccionado ante estas intervenciones.

- 1) *Evaluación positiva de la reflexión de tutorado (2T)*: luego de que Carlos ha expuesto las dificultades que viene enfrentando, Nuria aprueba el hecho de que el profesor reconozca dichos problemas. Esta evaluación positiva no sólo es un apoyo moral al profesor sino que conduce a la discusión de determinadas situaciones problemáticas (“bueno yo creo que es

positivo que veas que: | que hay algunos problemas ->). En esta intervención Nuria emplea recursos que atenúan la fuerza de sus aseveraciones, como el modalizador “*yo creo que*” y la forma impersonal “*hay algunos problemas*” para evitar dar un juicio directo de la actuación del profesor. Ante este enunciado que continúa en 4T, Carlos manifiesta (3C) que sigue lo dicho por la tutora.

En otra ocasión Nuria vuelve a valorar positivamente (22T) el reconocimiento de determinados problemas por parte de Carlos (“*y: y luego otra cosa que también me parece positivo que veas-> de que a veces las instrucciones | m: no quedan bastante claras*”). Aquí suaviza su aseveración con el modalizador “*me parece que*” y usa el “*a veces*” para no resultar muy categórica, pues además de valorar positivamente un aspecto, está dando su opinión sobre las instrucciones del profesor. Emplea el litote “*no quedan bastante claras*” como sustitución de “no se entienden” para referirse a estas instrucciones.

- 2) *Concentración en el tratamiento de un problema (4T/6T)*: en estrecha relación con la intervención anterior, Nuria se enfoca en lo que ella percibe como un aspecto central: la secuenciación (“*yo creo que:: | a ver que si realmente el problema:: o el tema central es el tema de la secuencia que: que has perdido un poco la secuencia*”). A manera de no afectar negativamente la imagen de su interlocutor, Nuria suaviza su aseveración de tres maneras: con el uso del modalizador “*yo creo que*”, transformando la palabra “*problema*” en “*tema central*” y con el minimizador “*un poco*” en 6T. Luego de centrar la discusión en la secuenciación, la tutora describe lo que ha venido observando (8T/10T/12T) en Carlos y la dificultad generada como consecuencia de su proceder (cambio de la secuencia de actividades por parte del profesor). Los alargamientos vocálicos y las pausas se presentan en intervenciones (1 y 2) donde la profesora se expresa cuidadosamente sobre algunos problemas que ha tenido Carlos.

Más adelante Nuria se centra en otro problema (22T) que es el de las instrucciones. Como complemento de esta intervención, la tutora reconoce la dificultad de esta labor (22T/24T/26T) como forma de brindar apoyo al profesor, pues no es un problema exclusivo de él. Se sitúa en el contexto de la clase y representa el discurso de sus alumnos y ella misma para ilustrar la dificultad que puede tener cualquier persona y ella como profesora al momento de transmitir claramente una información. Ante esto, Carlos manifiesta que sigue el discurso de la tutora.

- 3) *Razonamiento de su punto de vista (14T-20T)*: como complemento de la segunda intervención Nuria razona su parecer (“*porque cuando en en una serie de cosas vas a conseguir un objetivo y le cambias el orden a las cosas luego-> a veces no es tan fácil recomponer el el el orden*”). La tutora resalta la secuenciación coherente de las actividades del plan de clases para poder conseguir los objetivos didácticos propuestos. Son numerosos los recursos atenuantes usados por Nuria en este tipo de intervención. Así, en 16T se observa el uso de “*a veces*” para no resultar muy categórica. Este recurso se empleará cuatro veces más (22T/28T/38T) a lo largo del segmento. De igual manera, en 16T vemos el empleo del litote “*no es tan fácil*” como manera de sustituir “es difícil”.

El enunciado más atenuado y formulado con mayor cuidado es 20T, donde Nuria procura en su razonamiento no “agredir” la imagen de Carlos (“*y quizá por eso te da un poco de de este:: de esta sensación de cosa:: | no sé si vas atolondrado pero que |de que la cosa:| baila un poco no?*”). Aquí la tutora usa el “*quizá*” al inicio del enunciado para no parecer muy rotundo, luego minimiza con “*un poco*” el malestar que percibe de Carlos, y prosigue

con “*esta sensación de cosa*” para sustituir un juicio que prefiere no emitir. Del mismo modo, con el eufemismo “*baila un poco*” hace referencia a las dificultades que está experimentando Carlos con sus clases. Esto, unido a las pausas y los alargamientos vocálicos da cuenta de las precauciones que toma Nuria al expresarse sobre el otro profesor. Frente a estas intervenciones Carlos muestra que sigue lo dicho por Nuria.

- 4) *Instrucción para mejorar un aspecto de la docencia* (28T-38T): Nuria pasa a dar una serie de indicaciones desglosadas en pasos concretos para aumentar la claridad de las instrucciones. En 28T atenúa estas indicaciones con el uso de “*a veces*” y “*quizá*”, además del empleo de estructuras impersonales. Como reacción a esta intervención, Carlos (31C) da por obvias las instrucciones de Nuria y centra el origen del problema en otros factores: nerviosismo e inseguridad. Frente a esto, Nuria (32T) insiste en lo que para ella es la manera de mejorar estos aspectos: tener más sistematicidad. Usa el imperativo y el presente de indicativo para reformular las instrucciones (“*y tú apúntatelo todo en un papel con todo lo que tienes que decir una cosa detrás de la otra y la instrucción entonces la lees sencillamente*”) y su intervención es correspondida con manifestaciones de aceptación por parte de Carlos.

C) La inscripción de las personas en el discurso

En el segmento observamos que Carlos usa la primera persona del singular (1C/21C/31C) para explicar lo que percibe sobre sus clases. Esta autorreferencia con la primera persona se produce en un ámbito privado donde el objetivo es la discusión de aspectos de la docencia de este profesor.

La tutora por su parte hace uso de distintas personas y construcciones impersonales en su discurso. En primer lugar, Nuria emplea la primera persona del singular (2T/22T) para dar su opinión o introducir su punto de vista. Por otro lado, usa la primera persona del plural (8T/12T) para referirse a una planificación de clases discutida y acordada con Carlos en previas tutorías. Aquí se enfrenta el trabajo pactado con el profesor con las decisiones individuales por parte de él y que en su caso le han entorpecido el curso de la clase. Otra función de la primera persona del plural se aprecia en 22T/24T/26T/38T, donde Nuria emplea el “*nosotros*” incluyéndose e incluyendo a Carlos en un colectivo de profesores. Esta intervención además de generalizar la dificultad de dar instrucciones para cualquier profesor, denota por parte de Nuria un tratamiento con Carlos entre colegas.

La segunda persona del singular (6T/8T/10T/16T/20T) es utilizada por Nuria para dirigirse expresamente a Carlos y describir lo que ella ha observado en su actuación. Como hemos dicho arriba, se contrasta (8T) lo que ambos habían acordado con lo que él ha modificado después por su cuenta. En 34T/36T/38T, la tutora da indicaciones concretas a Carlos usando también la forma “*tú*”. Otra función de esta persona se ve en 24T, donde la tutora incluye a su interlocutor en una experiencia como profesora que ella generaliza: la dificultad de transmitir información tomando como ejemplo las correcciones de textos de los alumnos.

Por último, las construcciones impersonales como “*hay*” (4T), “*pierde la secuencia*” (12T) o “*hay que ser*” (28T) se usan con función de objetividad y distanciamiento. Otro empleo se observa con “*uno*” en 28T, donde Nuria no hace referencia explícita al caso de Carlos, sino que lo comenta como una situación en la que se encuentran los profesores noveles en general.

6.2.3 Sexta sesión de tutoría de Carlos: contexto de la sesión

Esta tutoría se realiza el lunes 12 de mayo de 2003 luego de que Carlos había terminado su clase. Las prácticas han llegado a la tercera y última semana y el lunes 12 ha sido el octavo día de clases. La duración de este encuentro es de 09 minutos y en él participan Nuria (T de tutora), Carlos (C) y Javier (J). Aunque esta sesión se dedica exclusivamente a la discusión de aspectos relativos a la docencia de Carlos, Javier está presente pero participando sólo en contadas ocasiones. De aquí que los participantes principales de la sesión son Carlos y Nuria.

El objetivo de las sesiones individuales es la discusión -posterior a la clase- de aspectos relativos a la docencia de cada tutorado por separado. Se hace énfasis en la experiencia personal procurando que sea el tutorado el que inicie el encuentro exponiendo sus impresiones a manera de reflexión. Del mismo modo la tutora aporta las observaciones hechas en la clase para discutir las conjuntamente. De vez en cuando se afinan también detalles o cambios en el plan de clases para el día siguiente. En este encuentro concretamente se reflexiona sobre lo sucedido en la octava sesión, es decir, el propio día. El desarrollo de la sesión puede ser visualizado en el cuadro de segmentos en el que además hemos sombreado el fragmento que analizaremos a continuación.

Cuadro de segmentos de la 6ta sesión

Seg.	Partic.	Tema	Actividad	Dur.	Observaciones
1	C, T y J	Corrección de deberes de relleno de huecos prestando importancia a la entonación.	Reflexión sobre un procedimiento de C en la clase.	3m30s	Empieza T abordando con una pregunta el tema en el que se quiere centrar. J interviene muy poco.
2	C y T	Tomar en cuenta los conocimientos previos que los alumnos tienen o no sobre un tema.	Discusión sobre las impresiones que tiene C sobre la clase pasada.	1m40s	C se muestra más satisfecho que antes pero temía que a los alumnos no les interesara el tema (prensa rosa).
3	C y T	Preparación del vocabulario que explicar en clase para aumentar la seguridad de C.	Reflexión sobre aspectos que C considera que ha mejorado en comparación con la semana pasada.	3m30s	C considera que ha mejorado. T aborda el tema de la inseguridad de C al explicar vocabulario.
4	C y T	Sentimiento del profesor en la clase.	Comentario de impresión general de C acerca de su desempeño.	20s	Se concluye que C ha mejorado.

6.2.3.1 Análisis del segmento N° 1

En la reflexión sobre lo sucedido el octavo día de clases, Nuria inicia la sesión con una pregunta a Carlos sobre algo que ella ha observado en varias ocasiones. En esta observación se llama la atención a la manera de corregir en asamblea aquellos textos donde se deben rellenar espacios con la alternativa correcta. El texto aquí revisado corresponde a un ejercicio de ser y estar enmarcado en los contenidos gramaticales del programa. Para la tutora la corrección plenaria de este ejercicio es también una oportunidad para practicar la deficiente entonación de los alumnos.

Contrario a lo que normalmente se acostumbra en las tutorías individuales, la tutora abre el encuentro (1T). Carlos contesta la pregunta de Nuria razonando su proceder en base a dos aspectos: los intereses de los alumnos y el ahorro de tiempo (6C). Debido a que el profesor lleva retraso en sus clases y que ha tenido problemas con la gestión del tiempo, procura hacer

una rápida corrección. Del mismo modo, apela a los intereses de los alumnos con el antecedente de que en otras tutorías se ha abordado este tema.

A lo largo del segmento Nuria trata de hacerle ver a Carlos otro aspecto que se debe aprovechar en este tipo de corrección: la entonación (11T). Aquí la tutora se asegura de fundamentar sus observaciones y llamar la atención del tutorado hacia la corrección de este punto (13T/15T).

Aunque Javier está presente en la discusión, sólo interviene en contadas ocasiones. Por lo general Nuria se dirige a Carlos, por lo que el otro profesor es un destinatario indirecto, excepto en 15T, cuando la tutora hace referencia a ambos profesores.

A) La gestión de turnos

Nuria se autoselecciona (1T) para anunciar la formulación de una pregunta que vendría a “transgredir” las normas de interacción, pues en este tipo de sesiones es el tutorado el que inicia la discusión. Mediante esta pregunta Nuria selecciona a Carlos, quien razona en 6C su parecer sobre el procedimiento de una actividad. A partir de esta respuesta Nuria se autoselecciona para intentar hacerle ver al profesor la inconveniencia del tipo de corrección que él ha realizado (7T). Al tratar de razonar su parecer la tutora expresa cierta dificultad seguida de una pausa, ocasión que Carlos aprovecha para autoseleccionarse y solicitar de la tutora la solución que ella propondría (10C). Se produce aquí un encabalgamiento con el turno de 11T ya que Nuria empieza a intervenir justo cuando Carlos termina su pregunta.

Las intervenciones de 11T a 17T están estrechamente entrelazadas ya que en ellas Nuria ofrece su punto de vista, hace hincapié en la buena entonación, ejemplifica problemas de comunicación derivados de una entonación deficiente y explica una forma de aprovechar los ejercicios para corregir este tipo de problemas. Las intervenciones de Nuria están acompañadas de contribuciones interactivas en 12C y 14J. En 16C Carlos se autoselecciona para reaccionar a una suposición de Nuria pero es interrumpido (17T) probablemente debido al volumen bajo de voz.

Por otro lado, la entonación final en suspenso en 17T es aprovechada por Javier para iniciar un paréntesis cuyo tema es el ejercicio usado por Carlos en la corrección (18J-24J). De aquí en adelante la tutora se autoselecciona para insistir en el tipo de corrección adecuada para los ejercicios de completar huecos. Cierra este tema de discusión al final de 27T y para concluir le cede la palabra al tutorado marcando un contraste entre lo que ella ha observado y lo que Carlos dirá a partir de ese momento.

B) Intervenciones de la tutora y reacciones del tutorado

Luego de analizar el segmento seleccionado hemos establecido un conjunto de categorías bajo las cuales caracterizamos las intervenciones de la tutora. En este análisis tomamos también en cuenta la manera en que el/los profesor/es ha/n interpretado o reaccionado ante estas intervenciones.

1) *Pregunta que lleva implícito un cuestionamiento* (1T/3T/5T): Nuria se adelanta para iniciar con una pregunta la sesión de tutoría. Para esto formula un enunciado preliminar: “*eh una*

pregunta". A modo de contextualizar la pregunta la tutora plantea la situación observada en la clase (la corrección en plenaria de un texto) y hace la consulta describiendo primero aquello con lo que ella no está de acuerdo. Finaliza contrastando la actuación de Carlos con una actuación alternativa: "*por qué vas a directamente a que te digan |el hueco | y no leen todo el texto*". Esta intervención es interpretada por Carlos como un cuestionamiento a su manera de haber corregido por huecos y es por ello que razona su proceder en 6C. Defiende su posición desde el punto de vista de ahorro de tiempo y los intereses de los alumnos, aspectos que se han tratado en anteriores sesiones de tutoría.

- 2) *Confrontación con el razonamiento del tutorado (7T)*: una vez que el profesor expone las razones por las que ha hecho la corrección por huecos, Nuria interviene para tratar de hacerle ver al profesor la inconveniencia de este procedimiento. Para ello apela al razonamiento del tutorado y luego describe lo observado en la clase cuando Carlos ha hecho este tipo de corrección: "*pero no crees que esa rapidez | en algún momento ha pasado| (...) he visto que lo hacías*". Nuria representa el discurso de los alumnos en la clase para explicarle al tutorado las dificultades que han tenido al momento de captar la respuesta correcta: "*dicen eh `era no sé qué` y el otro que YA se ha perdido una corrección ya no sabe si ese era correspondía a no sé qué o a otra cosa no?*". Mediante esta intervención la tutora quiere hacer ver que esta manera de ahorrar tiempo no es conveniente. Frente a esto Carlos reacciona con cierto malestar, pues el factor tiempo es un tema del que se había hablado en otras tutorías (10C).
- 3) *Razonamiento de una propuesta demostrando su necesidad (11T/13T/15T)*: Nuria interrumpe a Carlos y responde afirmativamente a la pregunta formulada en 10C: "*para mí sí*". Aquí la tutora hace caso omiso al factor tiempo, dándole prioridad a los problemas de entonación que tienen los alumnos. En la explicación de este razonamiento Nuria plantea una situación en condicional en la cual implica a Carlos en la detección de estas deficiencias: "*porque para mí si tú eh los haces leer-> te darás cuenta| de lo mal que entonan*". La tutora no sólo llama la atención a los problemas de entonación sino también a la pronunciación (13T). Para apoyar estas afirmaciones, y con ello el razonamiento de su propuesta, Nuria ejemplifica casos en los que una entonación inadecuada obstaculiza la comunicación: "*si tú dices e:h `a qué hora vienes esta noche/?` y eso no x {(le)`a qué hora vendrás esta noche?`} ((entonación monótona)) (...) cosas eh que si no las entonas no: corresponden a nada*". En estas situaciones la tutora usa la segunda persona del singular para incluir a su interlocutor de forma personal.

En (27T) y antes de avanzar con el próximo tema de discusión, Nuria interviene para expresar el inconveniente de corregir los textos en plenaria centrándose sólo en los huecos. Introduce su opinión con el modalizador "*yo creo*" e implica a todos en la situación ("*perdemos el contexto*"), acercando de esta manera la posición suya y la de los tutorados. Esta intervención forma parte de los razonamientos que formula Nuria (intervención 3) en pro de otro tipo de corrección.

- 4) *Ejemplificación desde su experiencia como profesora (15T)*: otro recurso que emplea Nuria para reforzar sus argumentos es la ejemplificación de su propia actuación en la clase frente a este tipo de problemas: "*a veces cuando pasa eso digo `x no sé qué dices x me suena` entiendes? si tiene entonces se lo hago que lo repitan*" (15T). Frente a estas intervenciones los tutorados escuchan y aceptan las observaciones mediante contribuciones del tipo "*sí*" y "*mhm*".

C) La inscripción de las personas en el discurso

En este segmento en el que la tutora toma la palabra para dirigir la discusión, observamos la inscripción de la persona con variados matices. Teniendo presente que esta sesión está centrada en la docencia de Carlos, vemos que Nuria emplea la segunda persona del singular para dirigirse a él como destinatario directo. En dichas intervenciones Nuria describe la actuación de Carlos en la clase para contextualizar una pregunta (3T/5T) o para describir una actuación con la que ella no está de acuerdo (25T). En otras ocasiones se dirige a Carlos para solicitar su confirmación (“*entiendes?*” 15T/27T) o para hacerle reflexionar sobre la inconveniencia de corregir sólo por huecos y de ahí, la importancia de aprovechar el ejercicio para practicar la entonación de los alumnos (7T/11T). Otra función del “tú” se observa en 13T y 15T, donde Nuria incluye a Carlos (“*si tú dices*”; “*si no las entonas*”) en un ejemplo y en una generalización: una entonación deficiente dificulta o impide la comunicación.

El uso de la primera persona se observa cuando Nuria expone sus observaciones de la clase y describe lo que ella ha podido notar (3T/7T/25T). Por otro lado, vemos el uso del “yo” cuando Nuria ofrece su punto de vista (11T/17T). Otro matiz de esta persona se presenta en 15T, donde Nuria describe su propia actuación en la clase como profesora (“*se lo hago que lo repitan*”). Viniendo de la tutora, este enunciado en primera persona cobra la fuerza de un ejemplo a seguir.

La primera persona del plural en 15T hace referencia al trabajo de Nuria con los alumnos en el contexto de la clase, pues está enmarcado en un ejemplo en dicha situación. Por otra parte, en 27T Nuria usa el “nosotros” de forma inclusiva, implicándose en la consecuencia negativa de hacer una corrección limitada a trabajar hueco por hueco. La segunda persona del plural se presenta una vez en 15T, dirigiéndose a Carlos y Javier para advertirles la importancia de considerar la entonación, formulación que completa en 27T.

Por su parte Carlos usa la primera persona del singular cuando quiere dar su punto de vista (6C/16C) y en el caso de 6C cuando además da su razonamiento. Vemos el empleo de “nosotros” en 10C cuando Carlos solicita una propuesta de la tutora. Aquí el profesor hace referencia al trabajo hecho con sus alumnos sin incluir en ello a Nuria. Debido a que los tutorados van a ritmos distintos, Javier inicia un paréntesis para ponerse al tanto sobre el material usado. Emplea la segunda persona del singular para dirigirse a Carlos como destinatario directo (18J) y diferencia su situación en 24J usando para ello la primera persona del singular (“*todavía no lo he mandado*”).

6.2.4 Segunda sesión de tutoría de Javier: contexto de la sesión

Esta tutoría se lleva a cabo el martes 29 de abril de 2003 luego de que Javier había terminado su clase. Las prácticas han comenzado esta semana y éste ha sido el segundo día. La duración de este encuentro es de 11 minutos y en él participan Nuria (T de tutora) y Javier (J) puesto que esta sesión se dedica exclusivamente a la discusión de aspectos relativos a la docencia de este tutorado.

El objetivo de las sesiones individuales es la discusión -posterior a la clase- de aspectos relativos a la docencia de cada tutorado por separado. Se hace énfasis en la experiencia personal procurando que sea el tutorado el que inicie el encuentro exponiendo sus impresiones a manera de reflexión. Del mismo modo la tutora aporta las observaciones hechas

en la clase para discutir las conjuntamente. De vez en cuando se afinan también detalles o cambios en el plan de clases para el día siguiente. En este encuentro concretamente se reflexiona sobre lo sucedido en la segunda clase, es decir, el propio día. El desarrollo de la sesión puede ser visualizado en el cuadro de segmentos en el que además hemos sombreado el fragmento que analizaremos a continuación.

Cuadro de segmentos de la 2da sesión

Seg.	Partic.	Tema	Actividad	Dur.	Observaciones
1	J y T	Consideración del retraso o inasistencia de los alumnos en la corrección de deberes.	Comentario acerca de las impresiones de J de la clase. J se centra en la dificultad de corregir deberes si los alumnos no los han hecho.	4m	J inicia la sesión. T insiste en no retrasar la clase si los alumnos no han llegado o hecho los deberes.
2	J y T	El aprovechamiento de las actividades considerando también el tiempo del que uno dispone según el plan.	Reflexión sobre lo hecho la segunda hora, concretamente sobre una actividad que a T no le había quedado clara.	5m15s	T centra la discusión en lo sucedido durante la segunda hora.
3	J y T	Colocación de la programación original en la memoria y sus posteriores modificaciones.	Discusión respecto al contenido de la memoria de prácticas.	1m45s	J introduce el tema preguntando cómo debe colocarse la programación en la memoria.

6.2.4.1 Análisis del segmento N° 1

En la reflexión sobre lo sucedido el segundo día, Javier comienza la sesión presentando sus impresiones y centrándose en una dificultad al corregir los deberes al empezar la clase. Los deberes asignados fueron ejercicios de gradación de adjetivos y formación de palabras, contenidos gramaticales contemplados en el programa del curso. Dichos ejercicios fueron asignados por Javier el primer día para ser corregidos el segundo, pero la inasistencia y/o retraso de algunos alumnos le dificultan el plan.

Javier inicia la sesión con una impresión positiva de la clase dada (1J). Sin embargo expone luego la dificultad que ha tenido con la corrección de deberes debido al retraso e inasistencia de algunos alumnos. El hecho de que estos alumnos no hayan tenido los deberes significó para Javier una demora en las actividades pautadas para ese día. A partir de esta explicación Nuria procura en las siguientes intervenciones (2T-18T) tener una visión de los contenidos cubiertos por Javier, pues ella no observó los primeros cincuenta minutos de clases.

Luego de situarse en las actividades de descripción trabajadas por Javier hasta el momento, Nuria retoma lo dicho por este profesor al inicio de la sesión (20T). Así, la tutora entra en el tema que le interesa tratar: la dinámica de las clases en cuanto a la inasistencia o retraso de los alumnos y cómo manejarla. En sucesivas intervenciones (22T-34T) Nuria explica el funcionamiento de esta dinámica, exhorta al tutorado a considerar sus consecuencias, razona su punto de vista y da instrucciones de cómo actuar al principio de la clase.

Para concluir, Nuria cierra el episodio y propone el próximo tema de discusión que es la reflexión sobre la segunda hora de clases (36T).

A) La gestión de turnos

Siguiendo la norma de interacción en este tipo de encuentros, Javier se autoselecciona e inicia la sesión con su reflexión (1J). Las intervenciones posteriores de este profesor son hasta 19J turnos asignados por Nuria, quien formula preguntas (2T/4T/6T/10T/12T/14T/16T) con el objetivo de situarse en los contenidos dados por Javier. Un caso distinto es la intervención 7J, donde el profesor se apresura en autoseleccionarse y sube el volumen de voz para corregirse. En esta parte de discusión sobre los contenidos vistos es Nuria la que selecciona el turno de Javier y en ninguna oportunidad éste le asigna el turno a ella.

En 20T Nuria se autoselecciona para encaminar la discusión hacia otro tema. A partir de aquí sus intervenciones son siempre autoselectivas. Por su parte Javier interviene con contribuciones interactivas del tipo “*st*” y “*mhm*” para señalar que sigue el discurso de la tutora (21J/23J), responder a una demanda de confirmación (27J/35J) o aceptar sus observaciones (25J/29J/33J). Para finalizar el segmento Nuria se autoselecciona y propone un cambio de tema.

B) Intervenciones de la tutora y reacciones del tutorado

Luego de analizar el segmento seleccionado hemos establecido un conjunto de categorías bajo las cuales caracterizamos las intervenciones de la tutora. En este análisis tomamos también en cuenta la manera en que el/los profesor/es ha/n interpretado o reaccionado ante estas intervenciones.

- 1) *Concentración en un componente relacionado con el comportamiento de los alumnos* (20T): luego de que Javier ha hecho la reflexión sobre la clase dada y ha reconocido una dificultad presentada, Nuria le hace una serie de preguntas para situarse en los contenidos cubiertos por el tutorado. Aclarado esto, la tutora retoma la intervención inicial de Javier (1J) para centrarse en la dificultad que se le presentó y asociarla con un componente de la clase (“{(ac) vale hay una} cosa que has dicho antes que es |eh| que es un poco.: | la dinámica como la que funciona la clase”). A partir de aquí las intervenciones se centran en este punto.
- 2) *Consejo enérgico en cuanto a la necesidad de considerar determinado componente de la clase* (20T): Después de introducir este tema de discusión Nuria le da un consejo enérgico a Javier empleando dos estrategias para atenuar la fuerza de su aserción: un modalizador y una estructura impersonal (“yo creo que esto hay que tenerlo en cuenta”). Este tipo de intervención es reforzado por Nuria en repetidas oportunidades (24T/26T/28T) haciendo también uso de una estructura impersonal (“hay que contar”). Estrechamente relacionada a este consejo está la explicación por parte de Nuria de lo que envuelve el término “dinámica”. En dicha explicación la tutora describe situaciones de inasistencia y retraso (“cuando quieren VIENEN (...) no llegan puntuales a la hora”) ejemplificando también la actitud del alumno al respecto: “pues hoy no vengo no vengo y mañana me presento”. A partir de 20T las intervenciones de Javier son contribuciones interactivas que demuestran que el tutorado sigue el discurso de Nuria y está conforme con sus observaciones.
- 3) *Instrucción para afrontar una dificultad relacionada con la dinámica de la clase* (28T/34T): una vez que Nuria se ha concentrado en la dinámica y ha formulado un consejo enérgico para que la misma sea considerada, da instrucciones para poner en práctica esta

consideración. Las indicaciones de Nuria están enfocadas en el trabajo de Javier los primeros diez minutos de clases, que es cuando los alumnos van llegando “por cuentagotas”. Así, en primer lugar el profesor debe dedicarse a la corrección de deberes (“*lo que tienes que hacer esos diez minutos es |corregir lo del día anterior*”) y luego continuar con otra actividad que no sea “clave” en el desarrollo de la secuencia (“*o sea que tú pasa | tú cuando llegues y te pongas te pones a trabajar y intenta trabajar con algo que no sea lo que vas a desarrollar ese día*”). En estas intervenciones Nuria utiliza la forma tener que + infinitivo conjugada en la segunda persona del singular y el imperativo afirmativo.

- 4) *Razonamiento de su punto de vista* (28T/32T): como complemento de la instrucción dada Nuria razona su punto de vista aludiendo a la lentitud que resulta de esperar a que lleguen los alumnos. Dicha lentitud, en parte provocada por el profesor, genera una pérdida de tiempo. En esta explicación Nuria plantea una situación en condicional donde se implica como co-profesora del grupo en la consecuencia negativa resultante: “*porque entonces si eh entretienes un poco para pasar el tiempo (...) |esperando que lleguen todos-> podemos perder diez minutos un cuarto de hora que no podemos permitirnos*”.
- 5) *Explicación de una norma respecto a la rutina de la clase* (32T): Esta intervención está precedida por un comentario de la tutora sobre su experiencia como profesora: “*yo a veces entro en la clase y hay eh yo qué sé diez personas*”. Dicho comentario refleja la posición de la tutora respecto al retraso de los alumnos y se interpreta por un lado como una muestra de empatía y por otro, como una ejemplificación de su actuación en la clase. Nuria hace uso de la segunda persona del singular para incluir a Javier de manera personal en la imposibilidad de quebrantar una norma: “*no puedes empezar la clase en lugar de a y diez a y veinte*”. Luego plantea otra situación en condicional en la que usa el “tú” para incluir al tutorado de manera personal: “*si empiezas a las y veinte x a y media*”. Aquí la tutora explica que el retraso de los alumnos empeoraría si el profesor establece un margen de espera.

C) La inscripción de las personas en el discurso

En el segmento analizado vemos que Javier hace uso de la primera persona del singular para explicarle (1J) a Nuria lo que ha hecho en la clase y las decisiones que ha venido tomando en el desarrollo de la lección (3J). La segunda persona del singular es usado en 1J con dos funciones: una de carácter inclusivo y generalizador de la experiencia (“*te descoloca que no hagan los deberes*”) y otra para explicar su actuación en la clase y evocar su propio discurso frente a los alumnos (“*tú qué has hecho*” “*tú qué no has hecho*”). Mediante la forma “nosotros” Javier incluye en sus explicaciones a los alumnos, es decir, hace referencia al trabajo realizado con la clase (7J/11J/13J). En otras ocasiones Javier incluye de igual manera a sus alumnos cuando explica una decisión tomada en la clase, evocando su propio discurso: “*bueno repasemos*” (1J), “*lo dejamos*” (3J).

Por su parte Nuria usa la primera persona del singular para expresar su opinión (20T), hacer referencia a su presencia y observaciones en la clase (6T/14T) y reformular la dinámica de asistencia de la clase desde su propia experiencia: “*yo a veces entro en la clase*” (32T). Otro uso se presenta en 22T, cuando Nuria explica la dinámica de asistencia desde el punto de vista de un alumno: “*no vengo y mañana me presento*”. El empleo de “nosotros” se observa en

28T, donde Nuria se involucra a ella (como co-profesora del grupo) y a Javier en una reflexión y advertencia de las consecuencias negativas de esperar a los que llegan tarde.

La segunda persona del singular es usada por la tutora para dirigirse a su Javier y verificar lo que éste ha hecho durante la hora de clases que ella no observó (4T/10T/12T). Del mismo modo se dirige a Javier para darle indicaciones de cómo actuar al principio de la clase para hacer frente al retraso de algunos alumnos (34T). Otro matiz del “tú” se observa en 32T con un carácter inclusivo y generalizador. La tutora incluye a Javier en su enunciado para manifestar la inconveniencia de esperar a que lleguen todos los alumnos a la clase.

La forma impersonal “hay que + infinitivo” es empleada por Nuria en 20T, 24T, 26T y 28T para exhortar a Javier a considerar el funcionamiento de la dinámica de la clase. Esta forma personal es además un recurso de atenuación.

6.2.5 Tercera sesión de tutoría de Javier: contexto de la sesión

Esta tutoría se realiza el miércoles 30 de abril de 2003 luego de que Javier había terminado su clase. Las prácticas han comenzado esta semana y éste ha sido el tercer día de clases. La duración de este encuentro es de 07 minutos y en él participan Nuria (T de tutora) y Javier (J) puesto que esta sesión se dedica exclusivamente a la discusión de aspectos relativos a la docencia de este tutorado.

El objetivo de las sesiones individuales es la discusión -posterior a la clase- de aspectos relativos a la docencia de cada tutorado por separado. Se hace énfasis en la experiencia personal procurando que sea el tutorado el que inicie el encuentro exponiendo sus impresiones a manera de reflexión. Del mismo modo la tutora aporta las observaciones hechas en la clase para discutir las conjuntamente. De vez en cuando se afinan también detalles o cambios en el plan de clases para el día siguiente. En este encuentro concretamente se reflexiona sobre lo sucedido en la tercera clase, es decir, el mismo día. El desarrollo de la sesión puede ser visualizado en el cuadro de segmentos en el que además hemos sombreado el fragmento que analizaremos a continuación.

Cuadro de segmentos de la 3ra sesión

Seg.	Partic.	Tema	Actividad	Dur.	Observaciones
1	J y T	Gestión del tiempo en el trabajo con textos.	Reflexión sobre el comportamiento de J y lo sucedido en la clase vista.	2m35s	T invita a J a narrar sus impresiones. Hay dosis de humor.
2	J y T	Dinámica de trabajo en relación con la explotación de los textos en la clase; participación del profesor.	Discusión sobre el transcurso de una actividad en la clase pasada.	2m25s	T retoma un comentario de J donde había dicho que su clase había sido “magistral”.
3	J y T	Consideración de las características de los alumnos.	Comentario sobre uno de los alumnos de la clase	1m05s	T llama la atención sobre un alumno.
4	J y T	Planteamiento de observación de clases mutua entre J y C.	Discusión sobre un planteamiento hecho por T.	55s	T concluye el encuentro porque debe ir a observar la clase de C.

6.2.5.1 Análisis del segmento N° 2

En la reflexión sobre lo sucedido el tercer día, y después de haber comentado la actuación de Javier en la corrección de unos deberes, Nuria profundiza en este aspecto ya que guarda relación con el papel del alumno y del profesor en la clase. Los deberes asignados fueron textos descriptivos en los que los alumnos debían marcar los sustantivos, adjetivos y verbos de los fragmentos, además de indicar qué se estaba describiendo. Dicha actividad se deriva del contenido “textos descriptivos” establecidos en el programa del curso. La discusión surge debido a que Javier había acaparado el protagonismo en la corrección de esta actividad.

En el presente segmento Nuria retoma una reflexión (1T) hecha por Javier al inicio de la sesión. Para introducir aquello con lo que ella no estaba de acuerdo evoca las circunstancias observadas en la clase. Seguidamente presenta una alternativa de trabajo que según su parecer hubiera sido la adecuada en este tipo de correcciones (3T). Más adelante razona su sugerencia formulando una generalización (7T) sobre la corrección de deberes en plenaria. Esta generalización es reformulada hacia el final del segmento (21T/23T).

Javier apoya las observaciones de la tutora pero manifiesta que es algo de lo que él ya estaba conciente. En (10J) el tutorado narra su vivencia en la clase agregando un comentario sobre su reflexión al momento de corregir la actividad. De igual forma, en 16J el profesor se refiere a las observaciones y comentarios de Nuria como una conclusión a la que él ya había llegado por sus propios medios. Esta intervención genera un reparo por parte de Nuria (17T), quien a partir de aquí justifica su crítica hecha en base a lo visto en la clase.

Para finalizar la tutora propone un cierre en el tema de discusión para continuar con otros contenidos (23T).

A) La gestión de turnos

La sesión es iniciada por Javier, que relata sus impresiones sobre la clase. En este segundo segmento Nuria se autoselecciona para proponer el próximo tema de discusión (1T), retomando un comentario inicial del tutorado. Nuria realiza una serie de intervenciones donde, para regular la interacción, solicita en 1T y 3T la confirmación de Javier y avanza hasta terminar su idea (9T).

Las intervenciones de Nuria son autoselectivas; la tutora propone el tema de discusión (1T), recrea la situación observada (1T/3T/19T), da su punto de vista (7T/11T/21T), formula instrucciones (13T/15T), razona su parecer (7T/21T/23T) y cierra el tema de discusión (23T). Las intervenciones de Javier son también autoselectivas también pero más breves. El tutorado manifiesta en ocasiones que sigue el discurso de Nuria (2J/4J/13J/20J/22J) y narra su vivencia en la clase señalando que lo observado por Nuria ya había sido objeto de su propia reflexión (10J/16J).

Los solapamientos se producen sobre todo como producto de contribuciones interactivas de Javier. La situación en 8J es distinta, pues aprovechando la entonación en suspenso de Nuria, Javier procura tomar la palabra. Sin embargo, el profesor es interrumpido por ella, quien primero completa su idea y luego deja que el tutorado continúe su intervención.

B) Intervenciones de la tutora y reacciones del tutorado

Luego de analizar el segmento seleccionado hemos establecido un conjunto de categorías bajo las cuales caracterizamos las intervenciones de la tutora. En este análisis tomamos también en cuenta la manera en que el/los profesor/es ha/n interpretado o reaccionado ante estas intervenciones.

- 1) *Concentración en un aspecto observado en la clase (1T/3T)*: al inicio de la sesión Javier reconoce haber hecho una "clase magistral" que perjudicó la dinámica de trabajo. Nuria inicia su intervención con un modalizador ("*a mí me ha parecido*") y retoma la reflexión de Javier para centrar la discusión en ella ("*eso que tú dices de la clase magistral*"), pues la tutora notó también un excesivo protagonismo del profesor en la clase. Luego describe lo observado en la sesión -valorando positivamente el trabajo inicial de Javier- a manera de contextualizar y guiar la próxima intervención: "*tú hacías unas preguntas que estaban muy bien/ pero o sea tú les has ido haciendo una serie de preguntas*". Ante esto Javier se muestra atento a los comentarios expresando que sigue el discurso de la tutora (2J).
- 2) *Sugerencia de un tipo de trabajo distinto con una actividad realizada (3T)*: una vez contextualizada la observación, Nuria introduce una sugerencia de lo que ella habría considerado mejor hacer ("*si esto se lo hubieses hecho puesto como una tarea que ellos tenían que hacer en grupo*"). Tal sugerencia viene precedida de "*pensaba que quizá*", con lo que Nuria atenúa la fuerza de su aseveración. La sugerencia de la tutora está formulada en condicional con una consecuencia que le hubiese ahorrado a Javier la incomodidad de dar una clase magistral: "*lo hubieran trabajado todo*" (7T). Al parecer Javier está conciente de este aspecto y sabe dónde estuvo la falla (4J/6J).
- 3) *Razonamiento de una sugerencia (7T/9T)*: Nuria apoya la sugerencia dada con un razonamiento que al que llega como resultado de su experiencia como profesora. Formula una generalización con la estructura se+3ra persona del presente ("*porque cuando se hacen actividades en toda la clase->*") e incluye a Javier de manera personal con el uso de la segunda persona del singular ("*hay los/ algunos m: que siguen y que: saben lo que estás diciendo porque siguen el ritmo->y hay los que no*"). Un razonamiento similar se presenta en 21T/23T, donde Nuria hace una generalización y emplea el "tú" con la función de incluir a su interlocutor en la experiencia. Esto ofrece también una explicación a lo que le sucedió a Javier con los alumnos: formulaba preguntas en plenaria que él mismo tuvo que contestar y de ahí la sensación de haber dado una clase magistral. Frente a esta intervención Javier (10J) narra su vivencia en la clase y evoca su propia reflexión al momento de notar que la dinámica no funcionaba como debía ("*entonces me he dicho 'Javier intenta acabar esto lo más rápido posible porque es que si no les pierdes'*"). Con esto el profesor da a entender que estaba conciente de su problema en ese mismo momento.
- 4) *Razonamiento de una dificultad experimentada por el tutorado en la clase (11T)*: Nuria ofrece una explicación a lo que dice el tutorado en 10J respecto al comportamiento de los alumnos. Introduce esta explicación, producto de su experiencia, con una expresión de aclaración: "*sabes qué pasa*". Seguidamente da su razonamiento incluyendo la figura de Javier de manera objetiva bajo el término "el profesor": ("*mucho rato hablando el profesor-> ellos no tienen tanta concentración*"). Finalmente la tutora emplea la primera persona del plural con una función inclusiva, recurriendo así a la experiencia común de

ambos profesores: *"no están para seguir todo lo que les vamos colocando"*. Frente a esta intervención Javier manifiesta que sigue el discurso de la tutora.

- 5) *Instrucción para afrontar una dificultad relacionada con la dinámica de la clase* (13T/15T): como resultado del razonamiento dado en 4, Nuria le indica a Javier cómo debe actuar para dar margen a la autonomía de los alumnos. La tutora emplea la forma impersonal hay que + infinitivo y da pautas a seguir mediante el uso del presente (*"hay que intentar-> /tú sueltas una parrafada una cosa que te interesa"*). Javier responde a esta intervención (16J) señalando que él mismo ya había llegado a la conclusión de cederles más espacio a los alumnos. Esto conduce a una reparación por parte de Nuria (17T) y la justificación de su intervención.

C) La inscripción de las personas en el discurso

Respecto a Javier, vemos que emplea la primera persona del singular para describir lo sucedido en la clase (10J) y situarse en el contexto de la misma para recrear su propio discurso y reflexión en el momento (*"me digo:: por qué no he hecho lo de la tabla?"*). En 8J y 16J Javier emplea el "yo" para presentar su posición como reacción a las intervenciones de Nuria. La segunda persona del singular es usada en 10J para exponer una reflexión en la clase, es decir, un discurso del profesor consigo mismo al enfrentarse con una dificultad: *"Javier intenta acabar esto lo más rápido posible porque es que si no les pierdes"*.

Por su parte Nuria utiliza la primera persona para presentar sus observaciones y dar su opinión (3T/17T/19T/23T). La segunda persona del singular (17T) se observa cuando la tutora se dirige a Javier y describe además su actuación en la clase que ella ha presenciado (1T/19T/21T). Aparte de este uso del "tú" para dirigirse a su interlocutor, Nuria emplea esta persona en el marco de una generalización (*"cuando se trabaja con toda la clase"*) en la que además incluye a Javier (21T/23T).

La primera persona del plural se observa en 1T con la función de guiar el tema de la discusión que mantiene Nuria con Javier. Otro matiz de esta forma se presenta en 11T, donde Nuria se incorpora a ella misma y al tutorado en un colectivo de profesores al que ambos pertenecen (*"no están para seguir todo lo que les vamos colocando"*).

Se han observado varias formas impersonales en el discurso de Nuria. En 11T hace referencia a "el profesor" como forma de objetivar la figura de Javier e ilustrar más atenuadamente su situación. La estructura "se +3ra persona del presente" es usada por Nuria para hacer una generalización y dar su punto de vista partiendo de esta situación (7T/21T). Por otro lado, con la forma "hay que+infinitivo" (13T/15T) Nuria formula una instrucción sin ser demasiado directa, es decir, de forma atenuada (*"hay que intentar"*).

6.2.6 Quinta sesión de tutoría de Javier: contexto de la sesión

Esta tutoría se lleva a cabo el jueves 08 de mayo de 2003 luego de que los tutorados habían terminado sus respectivas clases. Las prácticas habían comenzado la semana pasada y éste había sido el séptimo día. La duración de este encuentro es de 10 minutos y en él participan Nuria (T de tutora) y Javier (J) puesto que esta sesión se dedica exclusivamente a la discusión

de aspectos relativos a la docencia de él. Tanto Carlos como la investigadora estuvieron presentes pero en calidad de observadores.

El objetivo de las sesiones individuales es la discusión -posterior a la clase- de aspectos relativos a la docencia de cada tutorado por separado. Se hace énfasis en la experiencia personal procurando que sea el tutorado el que inicie el encuentro exponiendo sus impresiones a manera de reflexión. Del mismo modo la tutora aporta las observaciones hechas en la clase para discutir las conjuntamente. De vez en cuando se afinan también detalles o cambios en el plan de clases para el día siguiente. En este encuentro concretamente se reflexiona sobre lo sucedido en la quinta, sexta y séptima clase, es decir, los días martes, miércoles y jueves de la segunda semana de prácticas. El desarrollo de la sesión puede ser visualizado en el cuadro de segmentos en el que además hemos sombreado el fragmento que analizaremos a continuación.

Cuadro de segmentos de la 5ta sesión

Seg.	Partic.	Tema	Actividad	Dur.	Observaciones
1	J y T	Desarrollo de las actividades en el transcurso de las últimas clases.	Reflexión de J respecto a su desempeño como profesor.	4m	Se abordan las sesiones 5,6 y 7. J inicia la sesión. La investigadora estuvo presente.
2	J y T	Explotación y rentabilidad de las actividades, en concreto de un poema usado en la clase.	Discusión sobre el objetivo de una actividad hecha con un poema de Benedetti.	6m	T introduce el siguiente tema para hacerle una observación a J.

6.2.6.1 Análisis del segmento N° 2

En la reflexión sobre lo sucedido durante la quinta, sexta y séptima sesión -de las que Javier tiene una impresión positiva- la tutora introduce en el segundo segmento un tema de discusión sobre una actividad hecha el sexto día de clases. Dicha actividad es un ejercicio con un poema de Mario Benedetti usado por Javier para presentar ser y estar. Estos contenidos forman parte de la gramática prevista en el programa del curso. El ejercicio consistía en rellenar espacios en el poema con los cuatro versos faltantes que el profesor les había dado. El ejercicio se realizaba en parejas o tríos para luego ser corregido en plenaria y así discutir las diferencias entre ser y estar con determinados adjetivos. Nuria considera que el poema se habría podido aprovechar mejor.

En vista de su desacuerdo con la manera de haber trabajado el poema, Nuria pide una explicación sobre el objetivo de Javier con el texto y el porqué de su selección para dicho propósito (3T/5T). A partir de ahí, Javier explica el uso del poema con el fin de introducir el tema de ser y estar (6J). Manifiesta su inconformidad con la actividad, que no le resultó tan útil como pensaba (8J/10J). Sin embargo, Nuria quiere conducir la discusión hacia otro punto y es por ello que reformula su pregunta de forma más directa (13T/25T). Esta vez la tutora explica su parecer sobre un procedimiento (completar frases y dejar de lado la interpretación del poema) con el que Javier desaprovecha la riqueza del texto. Javier defiende su posición como una decisión tomada conscientemente y comunicada a los alumnos, pues él no se quería detener en el contenido del poema (30J/38J/40J). Frente a esto la tutora insiste en manifestar su desacuerdo con el aprovechamiento del ejercicio mencionando aspectos como la rentabilidad de las actividades y el posible interés de los alumnos (45T/47T).

A) La gestión de turnos

Nuria toma la palabra e inicia este segmento con una observación sobre una actividad. Dicha observación determina el tipo de intervención de Javier, que es explicar lo que se proponía con la actividad mencionada. La intervención en 5T complementa las de 1T y 3T a manera de mostrar su desacuerdo con el manejo de la actividad en la clase. A partir de aquí el razonamiento de Javier va de 6J a 10J. En 8J el profesor describe el objetivo del texto usado y su tratamiento como ejercicio de completación. Continúa con una autocrítica pero se produce un solapamiento con 9T al parecer porque Nuria esperaba una explicación de otro tipo y buscó el final de un enunciado para intervenir. Sin embargo, y al ver que el profesor no había terminado, Nuria aguarda hasta 11T que es cuando vuelve a autoseleccionarse.

En 11T y 12T la tutora reconduce su pregunta y por ende su crítica hacia el aspecto que ella quiere abordar: el aprovechamiento insuficiente del poema. Luego de un paréntesis en el que se discuten detalles sobre los usos de ser y estar que han visto los alumnos (15T-24J), la observación crítica de Nuria es retomada en 25T.

En 26J el profesor se autoselecciona para complementar el enunciado de la tutora. La intervención de Javier se acopla en el momento justo aprovechando la entonación en suspenso de Nuria al final de 25T y el tipo de información que se esperaba al final de la frase: “*me parecía que era m no sacar*”. Esta intervención se habría podido completar con “mayor provecho”, pero Javier la completa con su propuesta en voz baja “*más partido*”, la cual es recogida en la próxima intervención de Nuria (27T). Esta intervención es complementada con 29T, que constituye una demanda de confirmación, seleccionando así el turno de Javier.

Observamos a lo largo del segmento que la tutora se autoselecciona en muchas oportunidades y selecciona el turno de Javier cuando exige la explicación o razonamiento de una actividad, o cuando solicita la confirmación de lo entendido (“¿no?”, “¿entiendes lo que quiero decir?”). Por otro lado Javier se autoselecciona para reaccionar ante las observaciones de Nuria y realiza en varias ocasiones contribuciones del tipo “*sí*” y “*mhm*” para indicar que sigue el discurso de Nuria, pero no selecciona en ningún momento el turno de ella.

B) Intervenciones de la tutora y reacciones del tutorado

Luego de analizar el segmento seleccionado hemos establecido un conjunto de categorías bajo las cuales caracterizamos las intervenciones de la tutora. En este análisis tomamos también en cuenta la manera en que el/los profesor/es ha/n interpretado o reaccionado ante estas intervenciones.

- 1) *Pregunta que lleva implícito un cuestionamiento* (3T/5T): luego de que en el segmento anterior Javier había manifestado su satisfacción con las clases, Nuria abre una discusión contrastando la impresión de Javier con la suya (1T): “*como tú muy bien|yo ahora*”. La tutora atenúa la fuerza de la crítica con una risa moderada, una valoración general positiva (“*no muy bien va muy bien*”), y el minimizador “*sólo que el otro día*” para situar a Javier en el contexto de lo observado. En conexión con la intervención anterior, Nuria cita dos aspectos de la actividad observada, de los que solicita una explicación (“*el objetivo de aquel texto/ que tú lo tenías muy claro/ |y el texto\ | y para qué usaste ese texto para ese objetivo*”). Muestra su desacuerdo con la actividad usando el eufemismo “*a mí eso no me quedó claro*” (5T). Como consecuencia de esta intervención Javier ofrece su razonamiento:

contextualiza la actividad describiendo su objetivo gramatical, el tratamiento del poema y finaliza con una autocrítica de este ejercicio. Sin embargo, esta autocrítica no corresponde con la observación que Nuria quiere hacer.

- 2) *Descripción de una actividad observada y crítica de la misma (25T/27T)*: la tutora recrea la situación observada en la clase y explica su parecer sobre un procedimiento con el que Javier desaprovecha la riqueza del texto ("*tú usas un poema eh y les dices 'poner estas cuatro frases en este poema' y ésa es la actividad para el poema /y a mí eso me parecía que era m no sacar->*"). Se sitúa en el contexto de la clase y representa el discurso de Javier de forma simplificada. Rebaja la fuerza de su aserción con el modalizador "*a mí eso me parecía*", empleando a su vez el pretérito imperfecto como estrategia de distanciamiento. La crítica de Nuria genera en el tutorado algunas reacciones defensivas como en 30J, 38J y 40J, con las que Javier trata de explicar que su decisión fue planificada: usar el poema sólo para introducir un contenido gramatical. Debido a la respuesta de Javier, Nuria reformula su parecer confrontando su opinión con la del tutorado (45T/47T). Usa de nuevo estrategias atenuantes como el modalizador "*a mí no me parece*" y el litote "*tan claro*" como sustitución de un posible "yo no estoy de acuerdo con eso que tú hiciste".
- 3) *Razonamiento de la crítica realizada (27T/33T/35T/37T)*: Nuria razona la crítica hecha tomando como argumento el posible interés de los alumnos en el contenido del poema y la rentabilidad del texto para determinados fines. En esta intervención la tutora ilustra con una metáfora ("*le has puesto la miel en la boca y luego se la has quitado*") el hecho de no haber aprovechado mejor el poema y emplea una expresión ("*vale venga pasa*") con la que también describe el tratamiento superficial del texto. La risa moderada de ambos participantes aligera la tensión de la confrontación. Ante esto Javier defiende su posición (38J) y la decisión de darle mayor importancia a los contextos de uso de ser y estar que al contenido mismo del poema. Esta justificación, ya escuchada por Nuria en 30J, es considerada por ella en (39T) pero no como argumento válido (45T) frente a la crítica de la actividad. Es por ello que Nuria insiste en mostrar su desacuerdo en 47T.
- 4) *Sugerencia de un tipo de trabajo alternativo (31T)*: como respuesta a una primera justificación de Javier, Nuria señala otra manera de presentar el uso contextualizado de ser y estar con adjetivo ("*entonces yo creo que si no quieres hacer eso-> pues nada más que busques unos contextos puntuales en los que salga eso*"). Introduce su propuesta con el modalizador "*yo creo que*", dando a entender que para el tipo de trabajo que quiere hacer el profesor es suficiente con un material más focalizado y sencillo. A esta intervención le sigue una manifestación de aceptación por parte de Javier (32J).

C) La inscripción de las personas en el discurso

Hemos observado en este segmento el uso de la primera y segunda persona del singular para contrastar las posiciones de los participantes. Así, en 1T/3T/5T Nuria hace uso del "tú" y "yo" para presentar dos pareceres distintos. En 25T el uso de los pronombres es similar, pues la tutora se refiere explícitamente a la actuación de Javier y luego a la opinión que ella tiene de la misma.

Por otro lado, Nuria hace uso del "nosotros" en 35T con un carácter inclusivo, incorporando a Javier en un colectivo de profesores que enfrentan una situación. Con "*tenemos que ver*",

Nuria acerca ambas posiciones en cuanto a la necesidad que tienen los profesores de considerar la rentabilidad de los materiales. Sin embargo, en la misma intervención la tutora cambia el uso de la persona al “yo” cuando finaliza su razonamiento y elabora una conclusión. El efecto del uso de la primera persona podría interpretarse como un énfasis en un razonamiento propio que, en su condición de profesora con experiencia, serviría a modo de ejemplo para el tutorado.

En cuanto a Javier, el uso de las personas presenta también distintos matices. En 4J/6J/8J el profesor emplea la primera persona del plural en relación a él y los alumnos, pero sin incluir a la tutora. Por otra parte, en 8J y 38J el profesor usa la primera persona para explicar las decisiones tomadas por él y su opinión sobre el resultado de la actividad. En 10J se observa el uso de la segunda persona del singular que incluye a Nuria en el razonamiento sobre el ejercicio y generaliza la experiencia resultante del mismo (“*ese significado no lo sacabas tanto porque supieses qué significaba ser listo*”).

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Luego de haber seguido el desarrollo de esta relación de tutoría en su contexto, podemos describir una serie de características generales y específicas de acuerdo al tipo de encuentros, que son las sesiones conjuntas de revisión del plan de clases y las individuales de feedback. Recordemos en primer lugar algunos aspectos a nivel general para luego presentar los aspectos que se derivan del estudio de esta interacción como proceso de formación.

7.1 Características generales de las sesiones de tutoría

Las tutorías se realizaron en tres fases: pre-prácticas, prácticas y post-prácticas. Enfocándonos en la fase de prácticas observamos un ciclo de encuentros similar al descrito por Mosher y Purpel (1974; en Marcelo, 1999). Dicho ciclo consta en nuestro caso de sesiones de revisión del plan de clases, la docencia del profesor y su observación por parte de la tutora, y sesiones de reflexión/feedback. La revisión del plan de clases se lleva a cabo en tutorías conjuntas, donde los dos profesores presentan y discuten con la tutora el desarrollo de futuras lecciones. La docencia debe ser observada como mínimo en un cincuenta por ciento pero la asistencia de Nuria fue mucho mayor. Por último, las sesiones de feedback tienen lugar por lo general después de cada clase, son de carácter personalizado y con una duración mucho menor que las conjuntas.

La relación de tutoría se caracteriza por ser un conjunto de interacciones tutor-tutorado en el contexto de la escuela donde el profesor hace sus prácticas. Los objetivos que se persiguen con este tipo de formación comprenden: a) la adquisición de experiencia en programar una parte del currículo, planificar actividades y evaluarlas posteriormente a su implementación, b) aumentar la percepción de lo que sucede en el aula en relación con las actividades implementadas. La profesora tutora recibe en su clase al estudiante profesor por un período de tiempo durante el cual la clase le “pertenece” al tutorado. Del mismo modo, se fomenta en el estudiante profesor un sentido de responsabilidad sobre los contenidos enseñados en las prácticas.

Las tutorías se rigen por un conjunto de normas establecidas en los estatutos de las prácticas y el programa de contenidos asignados. Esta fase de formación está inserta en el practicum como un componente esencial del máster de E/LE. Dicho máster es para los profesores voluntarios de este estudio un programa de formación inicial dado que su experiencia docente es muy escasa. Las normas contempladas en los estatutos han guiado la relación de tutoría pero en la misma se han tomado también decisiones teniendo en cuenta la situación de los profesores. Esto muestra que otra característica importante ha sido la flexibilidad, la cual concuerda con la necesidad según Llobera (1999) de considerar y satisfacer en lo posible las necesidades del profesor en formación. Para ello la comunicación abierta entre los participantes y la sensibilidad de la tutora a las necesidades de los tutorados han sido de vital importancia.

La individualización es otra característica propia de este proceso y es uno de los principios que especifica Marcelo (1999) en la elaboración del concepto de formación del profesorado.

La frecuencia y duración de las tutorías favorecieron el conocimiento de características personales, cognitivas y contextuales del profesor a las que Marcelo (1999) hace referencia. Dicho conocimiento y la individualización del proceso se reflejaron en aspectos como: a) el contenido del informe de prácticas que la tutora redactó por cada profesor y que trata sobre el desempeño, los problemas surgidos, la participación y el aprendizaje de los tutorados, b) la toma de decisiones de acuerdo a la situación y necesidades de cada profesor en el contexto de su clase, c) la realización de sesiones adicionales de revisión del plan de clases con uno de los profesores que lo había solicitado expresamente.

En cuanto al papel desempeñado por la tutora, vemos que acompaña al estudiante profesor durante todo el proceso, brindándole soporte profesional y personal manifestado de diversas maneras. En lo profesional la tutora aporta su experiencia, anticipando problemas y colaborando en la búsqueda de soluciones. Del mismo modo, suministra información a los tutorados respecto a las características de la clase, términos y conceptos relativos a la didáctica, materiales y/o recursos de utilidad. En lo personal la tutora ofrece apoyo en momentos críticos o en los que el tutorado lo necesite, fomentando también el aprendizaje de los errores.

Por su parte, los estudiantes tutorados son profesores noveles por contar todavía con una reducida experiencia docente. El hecho de haber compartido la tarea de planificar las clases para distintos grupos del mismo nivel supuso un grado importante de tranquilidad y apoyo mutuo. Las expectativas de estos participantes se centraban en la puesta en práctica de las bases teóricas aprendidas en el máster, así como el contacto con los alumnos. Al terminar las prácticas los profesores se mostraron satisfechos con la experiencia y el aprendizaje obtenidos. Por una parte, las expectativas y los objetivos de esta fase se habían cumplido, pero por otra, quedaban pendientes para ellos otro tipo de observaciones prácticas que esperaban de la tutora. Nos referimos aquí a aspectos inherentes al desenvolvimiento del profesor en la clase, como lo describe uno de los tutorados, y que guardan relación con las necesidades inmediatas a las que Ballantyne, Hansford y Packer (1995) hacen referencia.

La relación de ayuda estudiada se establece entre dos partes cuya posición es necesariamente asimétrica, tal como lo describen Anderson y Shannon (1988) al elaborar el concepto de “mentor”. Por un lado está la figura de la tutora, una profesional de mayor experiencia, edad y destrezas en la enseñanza de español a extranjeros. Por otro lado están los estudiantes tutorados, que aunque ya disponen de un título universitario, se encuentran en el inicio de su formación como profesores de español. El estatus diferente de los participantes viene dado también por las condiciones en las que se realizan las prácticas. Los estudiantes profesores entran en el entorno de la tutora, quien ya tiene un previo y amplio conocimiento de la escuela, el currículo y la clase. Aunado a esto, está el rol adicional de supervisión y evaluación que ella tiene en el contexto de esta relación.

El estatus distinto de los participantes no implica que se establezca un trato distante e impersonal entre ellos. Al contrario, la tutora considera imprescindible la generación de un clima de confianza en el que los profesores no se sientan juzgados. En este sentido, la tutoría es consonante con la de mentorazgo y las connotaciones de empatía, apoyo y consejo descritas por Randall y Thornton (2001). La posición asumida por los profesores es bastante abierta a las intervenciones de la tutora, aun cuando cada profesor haya mostrado un grado distinto de aceptación de sus observaciones.

Uno de los procedimientos discursivos presentes en estas interacciones es la polifonía. Coincidiendo con la idea de desdoblamiento expuesta por Ducrot (1984; en Calsamiglia y Tusón, 1999), observamos en el discurso de los participantes una diversidad de voces representadas en otro tiempo y espacio. Algunas muestras de esto son las autocríticas de los tutorados, el diálogo del profesor consigo mismo, la representación de la voz del interlocutor, de la voz de los alumnos o de la voz del propio enunciador (Nuria o los tutorados) en el contexto de la clase. Nuria representa su propio discurso cuando explica a los tutorados lo que ella acostumbra hacer como profesora o cuando ilustra una dificultad en la comunicación con sus alumnos. Las voces de Carlos y Javier son representadas por la tutora cuando ejemplifica una instrucción, el funcionamiento de una actividad, o refleja como en un espejo una situación observada con la que ella no está de acuerdo. Las voces de los alumnos son representadas por Nuria para explicar sus intereses, actitud o participación en una actividad.

Entre los tutorados observamos la representación de su propio discurso en situaciones en las que uno de ellos, haciendo de portavoz, explica a la tutora el desarrollo de una actividad. Otros ejemplos tienen lugar en las sesiones individuales, cuando uno de los profesores evoca su reflexión y diálogo consigo mismo al momento de enfrentar una dificultad en la clase. La diversidad de voces presentes en el discurso de los participantes aporta múltiples perspectivas en la conversación. Su presencia se hace además necesaria dado el carácter retrospectivo (sesiones individuales) y “a futuro” (sesiones conjuntas) de las discusiones en relación con el contexto de la clase.

7.1.1 En cuanto a las sesiones conjuntas: tríadas

Sesiones conjuntas

- Mayor duración que las sesiones individuales.
- Revisión y discusión a futuro del plan de clases. Se negocian cambios.
- Turnos relativamente equilibrados de los participantes.
- Autoselección muy frecuente de la tutora para preguntar, sugerir, proponer, razonar su punto de vista, etc.
- Autoselección de un profesor como representante del dúo de trabajo. Los profesores consultan la opinión de la tutora, exponen el plan de clases, responden preguntas al respecto, expresan su opinión y plantean dudas.
- Formación de varios tipos de coaliciones debido a su configuración triangular.

En relación a las sesiones de tutoría conjunta, observamos que se trata de encuentros largos que algunas veces llegan a superar la hora de duración. En la fase de prácticas el promedio de duración de estas tutorías fue de cincuenta minutos, aunque en dos ocasiones no se pudo grabar completamente la sesión.

El objetivo de estos encuentros es la revisión del plan de clases desarrollado por los profesores. Dicha revisión incluye la lectura de las actividades paso por paso, prestando atención a aspectos como la metodología didáctica, la gramática y usos de la lengua, la planificación del tiempo y los materiales seleccionados y creados por los tutorados. El repaso conjunto del plan de clases se lleva a cabo para afinar el qué y el cómo de las actividades, siendo por ello en esencia discusiones a futuro. En este proceso se producen cambios introducidos por la tutora y discutidos con los profesores.

Aproximándonos a este tipo de sesiones desde la perspectiva del análisis del discurso, observamos que los turnos de los participantes están relativamente equilibrados. Las sesiones se realizan sobre la base de que los profesores muestran el plan a la tutora y a lo largo del encuentro se van discutiendo cambios de manera conjunta. En algunas sesiones vemos una notable diferencia entre el número de intervenciones de Carlos y Javier, donde el número de intervenciones de uno llega a duplicar al de su compañero. Esto se debe a que en un segmento se discuten dos temas relacionados solamente con un profesor, en otro segmento uno interviene más porque le ha sido asignado el rol de presentar el plan de clases, y en otro segmento un profesor se autoselecciona en representación del dúo de trabajo.

Respecto al origen de la toma de palabra en estos encuentros, notamos que la tutora se autoselecciona casi siempre, formulando preguntas, sugerencias, propuestas, dando consejos y razonando su punto de vista, entre otras intervenciones. En la mayoría de los casos Nuria se dirige a los profesores como destinatario colectivo, correspondiendo con una figura descrita por Kerbrat-Orecchione (1995) para las interacciones con dos o más participantes. En cuanto a los profesores, vemos que es Javier quien se autoselecciona para hablar en nombre de él y su compañero cuando Nuria no asigna el turno a ninguno de los dos participantes en particular. Cuando se trata de consultas de interés individual, el profesor se autoselecciona pero no actúa como portavoz del dúo de trabajo. Otros ejemplos de autoselección se presentan cuando uno de los profesores asiste y apoya a su compañero dándole información, cuando manifiesta su acuerdo con el punto de vista del compañero, y cuando responde una pregunta de Nuria en nombre de los dos. En el dúo de profesores había uno que casi siempre describía el plan de clases y tenía entre los dos un rol de mayor peso.

La transición de turnos ocurre la gran mayoría de las veces, como describieron Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), con pausas y solapamientos muy breves o inexistentes. En el discurso de los profesores tutorados se producen varios solapamientos en las siguientes circunstancias: a) cuando cada profesor quiere explicar una actividad que hará, que es distinta a la de su compañero, b) cuando la tutora hace una pregunta sin dirigirla a nadie específicamente, c) cuando los profesores discuten entre sí un malentendido, y d) cuando un profesor interviene en apoyo a lo que dice el otro. Por otro lado, se producen interrupciones por parte de la tutora que aun cuando son pocas, son más que las que le hacen los tutorados. Algunas de éstas se realizan cuando Nuria hace preguntas, corrige una propuesta, da explicaciones o se opone al planteamiento de un tutorado. Otras son más bien intervenciones de apoyo a lo dicho por un profesor.

En estas sesiones vemos que normalmente Nuria gestiona los temas, proponiendo su inicio y su final. Una excepción se observa en un segmento donde un profesor propone el tema de discusión con una consulta de interés individual. Del mismo modo, los papeles comunicativos desempeñados dan cuenta de la asimetría que caracteriza esta relación. Los papeles de Carlos y Javier son sobre todo consultar la opinión de la tutora, exponer el plan de clases e ideas al respecto, responder preguntas, expresar su opinión y plantear dudas relacionadas con propuestas de la tutora. En cuanto a Nuria vemos que sus intervenciones toman principalmente la forma de preguntas, propuestas de actividades, sugerencias, llamadas de atención, razonamiento de propuestas y sugerencias, correcciones y explicaciones de normas.

Otras características de este tipo de relación se desprenden de su configuración triangular. Cabe destacar dentro de estas interacciones la formación de varios tipos de coaliciones como las descritas por Zamouri (1995; en Kerbrat-Orecchione y Plantin, 1995). Estas alianzas se establecen de las siguientes formas: a) los profesores frente a la tutora, b) Javier y la tutora

frente a Carlos y c) Carlos y la tutora frente a Javier. El caso “a” se observa cuando Javier asiste a su compañero en la presentación del plan de clases, aportando información, completando la intervención de Carlos y añadiendo comentarios que complementan dicha presentación. Otro ejemplo se ve cuando, ante una pregunta que implica un cuestionamiento, Carlos contribuye al enunciado de Javier en la justificación de aquello que Nuria cuestiona. El caso “b” se presenta en situaciones en que Javier parece “hacer de tutor”, apoyando con sugerencias y comentarios las observaciones de Nuria. Asimismo, este tipo de alianza se manifiesta cuando la tutora hace eco de parte del enunciado anterior de Javier como parte de un consejo enérgico que dirige a Carlos. El caso “c” se observa cuando la tutora emplea el “nosotros” para aliarse con Carlos, dirigiendo una pregunta de cuestionamiento a Javier con el pronombre personal “tú”. Otra coalición es vista cuando Carlos y Nuria contribuyen juntos a dar argumentos que defienden su punto de vista en contraposición al de Javier.

7.1.2 En cuanto a las sesiones individuales: díadas

Sesiones individuales

- Mucho más breves que las sesiones de revisión.
- Discusión retrospectiva sobre la enseñanza del profesor a partir de sus reflexiones y las observaciones de la tutora.
- Se conciben planes de acción para ser implementados a futuro.
- Predomina el discurso de la tutora. Se autoselecciona luego de escuchar la reflexión del profesor. Da una interpretación personal, centra la discusión en un tema, aconseja, sugiere, razona, pregunta, explica normas, etc.
- El profesor se autoselecciona al principio para exponer su reflexión y proponer así el tema de la discusión. Responde preguntas de la tutora, justifica acciones, explica lo que ha hecho en la clase, etc.

En relación a las sesiones de tutoría individual vemos que con una duración promedio de diez minutos son mucho más breves que las conjuntas. En el periodo de prácticas las sesiones individuales fueron más frecuentes que las conjuntas, sobre todo durante la primera semana por ser un momento clave del proceso. Por su carácter de ayuda y crítica personalizada, las llamamos también sesiones de feedback. Sin embargo, no entendemos estas interacciones como algo unidireccional, pues se parte aquí de las impresiones que expone el profesor sobre la clase dada. Por ello se trata también de sesiones de reflexión sobre la práctica.

El objetivo de estas tutorías es la discusión, a partir de las reflexiones del profesor y las observaciones de la tutora, sobre la enseñanza impartida por aquél. Se abordan aquí problemas o inconvenientes expuestos por el profesor o que han pasado desapercibidos por él y han sido vistos por la tutora. Estas discusiones son de carácter retrospectivo, pero tampoco se quedan allí, ya que se conciben además planes de acción para ser implementados a futuro. En concordancia con una clasificación establecida por Shorrock y Calderhead (1997), en estos encuentros se hacen visibles varias formas en que la tutora influye en los profesores, como son: a) orientando la discusión a determinados aspectos de la enseñanza del profesor, b) ofreciendo apoyo emocional en momentos de crisis, c) dando un ejemplo a seguir a partir de la descripción de su propia actuación como profesora y d) presentando un plan de acción como posible solución a un problema discutido.

Desde la perspectiva del análisis del discurso observamos un balance entre los dos participantes respecto al número de tomas de palabra. Sin embargo, considerando que muchas de las intervenciones de los profesores corresponden a contribuciones de mantenimiento de contacto, vemos que es el discurso de Nuria el que domina casi siempre con un número de palabras y tiempo ocupado muy superior al de su interlocutor. Si tomamos distancia para observar la dinámica de estos encuentros, notamos que el discurso del profesor tiene más peso al principio de la sesión por tratarse de su turno para narrar sus impresiones sobre la clase dada. A esto le sigue una fase en la que la tutora da su punto de vista en relación a la reflexión del profesor, complementándola con lo que ella observó en la clase. A partir de aquí sus intervenciones son en muchos casos correspondidas con señales de asentimiento y mantenimiento de contacto por parte de los tutorados, lo cual justifica su menor índice en términos de capital verbal.

Resulta interesante comparar la dinámica de estas sesiones con las fases que identifica Waite (1993) al analizar los encuentros entre supervisores y profesores. Mientras que aquí el supervisor inicia los encuentros con un reporte al que luego responde el profesor, en nuestras sesiones es el profesor el que comienza la sesión con su reflexión para dar lugar después a los comentarios de la tutora. Aunque Nuria desempeñe también los papeles de supervisión y evaluación de Carlos y Javier, en estas sesiones su rol es de profesora tutora y uno de los objetivos es incentivar la reflexión de los profesores tutorados. La jerarquía no es entonces un factor determinante como en los encuentros estudiados por Waite; sin embargo, esto no descarta la actuación de la Nuria como experta cuando hace sus observaciones y estructura para los profesores determinados planes de acción.

En cuanto a los mecanismos de toma de turnos vemos que el profesor se autoselecciona al principio de la sesión para exponer su reflexión, lo que al parecer nace de su propia iniciativa y se presenta así desde la primera sesión de feedback. Por ello la mayoría de los segmentos analizados comienzan con una intervención del tutorado y que es además la más extensa de su repertorio dentro de la sesión. Otras muestras de autoselección de los profesores están conformadas por contribuciones de mantenimiento de contacto o de manifestación de acuerdo con determinadas observaciones, así como para defender su posición frente a una crítica de la tutora. Respecto a la participación de Nuria, vemos que se autoselecciona casi siempre y con intervenciones por lo general extensas luego de haber escuchado las impresiones del profesor. Asimismo, observamos que selecciona en algunas ocasiones el turno del profesor, sobre todo cuando solicita información sobre los contenidos cubiertos por él y cuando formula preguntas de cuestionamiento para propiciar la reflexión.

En estas interacciones se presentan solapamientos más que nada producto del mantenimiento de contacto de los profesores con la tutora o para mostrar que han entendido lo que ella ha querido decir. Otros solapamientos se producen en el proceso de intercambiar e interpretar informaciones sobre una clase de la que la tutora presencié sólo la mitad. Por otro lado, las interrupciones son escasas pero todas hechas por Nuria cuando intenta defender sus argumentos o para finalizar un razonamiento, pregunta u observación.

En relación a la gestión de los temas vemos que ambas partes contribuyen al principio a su propuesta, pues por un lado el profesor inicia la sesión con un tema de discusión y por otro, la tutora propone a partir de ahí su profundización en una dirección. Esta gestión se desarrolla de forma muy general con distintos matices que a continuación caracterizamos: a) a partir de la reflexión de un profesor la tutora recoge una idea y dirige de aquí en adelante la discusión, b) a partir de la reflexión de un profesor la tutora recoge una idea y propone otra adicional como

resultado de su observación como temas de discusión, y c) la tutora propone un tema de discusión producto de una observación suya sobre algo que ha pasado desapercibido a los ojos del profesor. Por lo general vemos que el cambio de tema es gestionado por la tutora a menos que el profesor manifieste su interés en abordar otro.

Los papeles comunicativos de los profesores en estos encuentros son: exponer una reflexión sobre su clase, responder las preguntas de la tutora, justificar un procedimiento, solicitar una propuesta, explicar lo que han hecho en la clase, aceptar las observaciones de Nuria y dado el caso, defender su posición. Esto se contrasta con los papeles de la tutora, que son principalmente: ofrecer una interpretación personal, centrar la discusión en un tema, dar consejos, sugerencias y razonarlos, dar instrucciones, preguntar, explicar normas y evaluar positivamente la reflexión de un profesor.

7.2 Respetto a las intervenciones de la tutora

Luego de analizar las intervenciones de Nuria hemos establecido ocho categorías para aproximarnos a una caracterización general de su discurso en las tutorías. Estos grupos no conforman compartimientos herméticos, por lo que una intervención podría corresponder también a otras categorías. Hemos establecido esta clasificación basándonos en el microcontexto de cada intervención, según lo cual por ejemplo, una *pregunta de cuestionamiento* se formula en una circunstancia para orientar la discusión y en otra porque se ha anticipado un problema.

1. Da apoyo y valora la actuación	Brinda apoyo profesional y personal de diversas maneras.
2. Anticipa problemas o dificultades	Observa en las sesiones conjuntas de revisión algunas dificultades que se podrían presentar en la clase.
3. Presenta opciones y propone soluciones	Da sugerencias, propuestas e instrucciones en las sesiones de revisión y en las de feedback.
4. Orienta la discusión	Guía la discusión en las sesiones de feedback luego de haber escuchado las reflexiones del profesor o anticipándose a las mismas.
5. Confronta posiciones	Confronta su parecer con el de los profesores tutorados.
6. Argumenta su punto de vista	Refuerza consejos enérgicos, propuestas, sugerencias, opiniones y críticas mediante razonamientos.
7. Guía y modela la actuación	Supervisa y dirige la actuación de los profesores.
8. Explica causas y establece consecuencias	Explica las causas de una dificultad y establece una condición para que la misma no se presente o se vuelva a presentar en el futuro.

A continuación describimos cada agrupación prestando atención a la manera en que la tutora se expresa en sus intervenciones de ayuda:

	Intervenciones		Aspectos microcontextuales	Procedimientos discursivos
1. Da apoyo y valora la actuación	Evaluación positiva de la reflexión del tutorado	=>	Ofrecida luego de escuchar las impresiones del profesor	-Modalizador "yo creo que" - Perífrasis impersonal "hay que + infinitivo"
	Reconocimiento de una dificultad	=>	Dado a partir de un tema nombrado por el profesor en su reflexión	-Generalización -Representación del discurso de ella y los AA en la clase.
	Evaluación positiva del trabajo del profesor	=>	Hecha antes de hacer una crítica.	

Estas formas de ayuda corresponden a la influencia mediante el apoyo emocional descrita por Shorrock y Calderhead (1997), a la función de apoyo personal identificada por Ballantyne *et al.* (1995) o a la de asistencia personal y profesional descrita por Wildman *et al.* (1992). La tutora brinda apoyo al profesor de diversas maneras. Una se manifiesta en momentos en que éste se muestra preocupado y expresa su frustración. Aquí la tutora evalúa positivamente el reconocimiento de problemas por parte del profesor luego de haber escuchado atentamente su reflexión. Nuria emplea recursos atenuantes como el modalizador „yo creo que“ y la forma impersonal „hay algunos problemas“ dado que en esta intervención se expresa además sobre la actuación del profesor.

Otra forma de dar apoyo es reconociendo una dificultad que enfrenta el tutorado como una dificultad que puede tener cualquier persona y ella misma como profesora. Para ilustrar estos casos Nuria representa el discurso de los alumnos y el de ella misma en el contexto de una clase. Otra manera de apoyar a los tutorados ha sido la valoración de su trabajo. Antes de presentar una crítica, la tutora reconoce los aciertos del trabajo del profesor para luego especificar aquella parte de la actividad con la que ella no está de acuerdo.

Aparte de estas formas de ayuda encontradas en nuestro corpus, son múltiples las maneras en las que la tutora muestra a los profesores que está allí para apoyarlos, como son: a) la disponibilidad para las consultas en las distintas fases de las prácticas, b) la flexibilidad respecto a los plazos de entrega de la programación y planes de clases tomando en cuenta la situación de los tutorados, c) la realización de tutorías extras con uno de los profesores durante la última semana de clases, d) el préstamo de materiales para algunas actividades, e) la asistencia constante a las clases de ambos profesores y la participación en las mismas cuando era necesario.

	Intervenciones		Aspectos microcontextuales
2. Anticipa problemas o dificultades	Pregunta que lleva implícito un cuestionamiento	=>	Durante la revisión del plan de clases.
	Pregunta en la que se evidencia un consejo enérgico	=>	Anteriormente se había presentado un problema relacionado y Nuria quiere evitar que se repita.
	Llamada de atención hacia un criterio de selección de material	=>	Los profesores deben seleccionar un material auténtico adecuado para el objetivo de la actividad. Se revisan unos que parecen ser difíciles.
	Llamada de atención hacia una condición necesaria	=>	Hecha luego de haber escuchado la explicación de la secuencia por parte del profesor.

La tutora observa en el desarrollo de la discusión algunas dificultades que se podrían presentar, debidas por ejemplo, a la ausencia de un paso previo o la complejidad de un

ejercicio en el marco de la secuencia. Estas intervenciones se presentan en las sesiones conjuntas de revisión y toman la forma de preguntas y llamadas de atención. Entre las preguntas vemos una que lleva implícito un cuestionamiento y otra en la que se evidencia un consejo enérgico. Las preguntas de cuestionamiento son una herramienta que la tutora utiliza para hacer reflexionar a los profesores sobre algo que les haría falta considerar. En la primera pregunta la tutora considera que los alumnos no tienen todavía las herramientas suficientes para hacer una actividad que proponen los profesores. En la segunda se manifiesta la importancia de revisar el material auditivo antes de llevarlo a la clase.

Las llamadas de atención se orientan a una adecuada y cuidadosa selección de material auténtico para trabajar en clase y la revisión de la secuencia para facilitar el logro de objetivos más complejos. En estas intervenciones no hemos identificado estrategias de cortesía o de inscripción de las personas y de ahí la ausencia del encabezado "procedimientos discursivos" en el cuadro resumen.

	Intervenciones	Aspectos microcontextuales	Procedimientos discursivos
3. Presenta opciones y propone soluciones	Sugerencias de actividades y procedimientos	=> Surgen de la consulta de un profesor o como una solución alternativa a un problema anticipado o presentado	-Representación del discurso de C -Perífrasis "poder + infinitivo" -Atenuantes "quizá", "sería mejor" "pensaba que quizá" -Modalizador "yo creo que"
	Propuestas de actividades y alternativas de trabajo	=> Se derivan de la anticipación de un problema y se orientan a la inclusión de una actividad en el plan	-Perífrasis "poder + infinitivo" en condicional -Instancia enunciativa: 1ra.persona del plural con valor inclusivo
	Instrucciones para mejorar un aspecto de la docencia y para afrontar una dificultad	=> Se dan como un plan de acción en las tutorías individuales luego de haber discutido una situación problemática vivida en la clase	-Atenuantes: "a veces", "quizá" -Perífrasis impersonal "hay que + infinitivo" -Imperativo -Presente para dar instrucciones -Perífrasis "tener que + infinitivo"
	Ejemplificación de un procedimiento	=> En el marco de la propuesta de una actividad la tutora ejemplifica su funcionamiento	-Representación del discurso de C y J. -Perífrasis "poder + infinitivo"

Este tipo de intervención toma la forma de sugerencias, propuestas e instrucciones que da la tutora en las sesiones de revisión de los planes de clases y en las de feedback. Está relacionado con las categorías "ayuda y consejo relacionado con problemas" y "asistencia directa a los profesores en su trabajo" descritas por Ballantyne *et al.* (1995) y Wildman *et al.* (1992) respectivamente.

Las sugerencias surgen en algunos casos de la consulta de un profesor y en otros como una solución alternativa a un problema anticipado o presentado. Las propuestas se derivan de la anticipación de un problema y se orientan en este contexto a la inclusión de una actividad en la secuencia. Las instrucciones por su parte se dan como un plan de acción en las tutorías individuales luego de haber discutido una situación problemática presentada en la clase. La ejemplificación de un procedimiento se ofrece en el marco de una propuesta en la que Nuria aclara además la manera en que la actividad podría funcionar.

En las sesiones de tutoría conjunta se observan sugerencias y propuestas mayormente formuladas con la perífrasis „poder+infinitivo“. En las intervenciones donde Nuria propone la inserción de una actividad se observa la implicación de la tutora mediante el uso de la primera

persona del plural con carácter inclusivo. En algunas sugerencias y propuestas vemos además el uso de ejemplificaciones y la representación del discurso de los profesores para aclarar con más detalle una actividad propuesta. Dado que en las sesiones de tutoría individual las sugerencias en retrospectiva son también un tipo de crítica (se presentan como algo que hubiera funcionado mejor), se observa el uso de atenuantes como „pensaba que quizá“, „sería mejor“ y „yo creo que“ que preceden este tipo de intervención.

Las instrucciones se presentan en las sesiones individuales o de feedback como planes de acción para mejorar un aspecto de la docencia o afrontar una dificultad. En algunas oportunidades las instrucciones son precedidas de recursos atenuantes o formuladas de manera menos directa. En otros casos observamos el uso del presente de indicativo para dar instrucciones, el imperativo y la perífrasis „tener que+infinitivo“. Si bien la cortesía es necesaria en este tipo de enunciados, factores como el estatus desigual de los participantes y la confianza desarrollada entre ellos le dan a la tutora una licencia para prescindir de estas estrategias.

	Intervenciones	Aspectos microcontextuales	Procedimientos discursivos
4. Orienta la discusión	Interpretación personal	=> Ofrecida luego de escuchar las impresiones del profesor	-Modalizador “yo diría que” -Instancia enunciativa: 1ra.persona del plural con valor inclusivo y atenuante
	Concentración en el tratamiento de un problema	=> Planteada a partir de un tema nombrado por el profesor en su reflexión	-Modalizador “me parece” “yo creo que” “a mí me ha parecido” -Minimizador “un poco” -Eufemismo “tema central” -Lítote “no quedan bastante claras” -Alargamientos vocálicos
	Pregunta que lleva implícito un cuestionamiento	=> Procura hacerle notar al profesor algo de lo cual éste no se había percatado.	-Minimizador “sólo que” -Modalizador y eufemismo: “a mí eso no me quedó claro”

Este tipo de intervención es propia de las sesiones de tutoría individual y tiene como fin conducir la discusión hacia un tema determinado luego de haber escuchado las reflexiones del profesor sobre la clase dada. La “interpretación personal” y la “concentración en el tratamiento de un problema” son intervenciones que siguen al haber escuchado las impresiones del profesor sobre su clase y constituyen también un feedback. En consonancia con la influencia mediante la discusión centrada en la práctica (Shorrocks y Calderhead, 1997), aquí la tutora guía la discusión hacia aquellos aspectos que el profesor ha nombrado en su reflexión, presentando a partir de esos puntos sus observaciones.

En la interpretación personal Nuria se expresa cuidadosamente sobre la actuación del profesor empleando por ello como estrategias atenuantes el pretérito imperfecto, un modalizador y la primera persona del plural. Mediante ésta última la tutora evita hacer una referencia directa a la actuación del profesor al tiempo que crea un efecto de acercamiento a su situación.

Al concentrarse en un problema determinado, Nuria parte de la reflexión del profesor sobre algo en lo que no le fue bien para llegar al tema de discusión. En estas intervenciones ella utiliza recursos atenuantes como modalizadores, un minimizador, el eufemismo „tema central“ en sustitución de “problema” y el lítote „no quedan bastante claras“ en sustitución de un posible “no se entienden” para referirse a la poca claridad de las instrucciones del profesor. Se observa el empleo de estos recursos por parte de Nuria ya que además de guiar la

discusión, reformula las impresiones negativas que ha expuesto el profesor sobre su propio desempeño.

Por último, las preguntas de cuestionamiento son un tipo indirecto de crítica que Nuria realiza cuando el profesor no se ha percatado de un „inconveniente“ en la clase. Al ser un tipo de crítica, Nuria hace uso de recursos atenuantes como un minimizador y un eufemismo. Más que una solicitud de información, con este tipo de intervención la tutora incentiva la reflexión de los profesores al tener que justificar y verbalizar sus decisiones.

	Intervenciones		Aspectos microcontextuales	Procedimientos discursivos
5. Confronta posiciones	Correcciones de una propuesta y un procedimiento expuestos por uno de los profesores	=>	Con una se corrige la propuesta hecha por un profesor y da pie a una sugerencia. Con la otra se aclara un malentendido	-Planteamiento como alternativa "o" -Representación del discurso de los AA -Énfasis en palabra clave "una situación POR refrán"
	Oposición a un planteamiento	=>	Respuesta a la intervención de J que le sugiere a C hacer una actividad con la que Nuria no está de acuerdo.	
	Pregunta que lleva implícito un cuestionamiento	=>	Nuria muestra mediante preguntas su desacuerdo con algo	-Eco de la intervención anterior con entonación de pregunta -Coalición "tú vs. nosotros"
	Pregunta que revela el incumplimiento de una expectativa	=>	Nuria se da cuenta de que uno de los profesores no ha asignado deberes	
	Descripción y crítica de una actividad	=>	Viene precedida de preguntas que llevan implícito un cuestionamiento	-Modalizador "a mí eso me parecía" -Modalizador y lítote "a mí no me parece tan claro" -Representación del discurso de J.
	Confrontación con el razonamiento de uno de los profesores	=>	Viene precedida de preguntas que llevan implícito un cuestionamiento	-Descripción de lo observado en la clase -Representación del discurso de los AA

Agrupamos aquí intervenciones con las que Nuria confronta su parecer con el de los profesores. En las sesiones conjuntas o de revisión, estas confrontaciones representan un „punto de inflexión“ del que se generan cambios en la planificación. En las sesiones individuales su objetivo es guiar la reflexión del tutorado dado que las preguntas de cuestionamiento previamente formuladas no dieron el resultado esperado. En esta categoría hemos incluido correcciones, oposición a un planteamiento, preguntas que llevan implícito un cuestionamiento o el incumplimiento de una expectativa, descripción y crítica de una actividad y la confrontación con el razonamiento de uno de los profesores.

La corrección se observa en dos ocasiones, una cuando Nuria corrige la propuesta hecha por un profesor, y la otra para aclarar un pequeño malentendido. La corrección de la propuesta del profesor es presentada como una alternativa, con lo cual se reduce su fuerza. En el marco de esta intervención Nuria sugiere además un paso a seguir y detalla su idea representando el discurso de los alumnos en el contexto de la actividad y de la clase. Para aclarar un malentendido Nuria hace énfasis en una palabra clave que especifica el procedimiento de una actividad.

La oposición al planteamiento de un tutorado surge como respuesta a la intervención de uno de los profesores que le sugiere a su compañero hacer una actividad con la que Nuria no está

de acuerdo. Aquí no hemos identificado estrategias de cortesía o de inscripción de la persona en el discurso.

Las preguntas de cuestionamiento se presentan en variadas circunstancias. En una oportunidad surge como respuesta a la insistencia de un profesor respecto a un tipo de actividad. En otra ocasión Nuria hace eco con entonación de pregunta de la última parte de la intervención de Javier con el fin de cuestionar la propuesta del profesor. Finalmente, Nuria muestra mediante una pregunta su desacuerdo con la corrección que Javier le hace a Carlos. Esta pregunta, formulada con la segunda persona del singular, muestra además la posición que la tutora asume como aliada de este último profesor. Otro tipo de pregunta es la que evidencia el incumplimiento de una expectativa, cuando Nuria se da cuenta de que uno de los profesores no ha asignado deberes como ella acostumbra hacer.

En las sesiones de feedback las dos últimas intervenciones de confrontación vienen precedidas de preguntas que llevan implícito un cuestionamiento. Debido a que con estas preguntas los profesores no „ven“ lo que la tutora quiere hacerles ver, Nuria opta por describir lo que ella observó en la clase empleando para ello moralizadores y un lýtote para expresar su desacuerdo. En esta descripción la tutora representa el discurso de los alumnos y del profesor en este contexto, para reflejar con más detalle aquello con lo que ella disiente.

	Intervenciones	Aspectos microcontextuales	Procedimientos discursivos
6. Argumenta su punto de vista	Razonamientos de su opinión, propuestas, consejos, sugerencias, y críticas	=> Muchas de las intervenciones de Nuria han sido complementadas con razonamientos que las sustentan.	<ul style="list-style-type: none"> -Uso repetido de oraciones condicionales -Atenuantes "quizá", "a veces" -Modalizadores "yo creo", "para mí" -Minimizador "un poco" -Eufemismo "baila un poco" -Instancias enunciativas: 1ra.persona del plural con valor de implicación, inclusivo y para acercar posiciones; 2da persona del singular con valor inclusivo; colectivos y formas impersonales -Énfasis en palabras clave -Representación del discurso de los AA y el suyo en el contexto de la clase -Referencia a principios y generalizaciones -Ejemplificaciones y una metáfora

Los razonamientos son una parte fundamental de estas discusiones y como señala Carlos: „Nuria siempre lo ha argumentado todo“. Mediante estos razonamientos Nuria ha reforzado sus consejos enérgicos, propuestas, sugerencias, puntos de vista y críticas. Para argumentar sus intervenciones Nuria ha hecho referencia a principios, ha formulado generalizaciones y varios enunciados en condicional donde describe la consecuencia positiva o negativa de un procedimiento. Para exponer mejor sus razonamientos, la tutora ha recurrido a ejemplificaciones, la representación del discurso de los alumnos y una metáfora. En la ejemplificación Nuria muestra la dificultad que una entonación inadecuada puede significar en la comunicación. El discurso de los alumnos es representado para ilustrar su comportamiento en relación a sus intereses, y la metáfora es empleada cuando Nuria describe la manera de trabajar con una actividad con la que ella no estuvo de acuerdo.

Un elemento que enriquece y da fuerza a los razonamientos de la tutora es la utilización de diferentes personas en el discurso. Así, la segunda persona del singular es usada con valor inclusivo cuando Nuria ejemplifica un caso o generaliza una experiencia. Del mismo modo, la primera persona del plural es empleada con distintos valores: acercando las posiciones de los

participantes, mostrando la implicación de la tutora y atenuando la fuerza de algunas aseveraciones. Por otra parte, recursos atenuantes como "quizá" y "a veces" son utilizados por Nuria para no resultar muy categórica. Otros recursos son los minimizadores, eufemismos y modalizadores, elementos que se observan principalmente cuando Nuria se expresa sobre la actuación de los profesores.

	Intervenciones	Aspectos microcontextuales	Procedimientos discursivos
7. Guía y modela la actuación	Corrección de una actividad propuesta por uno de los profesores	=> Precedida por una pregunta de cuestionamiento	-Atenuante "casi que"
	Consejos enérgicos sobre actividades, selección de materiales y la dinámica de asistencia de los alumnos	=> Uno es como apoyo a la intervención de uno de los profesores	-Instancia enunciativa: 1ra.persona del plural con valor de implicación -Perífrasis "tener que+infinitivo" Uso de pronombre indirecto con valor de implicación "no me los desacostumbres" -Énfasis en palabras clave -Instancia enunciativa: 2da.persona del singular con valor inclusivo -Imperativo "intentad" -Modalizador "yo creo" -Perífrasis "hay que+ infinitivo" -Representación del discurso de los AA
	Pregunta de comprobación	=> Para terminar la revisión del plan de clases	
	Ejemplificaciones de su experiencia como profesora	=> Para respaldar observaciones, consejos enérgicos, sugerencias y explicaciones	-Representación del discurso de los AA y el suyo propio
	Explicación de normas	=> Los profesores no actuaron de acuerdo a ciertos parámetros	-Forma impersonal "se+3. pers. pres." -Prohibición usando el pronombre personal "tú" con valor inclusivo

Nuria supervisa y dirige la actuación de los profesores con intervenciones que guardan relación con la función *ayuda y consejo relacionado con las actividades* identificada por Ballantyne et al. (1995). En otras intervenciones se evidencian principalmente la *influencia mediante el ejemplo* y la *influencia mediante la estructuración del contexto*, descritas por Shorrock y Calderhead (1997). Incluimos aquí: una corrección de un aspecto inherente a una actividad, consejos enérgicos, una pregunta de comprobación de la que Nuria espera una respuesta determinada, ejemplificaciones de su experiencia como profesora para reforzar los argumentos anteriormente expuestos, y las explicaciones de normas que un profesor todavía no conoce o ha pasado por alto.

La corrección se presenta en una discusión donde uno de los profesores plantea una propuesta y consulta el parecer de Nuria al respecto. Esta corrección, relacionada con una actividad que había propuesto el profesor, está suavizada por la expresión "casi que" pero es reforzada posteriormente con indicaciones más directas.

Los consejos enérgicos tienen diferentes matices. Uno de estos consejos es un apoyo a la intervención de un profesor. La tutora usa la perífrasis tener que+infinitivo en la primera persona del plural implicando a todos en la necesidad de hacer un tipo de actividad que está contemplada en el programa. Otro consejo enérgico se refiere a la selección de material auténtico para trabajar en la clase, pues los profesores tienen muestras provenientes de diversas fuentes y deben escoger los textos más adecuados. Este consejo está formulado en

imperativo afirmativo y es reforzado con una advertencia donde Nuria describe una situación problemática usando la persona “tú” con valor inclusivo. El último consejo enérgico anticipa una instrucción o plan de acción dado en la sesión de feedback. Mediante este consejo Nuria exhorta a un profesor a considerar los factores asistencia y puntualidad de los alumnos para poder manejar situaciones relacionadas con el mismo. Se emplean aquí recursos atenuantes como el modalizador “yo creo” y la perífrasis impersonal “hay que+infinitivo”. Asimismo, la tutora refuerza esta intervención describiendo situaciones de inasistencia y representando la actitud de los alumnos al respecto.

La pregunta de comprobación se presenta al final de la revisión de un plan de clases. Nuria supervisa en el desarrollo de la secuencia la planificación de actividades que permitan alcanzar un objetivo más complejo. La pregunta está formulada en un tono que muestra la obviedad de una respuesta única, una respuesta que Nuria da sin esperar suficiente tiempo.

Las ejemplificaciones de la experiencia como profesora son recursos que respaldan observaciones, consejos enérgicos y sugerencias de la tutora. La ejemplificación es, desde su posición, un modelo que los profesores deben tomar en cuenta. Mediante esta intervención Nuria describe su actuación en el contexto de la clase, explicando no sólo lo que hace, sino lo que dice. Se observa aquí la representación del discurso de los alumnos y de ella misma.

Algunas normas o rutinas de la clase son explicadas en vista de que los profesores no actuaron de acuerdo a determinados parámetros: asignar deberes todos los días y comenzar puntualmente la clase. Nuria emplea la forma impersonal “se+3ra persona del presente” para explicar la rutina diaria de asignar deberes. Refuerza esta intervención con una ejemplificación de su experiencia como profesora, narrando lo que ella acostumbra hacer. Seguidamente y con el uso del imperativo negativo y la forma átona del complemento indirecto, Nuria expresa su angustia por un eventual desajuste en la rutina de una clase que ahora muestra como suya. Al explicar la puntualidad, Nuria relata su experiencia como profesora usando esta vez la segunda persona del singular para incluir al profesor de manera personal en la imposibilidad de quebrantar una norma.

	Intervenciones	Aspectos microcontextuales	Procedimientos discursivos
8. Explica causas y establece condiciones	Consejos enérgicos sobre un componente de las actividades	=> En una sesión de feedback y luego de escuchar la reflexión de C.	-Instancia enunciativa: 1ra.persona del plural con valor inclusivo y para acercar posiciones. -Perífrasis “tener que” + infinitivo” en condicional -Énfasis en palabras clave
	Llamadas de atención	=> En sesiones de revisión y de feedback	-Introducidas con “pensad que” -Énfasis en palabra clave
	Explicaciones	=> En el contexto de una discusión entre C y J, y al abordar un problema de tiempo que tuvo un profesor	-Representación del discurso del profesor en la clase -Ejemplificación de casos de distintos AA
	Razonamiento	=> Para explicar una dificultad experimentada por un profesor en la clase	-Instancias enunciativas: colectivo “el profesor” y la 1ra.persona del plural con valor inclusivo

Al haberse presentado una dificultad, ya sea en la clase o como tema de discusión en el transcurso de la tutoría, Nuria interviene para explicar lo que pudo haber causado esa dificultad en la clase o dejar clara una condición necesaria para que dicho problema no se

presente o se vuelva a presentar en el futuro. Estas intervenciones toman la forma de determinados consejos enérgicos, llamadas de atención, explicaciones y un razonamiento que además de ser informativos, dirigen la actuación de los profesores.

Los consejos enérgicos se presentan en una sesión de feedback, luego de que un profesor reflexiona sobre el tiempo excesivo que le ha tomado una actividad. Nuria usa la perífrasis „tener que+infinitivo“ para explicar una condición necesaria en la gestión de las actividades: tener presentes los objetivos intermedios y finales. Otro aspecto de las actividades que Nuria aborda es la rentabilidad. Como recursos que rebajan la fuerza de estos consejos tenemos el uso del condicional y de la primera persona del plural, con la que se evita hacer una observación directa sobre la actuación del profesor. Mediante el uso de esta persona Nuria muestra también su implicación en el trabajo desarrollado en la clase y su intención de acercar su posición y la de los tutorados. Se observa el énfasis puesto en determinadas palabras para destacar la importancia de los objetivos de las actividades.

Las llamadas de atención aquí agrupadas se presentan en los dos tipos de sesiones y vienen introducidas con el imperativo afirmativo „pensad que“. En la sesión conjunta, Nuria llama la atención sobre el protagonismo del alumno en la clase, pues un tutorado había propuesto un ejercicio más centrado en el profesor. En la sesión individual esta llamada de atención viene a raíz de un inconveniente observado por la tutora y percibido en parte por el profesor: la pérdida de tiempo en vocabulario muy específico. La tutora hace énfasis en el término „gama“ para destacar la variedad de intereses que tienen los alumnos y que los profesores deben tener presente.

Las explicaciones aquí consideradas se observan en una sesión de tutoría conjunta (en el contexto de una discusión entre los dos profesores) y en una tutoría individual (explorando un problema de tiempo que tuvo un profesor). En la primera, Nuria interviene como mediadora para explicar una condición necesaria: la claridad de las instrucciones. La tutora ofrece además un modelo de consigna situándose en el contexto de la clase y representando el discurso del profesor. En la segunda intervención Nuria explica la función de los objetivos intermedios y finales basándose en el ejercicio trabajado por el profesor. Elabora reformulaciones y ejemplifica casos que respaldan esta intervención.

El razonamiento ofrecido por Nuria se presenta como la explicación de una dificultad experimentada por un profesor en la clase. Luego de que el profesor narra su vivencia y el problema que ya había percibido, Nuria introduce su razonamiento con la expresión „sabes qué pasa“. Explica la causa objetivando la figura de su interlocutor („el profesor“) y empleando la primera persona del plural con función inclusiva, apelando así a su experiencia común como profesores.

7.3 Respecto a la manera en que los profesores solicitan ayuda de la tutora y su reacción ante la misma.

En las sesiones conjuntas hemos visto que los profesores exponen su plan de clases para someterlo a la revisión de Nuria. Aquí los tutorados preguntan su parecer respecto a algunas ideas, solicitan información puntual sobre actividades y consultan dudas resultantes de nuevas propuestas o correcciones de Nuria. Por otro lado, en las sesiones individuales los profesores no han buscado ayuda con peticiones como *“no sé cómo presentar este tema”* o *“tengo problemas con la estructura del libro”*, es decir, solicitudes directas donde se reflejen

necesidades concretas en cuanto a la planificación. En nuestro corpus hemos visto que los profesores inician la sesión con una reflexión sobre la clase dada y en varios casos con una autocrítica. La solicitud de ayuda no se plasma en una pregunta sino en un enunciado en el que el tutorado expone una dificultad presentada en la clase.

Observando la manera en que los profesores solicitan ayuda de la tutora hemos establecido cuatro categorías con el objetivo de comprender mejor este tipo de interacción. En el siguiente cuadro presentamos las formas de solicitar ayuda que hemos identificado en relación con cada tipo de sesión.

	Sesiones de revisión (conjuntas)	Sesiones de feedback (individuales)
1) Solicitud de la opinión de la tutora (T)	-Los profesores esperan escuchar las observaciones de T y su participación activa en la discusión del plan de clases. -La posición de uno de los profesores es más abierta que la del otro.	-El profesor expone sus impresiones sobre la clase y espera escuchar la opinión o consejos de T. -Aceptan las observaciones de T en una dinámica similar a una consulta médica.
2) Consulta del parecer de T respecto a una idea	-El profesor solicita la aprobación o confirmación de T respecto a una idea. Visto también como un proceso de interpretación de lo dicho por T.	-No se presenta en estas sesiones
3) Solicitud de información sobre pautas específicas para la realización de una actividad	-Preguntas relacionadas con esquemas establecidos de trabajo. -El profesor acepta la información de T.	- No se presenta en estas sesiones
4) T ofrece una ayuda que en realidad no ha sido solicitada por los profesores	-Los profesores justifican sus decisiones en cuanto a las actividades planificadas. Se negocian cambios en las actividades.	-Los profesores muestran primero reacciones defensivas en apoyo a las decisiones que cuestiona T. Aceptación posterior de los argumentos de T.

1) Solicitud de la opinión de la tutora

Las sesiones conjuntas que hemos observado se encuentran en la fase de prácticas, por lo que los profesores presentan un estado avanzado de la planificación. En estos encuentros uno de los dos profesores explica (usando en muchos casos el condicional y el pretérito imperfecto para plantearlo de forma tentativa) el plan a la tutora asumiendo un rol de portavoz del dúo de trabajo. Este comienzo es reflejo de la posición o estatus desigual de los participantes y forma parte de la labor de ayuda y supervisión que la tutora desempeña. Consideramos que aquí hay una solicitud de ayuda ya que los profesores esperan escuchar las observaciones de Nuria y su participación activa a lo largo de la sesión. La tutora va “deteniendo” la exposición en algunos puntos, sea con preguntas, propuestas, correcciones o sugerencias.

Por lo general, vemos que los tutorados tienen una posición abierta ante las observaciones de Nuria, aunque Carlos se ha mostrado más cauteloso que su compañero frente a algunas propuestas. Esto es corroborado en una entrevista, donde Javier califica las observaciones de la tutora como “*palabra de dios*”. Vemos entonces que mientras uno asume e incorpora rápidamente las ideas de Nuria, el otro las cuestiona un poco y hace preguntas antes de aceptarlas.

En las sesiones individuales tenemos un esquema distinto en cuanto a la interacción y la petición de ayuda. Como esquema general de participación vemos que el profesor inicia la sesión haciendo una reflexión sobre la clase dada. Tal reflexión implica en la mayoría de los casos una autocrítica o la descripción de una dificultad presentada en la clase. Luego de escuchar al profesor la tutora ofrece su punto de vista, basándose también en lo que ella

observó durante la docencia. La opinión de Nuria es además sustentada con explicaciones, llamadas de atención, consejos, razonamientos y varias veces complementada con un "plan de acción".

En este marco situamos un tipo de solicitud de ayuda donde el profesor narra sus impresiones y espera de la tutora su opinión, y dado el caso, consejos al respecto. Esta situación muestra una disposición por parte del tutorado a escuchar las observaciones de Nuria en una dinámica un similar a la de una consulta médica. Aun cuando no manifiesten expresamente una petición de ayuda, los profesores esperan recibir un feedback a partir de sus impresiones. Ante las intervenciones de la tutora el profesor da señales de mantenimiento de contacto, así como de asentimiento y aceptación de lo que ella dice. Respecto a las observaciones de la tutora uno de los profesores se muestra un poco insatisfecho, pues piensa que ella hubiese podido ser más crítica en aspectos como el desenvolvimiento en la clase, la actitud del profesor o su relación con los alumnos.

2) Consulta del parecer de la tutora respecto a una idea

Un segundo tipo de solicitud de ayuda se presenta cuando uno de los profesores consulta el parecer de Nuria respecto a una idea que se le acaba de ocurrir (una práctica escrita). Al plantear su propuesta, el profesor le presenta a Nuria dos alternativas para saber su opinión al respecto. Nuria responde a esta pregunta con la alternativa que considera adecuada pero el profesor, que prefería la otra opción, insiste un poco en ésta antes de aceptar la respuesta dada. Debido a esta insistencia Nuria formula una pregunta que lleva implícito un cuestionamiento, una corrección y una sugerencia respecto a la actividad favorecida. De esta manera logra convencer al profesor de desistir de su idea, quien a partir de aquí acepta la opción de Nuria y la incorpora al plan de clases. Otra consulta de este tipo tiene que ver con la asignación de la práctica escrita como complemento de una actividad oral. En sus intervenciones el profesor pide la opinión de Nuria a la vez que expone el argumento que justifica su propuesta.

Una forma similar de petición de ayuda es la solicitud de aprobación o confirmación de un punto de vista o idea expuesta por un profesor, algo que vemos también como parte del proceso de interpretación de las intervenciones de la tutora. El profesor da su opinión sobre dónde colocar una actividad en la secuencia, el tipo de trabajo que se puede hacer con un texto o cuándo realizar determinado ejercicio, integrando en su discurso lo que ha interpretado de la información dada por Nuria. Estas consultas suelen ser preguntas cerradas o la presentación de la opinión seguidas de la coletilla interrogativa "¿no?". Como parte de la revisión del plan de clases las ideas que se plantean en la discusión son muchas veces sujetas a la aprobación de la tutora.

3) Solicitud de información sobre pautas establecidas

En relación con el tipo de solicitud anterior, encontramos un tercer tipo de consulta que es la solicitud de información sobre pautas específicas. Este tipo de preguntas se refieren a aspectos como la extensión que suele tener un ejercicio de descripción y en otros casos a las pautas de una práctica de examen oral o de corrección de deberes escritos. Mediante estas consultas los profesores desean obtener una determinada información relativa a un esquema establecido de trabajo.

4) La tutora ofrece una ayuda no solicitada por los profesores

Así como los profesores consultan el parecer de Nuria sobre algunas ideas, en otras ocasiones ella interviene ofreciendo una ayuda que en realidad no ha sido expresamente solicitada. Ante la aparición de problemas de los que los profesores no se han percatado, Nuria procura en las sesiones de revisión incentivar la concienciación sobre los mismos por medio de preguntas que llevan implícito un cuestionamiento. A estas intervenciones le siguen primero respuestas con las que los profesores defienden su posición y justifican sus decisiones. Sin embargo, a partir de una posterior propuesta o sugerencia por parte de Nuria, se entretienen intercambios en los que se negocian modificaciones del plan de clases.

En las sesiones de tutoría individual estas intervenciones pueden resultar más comprometedoras puesto que no se trata de inducir cambios en el plan de clases sino en la actuación del profesor en relación a una actividad específica.

En este marco, vemos una situación en la que el profesor se siente satisfecho con sus clases y hace una reflexión de la que no habría nada que discutir con la tutora. Pese a ello, después de escuchar al profesor, ella introduce en su observación una crítica sobre el uso dado a un texto literario. Aquí Nuria interviene en un tipo de trabajo que para el profesor no presentó ningún inconveniente, o al menos, no el inconveniente visto por la tutora. Luego de una pregunta de cuestionamiento y la consiguiente justificación del profesor, Nuria describe lo observado en la clase y el procedimiento con el que se desaprovecha la riqueza del texto. La crítica de Nuria genera en el profesor varias reacciones defensivas en apoyo a una decisión meditada; sin embargo, la tensión generada es aligerada gracias al humor manifestado con risas moderadas y metáforas de la tutora para ilustrar la actuación del profesor.

En una situación distinta observamos otra reacción defensiva que va acompañada de la petición a la tutora de una propuesta alternativa. En esta sesión de feedback Nuria se adelanta con una pregunta que lleva implícito un cuestionamiento, la cual el profesor responde justificando su posición. Seguidamente la tutora interviene para tratar de hacerle ver al profesor la inconveniencia del procedimiento cuestionado. El hecho de que el razonamiento del profesor no haya sido un argumento válido para Nuria generó un grado de tensión en la discusión. En este contexto, el profesor solicita con cierta frustración una propuesta alternativa; propuesta que Nuria defiende atendiendo a otras prioridades para este tipo de ejercicio. Nuria razona su intervención y ejemplifica desde su experiencia como profesora sus acciones al respecto. Finalmente, estas explicaciones y observaciones son aceptadas por el profesor y su compañero que también está presente en la sesión.

7.4 Respetto a los problemas discutidos en las sesiones

Respetto a los problemas discutidos en las sesiones podemos decir que algunos son identificados a partir de una observación de la tutora y otros a partir de la reflexión del profesor después de su clase. Algunos temas emergen en la revisión conjunta de los planes de clases y otros se derivan de situaciones vividas u observadas en la docencia. Del análisis de los segmentos observados hemos extraído una serie de áreas problemáticas interrelacionadas que clasificamos en cinco grupos: 1) la planificación de las clases, 2) la gestión de las actividades, 3) la gestión del tiempo, 4) el nivel del curso y 5) el desconocimiento de la rutina.

1. La planificación de las clases

- la elaboración de la programación
- la secuenciación de actividades
- la planificación a partir del programa de contenidos

En las sesiones de tutoría conjunta o de revisión de los planes de clases, la tutora hace observaciones respecto a la secuenciación y argumenta en varios casos la inclusión de un paso previo. La secuenciación fue uno de los problemas comunes a los dos tutorados, quienes desde el principio de las prácticas se mostraron confundidos respecto a lo que era programar y secuenciar. En nuestro corpus vemos que es la tutora la que observa la falta de una actividad que permita alcanzar el logro de un objetivo más complejo, como era la práctica escrita de una descripción o la contextualización de unos refranes. En las tutorías individuales se aborda por otro lado el problema de la alteración de la secuencia, la cual se dio por cambios repentinos de orden o de actividad hechos por uno de los profesores.

Este tema, junto con el de la programación, ha sido quizá uno de los más discutidos, pues los profesores no comprendían desde el principio sus implicaciones. Al respecto Javier manifiesta que no sabía muy bien lo que era programar, ni veía claramente la distinción entre un objetivo y un contenido. Para Carlos esto fue una de las cosas que se fueron aclarando en el transcurso de las prácticas, pues dice que al final pudo ver la coherencia en la secuencia de la programación. La confusión de los profesores guarda relación con el problema común identificado por Veenam (1984) como la utilización eficaz de diferentes métodos de enseñanza. Si bien, aquí no hablaríamos de métodos, los profesores sí estaban confundidos con la metodología y el tipo de planificación que se les pedía. Un factor que se sumó a estas dificultades fue la elaboración de la programación a partir de los contenidos asignados. Aquí los profesores decidieron empezar directamente con la planificación, haciendo un recorrido según uno de ellos de manera inversa a lo que habían visto en las clases teóricas del máster.

2. La gestión de las actividades

- la rentabilidad de materiales y actividades
- la corrección de los deberes y el aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje
- la claridad de las instrucciones

El tema de la rentabilidad surge por las observaciones de la tutora, quien expresa su desacuerdo con el tratamiento superficial de un poema. Tanto Carlos como Javier empezaron a programar las semanas yendo de lo particular a lo general, considerando por ejemplo, un poema de Mario Benedetti como el material adecuado para introducir un contenido gramatical. Este tipo de recorrido puede haber generado el conflicto entre la riqueza de un material y su uso real en la clase. Por otra parte, Nuria aborda el tema de la rentabilidad en relación a una actividad con la que se trabajó demasiado vocabulario. En este caso, dicha actividad no era rentable para el logro del objetivo final que se había trazado y había acaparado tiempo en exceso. Este inconveniente, que pasó desapercibido a los ojos del profesor, se asocia con una falta de perspectiva global sobre los objetivos finales y la poca claridad que tenía en cuanto a la programación.

En las sesiones de feedback y como resultado de la reflexión crítica de Javier, Nuria aborda con el profesor el tema de la corrección. El problema del que se había percatado el profesor es reflejo –según él lo expresa en su informe– de la educación que él mismo ha recibido como alumno. Otra discusión en este tema está centrada en una técnica de corrección con la que la tutora no está de acuerdo. La técnica varias veces empleada por Carlos ha sido corregir en plenaria un ejercicio de huecos leyendo sólo la información que los alumnos debían poner allí. Para el profesor es una decisión bien pensada, pues ha tomado en cuenta que dispone de poco

tiempo y que si los alumnos tienen dudas de vocabulario, preguntarán. Pero Nuria considera que ésta es una oportunidad para revisar y mejorar la entonación y pronunciación de los alumnos. Según la tutora, hay actividades que se podrían aprovechar pero es normal que para un profesor novel, ocupado en cubrir lo que ha planificado, esto pase a veces desapercibido.

La poca claridad de las instrucciones es un tema que aborda uno de los profesores en el marco de la reflexión sobre sus clases. Un aspecto que influyó notablemente en la calidad de las instrucciones fue la inseguridad y nerviosismo del profesor. Éste fue uno de los problemas más recurrentes para Carlos, pues varias veces se vio en la situación de que los alumnos estaban haciendo algo diferente a lo que él les había pedido. Frente a esto la tutora da indicaciones concretas al profesor (anotarse el guión de las instrucciones) y le recomienda ser más sistemático.

3. La gestión del tiempo

- el ritmo de las clases
- implicaciones de la impuntualidad de los alumnos
- el cumplimiento del plan de clases

La discusión sobre el ritmo de las clases surge como resultado de la reflexión de un profesor. En una ocasión, éste hace referencia a un „virus de la lentitud“ ya que tiene la impresión de que sus clases son muy lentas y lleva un retraso considerable respecto al plan. Sin embargo, el problema no era sólo la lentitud, sino un cambio de ritmo incontrolado, siendo a veces muy pausado o muy acelerado. Tales cambios se debieron en parte al nerviosismo e inseguridad del profesor, así como a la sensación que tenía de que los alumnos ya sabían todo lo que él les presentaba.

Otro problema relacionado con la gestión de tiempo tuvo que ver con una decisión que tomó uno de los profesores considerando la inasistencia y retraso de algunos alumnos. El profesor explica esta situación diciendo que al empezar con la corrección de deberes vio que muchos alumnos no los tenían hechos. Ante esta situación Javier decidió esperar un poco y darles tiempo para que pusieran en común sus respuestas. En la tutoría Nuria corrige este procedimiento, pues lo que para el tutorado fue una decisión razonable, fue para ella una espera innecesaria.

La gestión del tiempo está relacionada con el cumplimiento del plan de clases y los dos profesores llegaron a tener un día de retraso respecto al mismo. Esto implicó para uno de ellos un grado de estrés muy alto al tener que vivir "sobre la marcha" cada lección. Para el otro profesor, el tener que cumplir con las actividades pautadas para el día derivó en un ritmo a veces muy acelerado de sus clases.

4. El nivel del curso

- dificultad en determinar las necesidades de los alumnos
- nerviosismo e inseguridad
- dominio de los contenidos a impartir y las explicaciones gramaticales

El nivel de los alumnos ha sido un tema nombrado por uno de los tutorados en las entrevistas y su informe de prácticas. Los niveles con lo que trabajaron los profesores eran los más altos y esto le trajo a Carlos dificultades para determinar las necesidades de su grupo. Según la tutora se trataba de un grupo con una dinámica muy armada y con alto conocimiento de la lengua y cultura españolas, por lo cual representaba un reto importante para un profesor novel. El profesor tuvo la impresión -acertada- de que sus actividades eran de un nivel demasiado bajo, lo que aumentó su inseguridad y ansiedad frente a la clase. Esta dificultad

corresponde a uno de los problemas comunes del profesor novel identificados por Veenam (1984; en Imbernón, 1994) que es determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Así, Carlos señala en una entrevista que no supo ver las necesidades de sus estudiantes ya que le parecía que hablaban muy bien.

El nerviosismo e inseguridad le afecta a uno de los profesores, quien en una sesión de tutoría individual expresa abiertamente su malestar. El nerviosismo repercutió negativamente en la clase de Carlos, pues se mostraba según sus alumnos inseguro al dar explicaciones e instrucciones. La tutora ve este problema como una consecuencia de otro: la falta de sistematicidad y detalle en la planificación de las clases. Otros factores que han incrementado el nerviosismo de Carlos han sido el nivel alto del curso, la presión de tiempo y la inseguridad respecto a la gramática. El conocimiento de la gramática ha sido un punto con el que los dos profesores se sintieron inseguros y así lo afirma Javier en su informe cuando dice que a pesar de repasar los temas, en la clase surgían dudas sobre aspectos que antes había visto con claridad. Esta dificultad corresponde al problema identificado por Veenam (1984) como el dominio de las materias.

5. Desconocimiento de la rutina

- hábitos formados en una clase ya conformada

Los tutorados hacen sus prácticas en una clase ya conformada y con rutinas que la profesora titular ha venido estableciendo. Uno de los tutorados parece desconocer el hábito de asignar deberes todos los días y esto es algo que explica y exige la tutora cuando se da cuenta de que no hay deberes para corregir. Esta situación ilustra la influencia mediante la estructuración del contexto a la que Shorrock y Calderhead (1997) hacen referencia. Por otro lado, este desconocimiento de la rutina se relaciona con uno de los problemas identificados por Veenam (1984; en Imbernón, 1994) que es el conocimiento de las normas y costumbres de la escuela, o en nuestro caso, de la clase.

7.5 Comparación de la tutoría con la práctica de la consultoría

En el presente apartado nos proponemos asumir un enfoque interdisciplinario para comparar la relación de tutoría estudiada con la consultoría gerencial. Exploramos aquí algunas diferencias y paralelismos entre estas relaciones de ayuda, considerando además los modelos de consultoría propuestos por Edgar Schein como ángulo desde el cual comparamos estos procesos.

En nuestro estudio vemos a la tutora como la persona "experta" que está encargada de asesorar a los tutorados y colaborar con su proceso de formación como profesores de español. En esta relación de ayuda la tutora es una profesional con mayor experiencia y formación, lo cual representa como en una relación de consultoría, que el conocimiento está distribuido asimétricamente.

El conocimiento de la tutora es también mayor en cuanto al contexto de las prácticas. En este sentido existe una diferencia notable entre la posición de un consultor y la de la tutora. Mientras que el consultor, si es externo, entra a la organización a la que pertenece el cliente, en el caso de la tutoría es el estudiante-profesor el que entra en el terreno de la tutora. Esta situación implica que el estudiante-profesor se encuentra con una clase ya conformada y con

ciertas rutinas que se han ido estableciendo. Del mismo modo, los tutorados tienen conocimiento del programa de contenidos que deben cubrir pero la tutora es la que tiene una visión más completa del programa del curso, de los alumnos y el libro con el que se trabaja. Finalmente, el tutorado imparte clases en un grupo que en última instancia sigue siendo de la tutora y será retomado por ella al finalizar las prácticas.

A diferencia de la consultoría, vemos también que en la relación de tutoría el estatus de los participantes es diferente. Esta desigualdad en las posiciones se genera por factores como:

- La naturaleza de los papeles: la tutora no sólo tiene la tarea de asesorar y colaborar con el estudiante, sino también de supervisarlos y evaluar su desempeño. Otro factor que altera el balance de los papeles son las expectativas de los estudiantes profesores, quienes esperaban que la tutora les hiciera observaciones sobre sus clases y fuese una persona "*que supiera mucho de su trabajo*".
- La entrada del estudiante-profesor en una clase ajena: por ello algunas intervenciones de la tutora van dirigidas a mantener, por ejemplo, el hábito de asignar deberes todos los días. Otras intervenciones se relacionan con el hecho de que la tutora conoce mejor a sus alumnos y sus deficiencias en el manejo del idioma, por ejemplo, la entonación.
- El nivel educativo de los profesores: mientras que la tutora es una profesional con más de quince años de experiencia y amplia formación, los estudiantes profesores son jóvenes profesionales que se están iniciando en el campo de la enseñanza.

Notamos entonces que el estatus de un tutor y un consultor en relación al tutorado y al cliente respectivamente es muy diferente. Del mismo modo es diferente su posición en el contexto de cada relación, donde el consultor "entra" en la organización del cliente y el estudiante-profesor en la clase del tutor.

El objetivo de la consultoría gerencial se define en términos de proporcionar las herramientas necesarias para solucionar un problema y facilitar el aprendizaje del cliente (Schein, 1988; Burke, 1987). En nuestro ámbito, el objetivo de las tres semanas de prácticas consiste en poner en práctica lo que el estudiante-profesor ha venido trabajando en las clases teóricas. Este proceso implica, además de programar y planificar clases, una constante reflexión sobre la experiencia docente guiada por la tutora. Así, en el caso estudiado vemos un camino bifurcado en el que por un lado la tutora se centra en la planificación de clases de los tutorados en conjunto, y por otro, en aspectos relativos a la experiencia docente de cada profesor. Aquí la tutora actúa también como facilitadora del aprendizaje, anticipando problemas, dirigiendo la atención de los profesores a aspectos que ella considera relevantes y propiciando la reflexión sobre la práctica.

El término "intervención" es usado en la consultoría en referencia a las acciones que emprende el consultor o agente de cambio. Del mismo modo, vemos que en las tutorías se llevan a cabo una variedad de intervenciones orientadas a guiar en aprendizaje, la reflexión y el cambio. Dichas intervenciones empiezan en la fase de pre-prácticas y se extienden hasta la de post-prácticas. No sólo los consejos, sugerencias o informaciones que de la tutora conforman intervenciones, pues su mera presencia en la clase o la manera de escuchar a los tutorados constituye también un tipo de intervención. Desde esta perspectiva consideramos que la actuación de un profesor tutor presenta una faceta de consultor que colabora con el profesor en prácticas en la identificación y tratamiento de problemas, ahondando también en la búsqueda de alternativas y soluciones. Dicha relación de ayuda no tiene como único fin la

solución de unos problemas concretos, sino el desarrollo, por parte del tutorado, de capacidades que le permitan afrontar dificultades futuras en el ejercicio de la docencia.

En la consultoría según Steinberg (1989), la relación de ayuda no implica que el consultor se adueñe del problema del cliente o asuma la responsabilidad de solucionarlo. A lo largo de las prácticas se fomenta en los profesores un sentido de responsabilidad por su propio aprendizaje y por el grupo con el que trabajan. Dicha responsabilidad es compartida y enmarcada puesto que la tutora participa en el desarrollo profesional de los tutorados y es también la responsable última de la clase ante la institución. La intención de no adueñarse del problema se refleja en las sesiones conjuntas cuando la tutora negocia cambios con los profesores o deja en sus manos las decisiones al respecto. Sin embargo, esto parece distinto en las sesiones individuales, pues la tutora proporciona a los profesores lineamientos concretos que conforman un plan de acción para la práctica.

El enfoque constructivista y pragmático con el que trabaja la consultoría (Steinberg, 1989) puede ser extrapolado al ámbito de las tutorías. Desde una perspectiva constructivista observamos en las sesiones de tutoría la negociación de acuerdos, objetivos, tareas y papeles de los participantes. Del mismo modo, vemos que es un proceso orientado a la práctica y día a día de los profesores. Tal característica se ha patentado en decisiones como: a) hacer la planificación de clases de lo particular a lo general y no al revés como se haría normalmente, b) realizar sesiones personalizadas de feedback además de las sesiones conjuntas con ambos profesores, c) discutir e implementar cambios en el plan de clases de acuerdo a lo sucedido en la práctica, d) concertar una serie de encuentros adicionales (antes de cada clase) con uno de los tutorados que lo necesitaba y los había solicitado, y e) diferenciar, incluir o excluir algunas actividades de acuerdo a las preferencias de cada profesor.

El enfoque pragmático de la consultoría implica que el consultor tome decisiones considerando diversos factores (Lippitt y Lippitt, 1986). En nuestro estudio observamos la presencia de factores macrocontextuales que han influido en las tutorías y las decisiones de la tutora. Entre estos factores podemos citar: a) la filosofía de la escuela donde se imparten las clases y del master donde los profesores se están formando, b) los objetivos que se persiguen con las prácticas y las tareas que se derivan de ellos, c) las características de los tutorados, con determinadas necesidades, expectativas, creencias y experiencias previas como profesores y aprendientes de una lengua extranjera, d) las características de los grupos meta de cada profesor, su dinámica y sus necesidades, e) las características de la tutora, su formación y experiencia, sus creencias, objetivos y responsabilidades asumidas respecto a su rol, f) las normas institucionales, como son los estatutos de las prácticas y los contenidos que los profesores debían impartir en un lapso determinado.

Dado que el carácter de ayuda es común a la tutoría y a la consultoría, podemos identificar paralelismos entre los papeles del consultor según Lippitt y Lippitt (1986) y el prisma de roles que desempeña la tutora en las sesiones de revisión y feedback. En mayor o menor grado su práctica es en ocasiones más "abogada" o más "refleitora", más directiva o menos directiva. En las sesiones de revisión Nuria formula preguntas para propiciar la reflexión, sugiere alternativas, propone soluciones, aporta información y materiales, argumenta sus intervenciones procurando también dejar las decisiones en manos de los tutorados. En las sesiones de feedback el inicio por parte de los estudiantes profesores es una oportunidad para verbalizar la reflexión, proponiendo el tema que les interesa abordar en la discusión. Como respuesta a esto las intervenciones de Nuria varían también desde una posición reflectora

(mediante preguntas, paráfrasis, descripción de lo observado) a una más experta (defendiendo sus argumentos, modelando la actuación de los profesores o estructurando planes de acción).

Dado que existen diferencias de estatus y posición de los participantes entre un consultor y la tutora, resulta difícil comparar estas prácticas. Obviando los primeros pasos de contacto con el consultor, nos situamos en la relación de ayuda a partir del planteamiento de un problema o necesidad por parte del estudiante-profesor o la misma tutora. En nuestro corpus hemos observado muestras de la práctica de distintos modelos o enfoques en circunstancias diferentes.

La tutora ha brindado una ayuda más experta cuando los profesores han solicitado información sobre pautas establecidas de trabajo; información de la que ella dispone por su condición de profesora titular en la escuela donde se realizan las prácticas. Una muestra del tipo de consultoría médico-paciente se observa en algunas sesiones de feedback. Aquí el profesor expone sus impresiones, y dado el caso, dificultades que ha experimentado en la clase. La posterior actuación de la tutora, donde parece ofrecer un “diagnóstico” y “prescripción” respecto a la situación del profesor, se asemeja al segundo modelo de Schein. Sin embargo, observamos también una práctica de procesos en las sesiones conjuntas cuando se negocian modificaciones en el plan de clases y la tutora deja en manos de los profesores algunas decisiones. Este tipo de facilitación se evidencia igualmente en ambos tipos de sesiones cuando la tutora procura mediante preguntas hacer patente algo que los profesores no han notado.

No podemos hablar de la práctica de un solo modelo en las sesiones, sino de la presencia de todos ellos en diferentes momentos de la tutoría. Aunque Schein afirma que es preferible iniciar una relación de ayuda con la perspectiva de procesos, vemos aquí que la posición de la tutora y las expectativas de los estudiantes-profesores influyen en la interacción. Por un lado la tutora conoce mejor el contexto y condiciones donde los profesores hacen las prácticas y por otro, estos profesores esperan también de ella consejos prácticos para mejorar su desempeño en el aula.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

En el presente trabajo nos hemos centrado en estudiar la interacción formativa que se sostiene entre dos profesores noveles de E/LE y su tutora durante el periodo de prácticas. Para responder nuestras preguntas de investigación consideramos el método cualitativo como la opción metodológica más adecuada, procurando estructurar una teoría para este estudio que emergiera de los propios datos. Para este fin, la consideración de los principios émico y holístico, así como la adopción de perspectivas micro y macro (o microscópica y telescópica como lo ilustra van Lier, 1988), nos ha servido tanto en la interpretación de las intervenciones en su microcontexto, como en la observación de patrones de interacción entre los participantes.

8.1 Respuesta a las preguntas de investigación

En base al proceso de inmersión en los datos creemos poder dar respuesta a las preguntas que nos hemos formulado y que revisamos a continuación:

a. ¿Qué tipo de problemas son tratados en las sesiones de tutoría?

Los problemas que hemos identificado se hacen patentes de diferentes maneras, sea como producto de la revisión del plan de clases, o como resultado de la propia reflexión del profesor en las sesiones de feedback. En este sentido, hay dificultades asociadas con la planificación de las clases y otras dificultades asociadas con la vivencia del profesor en su clase que bien, son situaciones que no corresponden con sus expectativas (cuando reflexiona y critica un aspecto de su propia actuación) o con las expectativas de la tutora (cuando le hace ver al profesor algo que para él pasó desapercibido).

Las principales dificultades asociadas con la planificación y que han sido tratadas en las sesiones conjuntas de revisión, son: la elaboración de la programación, la secuenciación de actividades y la planificación de clases a partir de los contenidos asignados. En cuanto a las dificultades asociadas con la experiencia en la clase encontramos: el nerviosismo e inseguridad, la gestión del tiempo y el ritmo de las clases, la rentabilidad de las actividades y materiales usados, el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje, las instrucciones y el desconocimiento de la rutina. Un problema que a nuestro juicio ha tenido un movimiento pendular entre ambos tipos de dificultades ha sido la determinación de las necesidades de los alumnos.

En relación a los problemas que se han abordado podemos decir que se trata de áreas interrelacionadas puesto que siempre guardan una relación entre sí. Una muestra de esto podría ser la inseguridad del profesor en la clase y la poca claridad de sus instrucciones, o el aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje y la rentabilidad de los materiales.

b. ¿Cómo son las intervenciones de ayuda de la tutora y qué características tiene su discurso?

El objetivo de estudiar el discurso de la tutora, lejos de determinar en qué grado sus intervenciones eran más o menos directivas, se centró en observar su participación en el marco de la interacción. Una primera clasificación de las intervenciones de Nuria arrojó poco más de veinte categorías (explicaciones, preguntas, propuestas, etc.) que fue necesario reclasificar, pues una explicación por ejemplo, cumplía en uno u otro contexto diferentes funciones. Atendiendo a este hecho, nos propusimos establecer grupos en los que pudiésemos incluir diferentes intervenciones en base a su función en la interacción. Para esto era imprescindible considerar el microcontexto en el que cada intervención tuvo lugar. De este proceso se logró una reagrupación en ocho categorías. Es preciso señalar que estos grupos no conforman compartimientos sellados. Su función no es limitar las intervenciones sino aportar una visión sobre un componente de este proceso formativo.

Así, la tutora 1) *da apoyo y valora la actuación* de los profesores, reconociendo las cualidades de su trabajo y las dificultades por las que todo docente suele pasar; 2) *anticipa problemas o dificultades* valiéndose de su formación y experiencia como profesora para facilitar el camino de aprendizaje de los tutorados; 3) *presenta opciones y propone soluciones* mostrando su implicación en el tratamiento de algunas dificultades derivadas de la revisión del plan de clases o experimentadas en la práctica docente; 4) *orienta la discusión* en las sesiones de feedback, sea retomando un aspecto nombrado por el profesor en su reflexión o proponiendo el tema de discusión en base a una observación hecha por ella en la clase; 5) *confronta posiciones* induciendo cambios en el plan de clases dentro en las sesiones conjuntas y procurando en las sesiones individuales de hacer ver a los profesores algo que ha pasado desapercibido a sus ojos; 6) *argumenta su punto de vista* verbalizando su conocimiento y los razonamientos que inciden en las decisiones al planificar las clases; 7) *guía y modela la actuación* mediante ejemplos, normas e informaciones que los profesores deben tener en cuenta y 8) *explica causas y establece condiciones* con intervenciones informativas y que dirigen la actuación.

Paralelamente a esta categorización podemos aproximarnos también al habla de la tutora prestando atención a los procedimientos discursivos que emplea en sus intervenciones de ayuda, como son el uso o ausencia de estrategias de cortesía, la autorreferencia mediante distintas personas y la polifonía.

En su condición de experta, Nuria induce cambios en la planificación dentro de las sesiones conjuntas. Por otra parte, en las sesiones individuales se expresa en ocasiones sobre la actuación de uno de los profesores y dado el caso, da consejos enérgicos o recomendaciones. Es en estos actos directivos y de cortesía negativa según Brown y Levinson (1978, 1987; en Calsamiglia y Tusón, 1999), donde la tutora utiliza modalizadores, el condicional combinado con “poder+infinitivo”, perífrasis impersonales, minimizadores, eufemismos, lítotes, la primera persona del plural como atenuante y una corrección planteada como una alternativa. Contrario a estas formas indirectas, observamos también el uso del imperativo, el presente para dar instrucciones y la perífrasis “tener que+infinitivo” en intervenciones donde Nuria guía y modela la actuación de los profesores. La ausencia de estrategias de cortesía se puede deber aquí al estatus desigual de los participantes, así como a la confianza que se ha desarrollado entre ellos.

La autorreferencia mediante distintas personas contempla el uso de la primera persona del singular para ejemplificar su experiencia como profesora, orientar la discusión, manifestar apoyo al profesor, sugerir actividades y procedimientos, dar razonamientos y confrontar su posición con la de los profesores. La primera persona del plural con valor inclusivo y para acercar posiciones se patenta en propuestas, su interpretación personal, razonamientos y consejos enérgicos. La segunda persona del singular con valor inclusivo es empleada cuando argumenta su punto de vista, expresa una prohibición y da consejos enérgicos. Por último, el uso de colectivos y formas impersonales se observa cuando explica causas y establece condiciones, aclara normas que guían la actuación de los profesores y argumenta su punto de vista.

La polifonía se manifiesta en las distintas voces que representa la tutora en sus intervenciones. Vemos que el discurso de los alumnos es representado cuando Nuria ejemplifica el funcionamiento de una actividad sugerida, describe lo observado en clase para hacer ver un problema a un profesor, razona sus propuestas y ejemplifica su experiencia como profesora. El discurso de ella misma en el contexto de la clase es representado cuando razona una propuesta, reconoce la dificultad que implica formular instrucciones y cuando ejemplifica su experiencia como profesora. Finalmente, Nuria representa el discurso de sus interlocutores los profesores cuando ejemplifica el procedimiento de una actividad, describe y critica una situación observada con la que no está de acuerdo y cuando ofrece un modelo de instrucción en el contexto de la clase.

Otra herramienta empleada por Nuria es el énfasis en palabras “clave” en el marco de consejos enérgicos, llamadas de atención, razonamientos y al confrontar su posición con la de los profesores. Finalmente, otros recursos de menor aparición son la metáfora y la apelación a la afectividad; la primera para ilustrar una forma de trabajar con la que no está de acuerdo, y la segunda para manifestar su preocupación por la ruptura de una rutina establecida en la clase.

c. ¿Cómo los profesores tutorados solicitan ayuda a la tutora y reaccionan ante la misma?

Cuando nos propusimos observar la manera en que los tutorados solicitaban ayuda, teníamos en mente un panorama muy distinto. Esto se debe en parte a que nuestra visión de la dinámica que se construiría en la relación de tutoría era diferente. Del estudio de las interacciones hemos podido identificar tres formas de solicitar ayuda y su consiguiente tipo de reacción. A estas categorías se le suma una donde la tutora ofrece una ayuda que en realidad no ha sido pedida expresamente.

La *solicitud de la opinión de la tutora* se presenta en ambos tipos de sesiones cuando los profesores exponen su plan de clases y describen sus impresiones sobre la clase dada. La posición de los profesores es abierta y de aceptación de las observaciones de Nuria, aunque en las sesiones conjuntas un profesor se muestra un poco más cauteloso que su compañero. La *consulta del parecer de la tutora respecto a una idea* se presenta en las sesiones de revisión. Además de entenderse como la solicitud de la aprobación de la tutora, estas intervenciones reflejan también un proceso de interpretación de los enunciados de Nuria. El tercer tipo de solicitud se expresa en la *información sobre pautas de trabajo establecidas* y que piden los profesores para la planificación de ciertas actividades. La cuarta categoría es la que parece generar mayor conflicto, pues la tutora hace observaciones sobre aspectos que para los

profesores no tendrían que ser revisados. En este sentido, *Nuria ofrece una ayuda que no ha sido solicitada*, induciendo cambios en la planificación o formulando preguntas que cuestionan determinada actuación. De aquí se producen primero reacciones defensivas para luego dar lugar a la negociación de modificaciones en el plan (en las sesiones conjuntas) y la posterior aceptación de sus argumentos (en las sesiones individuales).

d. ¿Qué características tiene este tipo de interacción?

- En sesiones de tutoría conjunta (trílogo)
- En sesiones de tutoría individual (diálogo)

Esta interacción formativa se ha caracterizado por su flexibilidad en el marco de las normas que la guían y la individualización que ha favorecido la toma de decisiones en consideración con la situación de cada profesor. Otra característica no menos importante es la interacción entre dos partes cuya posición es asimétrica en relación a los roles desempeñados, a la localización de los participantes en el contexto y al conocimiento y experiencia práctica en el área de la enseñanza del español. Esta condición se refleja en los papeles comunicativos de los hablantes y los patrones de interacción que se fueron construyendo y que presentan diferencias de acuerdo al tipo de sesión.

Las sesiones de tutoría conjunta o sesiones de revisión tienen como objetivo el repaso del plan de clases elaborado por los profesores. Aquí uno de ellos expone las actividades planificadas, frente a lo cual la tutora se autoselecciona para formular preguntas, sugerencias, observaciones, etc. que derivan en la negociación de modificaciones en el plan. En estas discusiones a futuro, los turnos de los participantes están relativamente equilibrados. Los profesores consultan el parecer de la tutora, responden preguntas, dan su opinión y plantean dudas relacionadas con propuestas. Por otra parte, debido a la configuración triangular de estas sesiones (dos profesores y una tutora) se observan la figura de un profesor portavoz o representante del dúo de trabajo y la formación de distintas coaliciones entre los participantes.

Las sesiones individuales son llamadas también sesiones de reflexión y feedback, pues es aquí donde cada profesor tiene la oportunidad de reflexionar en voz alta sobre sus clases y escuchar de la tutora sus observaciones al respecto. De aquí el carácter retrospectivo de esta discusión, enfocada al mismo tiempo en las clases futuras del profesor. El patrón de interacción en estas sesiones muestra la autoselección del profesor al inicio de la sesión para exponer sus impresiones y proponer así el tema de discusión. A partir de aquí el discurso de la tutora predomina ofreciendo su interpretación personal, centrando la discusión en un tema, dando consejos, planes de acción y explicaciones con las que comparte sus conocimientos y experticia. Esta situación prototípica se altera en dos oportunidades, donde Nuria se adelanta al profesor con preguntas que propician la reflexión y proponen un tema de discusión.

8.2 Conclusiones y perspectivas

Una de las funciones más valoradas de las prácticas es que constituyen un puente entre los conocimientos teóricos que el profesor ha venido acumulando y la experiencia práctica de enseñanza en un contexto real. En este programa de formación, las sesiones de tutoría son de gran importancia puesto que aquí los profesores han contado con la atención individualizada de una tutora. Estos encuentros han dado espacio a la verbalización de conocimientos,

experiencias, reflexiones, proceso de toma de decisiones, compartidos en las sesiones de tutorías conjuntas e individuales.

En estas sesiones se ha observado una participación activa de los profesores y la tutora, y un grado alto de compromiso de las partes con la experiencia de aprendizaje que este programa favorece. Esto contribuye a que el conocimiento teórico sobre la enseñanza cobra significado, no sólo en el aula donde se realizaron las prácticas, sino fuera de ella. Esto se manifiesta en las reflexiones finales de los profesores, una visión distinta sobre su trabajo como docentes en otra institución y la concienciación sobre aspectos que mejorar a corto y largo plazo.

En cuanto a los “problemas” que nos habíamos propuesto identificar, hemos visto en las tutorías que este término tiene distintos matices. En las sesiones conjuntas, la revisión de la planificación revela por ejemplo aspectos susceptibles de ser mejorados, mientras que en las sesiones individuales las dificultades se asocian con situaciones donde no se cumplen las expectativas del profesor o de la tutora. El intentar categorizar estos problemas nos aportó una visión de su complejidad dado que muchos guardan relación entre sí.

Del estudio de las intervenciones de la tutora y la participación de los profesores podríamos concluir que la interacción ha sido más constructiva en las sesiones conjuntas. Esta observación no deja de lado la relevancia y utilidad de las sesiones individuales como lugar para reflexionar, compartir conocimientos y “asimilar” la experiencia docente. Sin embargo, nos preguntamos si la estructuración de los planes de acción para futuras clases se hubiese podido gestionar de manera más constructiva. Desde esta perspectiva nos planteamos otra interrogante relacionada con el aprendizaje sobre la enseñanza que las tutorías promueven: ¿qué potencial formativo tiene este tipo de interacción? Partiendo del carácter exploratorio de nuestro estudio, creemos necesaria la realización de futuros proyectos que investiguen dicho potencial de estos procesos interactivos.

La amplia gama de intervenciones de la tutora da cuenta de los roles técnico-evaluativos y de desarrollo personal a los que Randall y Thornton (2001) hacen referencia. Asimismo, otras formas de influir en los tutorados han sido mediante el ejemplo, la discusión centrada en la práctica y la estructuración del contexto. Ante el poder que tienen estas intervenciones y los procedimientos discursivos que las acompañan, justo es que no despreciemos la formación adicional que necesita el tutor para desempeñar su labor. La situación del formador de profesores no es la misma que la del profesor de la clase, ni los contenidos que enseña, ni su posición, ni el tipo de interacción. En este sentido, hablaríamos de formación y apoyo mediante la creación de actividades interformativas y círculos de discusión. Pensamos que este tipo de intercambios favorecería la reflexión y la concienciación de los profesores tutores sobre la función y alcance de sus intervenciones.

Finalmente, nuestra aproximación a las tutorías desde el lente de la consultoría nos ha permitido establecer paralelismos y también diferencias importantes. Para nosotros éste ha sido un primer paso de sensibilización ante las condiciones bajo las que estas relaciones de ayuda se llevan a cabo, un paso que a veces es ignorado cuando se importan herramientas o recursos de otros contextos con el fin de beneficiar nuestra práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, Susan (1993) "Teacher Education: Research as Reflective Practice" *Teacher and Teacher Education*, vol.9, 2, pp.159-167
- ANGULO J. Félix (1999) "La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos" en *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (Angulo J., Barquín J., y A. Pérez Gómez, eds.) Madrid: Akal Textos, pp. 553-598
- BALLANTYNE, Roy, HANSFORD, Brian y PACKER, Jan (1995) "Mentoring beginning teachers: a qualitative analysis of process and outcomes" *Educational Review*, vol. 47, 3, pp. 297-307
- BALLESTEROS, Cristina (2000) *Percepciones, Creencias y Actuaciones de los Profesores de Lenguas Propias durante los dos Primeros Años de Funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Un Estudio de Caso*. Tesis Doctoral dirigida por Miquel Llobera, Universidad de Barcelona
- BLANCO, Nieves (1999) "Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en la formación inicial" en *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (Angulo J., Barquín J., y A. Pérez Gómez, eds.) Madrid: Akal Textos, pp. 379-398
- BLÁZQUEZ, F. (1994) "La Investigación Educativa. La Investigación Acción, Medio para el Desarrollo Profesional de los Profesores" en *Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria* (Florentino Blázquez, Teodoro González y Jesús Terrón, coord.) I.C.E. de la Universidad de Extremadura, pp. 333-357
- BURKE, W. (1987) *Desarrollo Organizacional* (Punto de vista normativo) Delaware: Addison-Wesley-Iberoamericana
- CALDERHEAD, James (1987) "The quality of reflection in student teachers' professional learning", *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, 3, pp. 269-278
- CALDERHEAD, James (1989) "Reflective Teaching and Teacher Education" *Teaching and Teacher Education*, vol.5, 1, pp. 43-51
- CALDERHEAD, J. y SHORROCK, S.B. (1997), *Understanding teacher education*, Londres: Falmer Press
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo Tusón (1999) *Las Cosas del Decir* (Manual de análisis del discurso), Barcelona: Ariel
- CAMBRA, M. (1998) "El Discurso en el Aula" en *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (A. Mendoza, ed.) Barcelona: SEDIL-ICE, 227-238, España
- CAMBRA, M. et al. (2000), "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", en *Cultura y Educación*, 17-18, pp. 25-40
- CAMBRA, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*, París: Didier, Colección Langues et Apprentissage des Langues (L.A.L.)
- COULTHARD, Malcolm (1987) *An Introduction to Discourse Analysis*, Nueva York: Longman
- DURANTI, Alessandro (2000) *Antropología Lingüística*, Madrid: Cambridge
- FIGUERAS, Neus (2001) *Developing Oral Tests: can we get closer to real life?* Tesis Doctoral dirigida por Miquel Llobera, Universidad de Barcelona
- FREEMAN, Donald (1982) "Observing Teachers: Three Approaches to In-Service Training and Development" *Tesol Quarterly*, vol.16, 1, pp. 21-28
- FREEMAN, Donald (2001) "Teacher Learning and Student Learning in TESOL" *TESOL Quarterly*, vol. 35, 4, pp. 608-609
- FREEMAN, Donald (2002) "The Hidden Side of the Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach" *Language Teaching*, vol.35, pp. 1-13

- FRENCH W.L. y C. Bell (1996) *Desarrollo Organizacional*, México: Prentice Hall
- GEBHARD, Jerry (1984) "Models of Supervision: Choices" *TESOL Quarterly*, vol. 18, 3, pp. 501-513
- GOLOMBECK, Paula (1998) "A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge" *TESOL Quarterly*, vol. 32, 3, pp. 447-464
- GRATCH, Amy (1998) "Beginning Teacher and Mentor Relationships" *Journal of Teacher Education*, vol. 49, 3, pp. 220-227
- HAWKEY, Kate (1997) "Roles, Responsibilities, and Relationships in Mentoring: A Literature Review and Agenda for Research" *Journal of Teacher Education*, vol. 48, 5, pp. 325-335
- HAWKEY, Kate (1998) "Consultative Supervision and Mentor Development: an Initial Exploration and Case Study" *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol.4, 2, pp. 331-347
- HOLTEN, Christine y Donna Brinton (1995) "'You Shoulda Been There': Charting Novice Teachers Growth Using Dialogue Journals" *TESOL Journal*, vol. 4, 4, pp. 23-26
- HYMES, Dell (1986) "Models of Interaction of Language and Social Life" en *Directions in Sociolinguistics (the ethnography of communication)*, John Gumperz y Dell Hymes (eds.) Reino Unido: Basil Blackwell
- IMBERNÓN, Francisco (1994) *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado (Hacia una nueva cultura profesional)*, Barcelona: Grao
- JONES, Marion (2001) "Mentors' Perceptions of Their Roles in School-based Teacher Training in England and Germany" *Journal of Education for Teaching*, vol.27, 1, pp.75-94
- KERBRAT-ORECCHIONI C. y C. Plantin (eds.), (1995) *Le trilogue*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon
- KUMARAVADIVELU, B. (2001) "Toward a Postmethod Pedagogy" *TESOL Quarterly*, vol. 35, 4, pp. 537-559
- LIPPITT, G y Ronald Lippitt (1986) *The Consulting Process in Action*, San Diego: Pfeiffer & Company
- LLOBERA, Miquel (1999) La Formación del Profesorado de Lenguas: nuevas perspectivas, en *La Enseñanza de Lenguas Extranjeras Mediante Tareas* (1999) Javier Zanón (ed.), Madrid: Edinumen
- MARCELO, Carlos (1991) *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid: CIDE
- MARCELO, Carlos (1999) *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, España: Ediciones Universitarias de Barcelona
- MARTÍN PERIS, E. (1993) "El Perfil del Profesor de Español como Lengua Extranjera: necesidades y tendencias", en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Expolingua
- MARTÍN PERIS, E. (1998) El Profesor de Lenguas: Papeles y Funciones, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (A. Mendoza, Coord.) Barcelona: SEDLL / ICE de la Universidad de Barcelona / Horsori Editorial, pp. 87-101
- MARTÍN, Consuelo y Marta Ruiz (1996) "Las prácticas escolares" en *Formación de profesores para la educación personalizada* (Víctor García Hoz, ed.) Madrid: Rialp, pp. 252-296
- MATTE BON, Francisco (1995) *Gramática Comunicativa del Español*, España: Edelsa
- MELERO, Pilar (1998) "Corrientes Metodológicas en la Enseñanza/Aprendizaje de E/LE: Exposición Sumaria" en *Spanischunterricht Heute: Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*, B. Voigt (ed.) Bonn: Romanistischer Verlag
- MORAL, Cristina (1998) *Formación para la Profesión Docente*, Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario, España

- NUNAN, David (1989) *Understanding Language Classrooms*, Londres: Prentice Hall
- NUNAN, David (1992) *Research Methods in Language Learning*, New York: Cambridge University Press
- PALOU, Juli (2002) *L' Ensenyament i l' Aprenentatge del Català com a Primera Llengua a l' Escola. Creences i Actuacions dels Mestres amb Relació a les Activitats de Llengua Oral a L' Etapa Primària*. Tesis Doctoral dirigida por Margarida Cambra Giné, Universidad de Barcelona
- PRABHU, N. (1990) "There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, 24, 2, pp.161-176
- RAJO PÉREZ, J. (1994) "La Tutoría: función orientadora del profesor", en *Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria* (Florentino Blázquez, Teodoro González y Jesús Terrón, Coords.) I.C.E. de la Universidad de Extremadura, pp. 245-265, España
- RAMOS, Carmen y M. Llobera (en prensa) "Me gustó, porque era una enseñanza viva...": Creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de caso.
- RANDALL, Mick y Barbara Thornton (2001) *Advising and Supporting Teachers*, Reino Unido: Cambridge University Press
- RICHARDS, Jack y Charles Lockhart (1998) *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*, Madrid: Cambridge University Press
- RODRÍGUEZ, José María (1995) *Formación de Profesores y prácticas de Enseñanza* (Un estudio de caso) Publicaciones de la Universidad de Huelva, España
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. y JEFFERSON, G., (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation" *Language*, 50, pp. 696-735
- SÁNCHEZ, Aquilino (1997) *Los Métodos en la enseñanza de Idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL
- SCHEIN, Edgar (1988) *Process Consultation Volume I: its role in Organizational Development*, Estados Unidos: Addison Wesley
- SCHEIN, Edgar (1990) *Consultoría de Procesos: su papel en el Desarrollo Organizacional*, Estados Unidos: Addison Wesley Iberoamericana
- STEINBERG, Derek (1989) *Interprofessional Consultation*, Blackwell Scientific Publications
- TUSÓN, Amparo (1997) *Análisis de la Conversación*, Barcelona: Ariel
- UR, Penny (1991) *A Course in Language Teaching* (practice and theory) Cambridge: Cambridge University Press
- VAN LIER, Leo (1988) *The Classroom and the Language Learner* (Ethnography and second language classroom research) New York: Longman
- VAN LIER, Leo (1990) "Ethnography: Bandida, bandwagon or contraband?" en Brunfitt y R. Mitchel (Eds.) *Research in the Language Classroom*, University of Southampton, ELT Documents, 133, pp.33-53
- VILLAR, Luis M. (1990) *El Profesor como Profesional: formación y desarrollo personal*, Publicaciones de la Universidad de Granada, España.
- WAITE, Duncan (1993) "Teachers in Conference: a Qualitative Study of Teacher-Supervisor Face to Face Interactions", *American Educational Research Journal*, vol.30, 4, pp.675-702
- WILDMAN, Terry et al. (1992) "Teacher Mentoring: An Analysis of Roles, Activities, and Conditions" *Journal of Teacher Education*, vol.43, 3, pp. 205-213
- ZABALZA, Miguel A. (2003) *Competencias Docentes del Profesorado Universitario* (Calidad y desarrollo profesional) Madrid: Narcea
- ZAMOURI, Zalwa (1995) "La formation de coalitions dans les conversations triadiques" en *Le trilogue* (C. Kerbrat-Orecchioni y C. Plantin, eds.) Lyon: Presses Universitaires de Lyon
- ZEICHNER, Kenneth y Daniel Liston (1987) "Teaching Student Teachers to Reflect" *Harvard Educational Review*, vol.57, 1, pp. 23-48

Secretaría del Master E/LE
Dep. Didáctica de Lengua y Literatura
Universidad de Barcelona

Colonia, 19 de febrero de 2003

Voluntario/a para una investigación del master E/LE

Hola compañero/a del Master E/LE:

Soy Isabel Murillo, una alumna de la promoción 2001-2003. En estos momentos me dedico a hacer la memoria de grado para ser entregada en septiembre de este año.

En abril-mayo del año pasado hice las prácticas del master en la E.O.I. y fue una de las experiencias más enriquecedoras de mi formación como profesora de español. Fue una gran oportunidad que tanto mis compañeros como yo tratamos “exprimir” y sacar el mayor provecho.

Mi memoria trata precisamente de esta fase de prácticas, pero centrándose especialmente en la relación que se genera entre tu profesor/a-tutor/a y tú. El título tentativo es “**Análisis de la interacción entre un profesor en formación y su tutor en base a tres modelos de consultoría: estudio de un caso**”. La investigación se centrará en la interacción tutor-alumno (tú como profesor en formación) durante las tres semanas de prácticas que haces en la E.O.I.

A continuación te explico cómo se desarrollaría la investigación:

- 1) Para este estudio yo haría una observación participativa de las sesiones de tutoría y grabaría las mismas en casete para luego transcribirlas e interpretarlas. La frecuencia con que ustedes hacen estas sesiones depende de ustedes mismos. Yo tengo previsto ir en la primera o segunda semana de prácticas. Aquí necesito tu autorización para observar estas sesiones y grabarlas.
- 2) Por otro lado complementarí mi interpretación con un diario del profesor en formación. En este sentido, necesitaría tu colaboración con este diario sobre las prácticas. Podrías hacerlo por escrito (y mandarlo por correo electrónico) o grabarlo en un casete.
- 3) Por último y más adelante (principios de junio), te entrevistaría a ti (y a tu tutor/a por otro lado) para tratar algunos puntos relevantes acerca de los datos obtenidos y así enriquecer su interpretación.

Si te interesa ser el/la voluntario/a esta memoria y tienes alguna pregunta o comentario, no dudes en contactarme: isabelmurillo@gmx.net

Lamentablemente en este momento no puedo darte fechas exactas, pero voy a hacer todo lo posible por ir a Barcelona la próxima semana y así me pongo en contacto contigo.

¡Muchas gracias!
Isabel

ANEXO 2.A
TRANSCRIPCIÓN DE LA SEXTA SESIÓN

FASE DE PRÁCTICAS	
interacción	tríada
participantes	Carlos (C), Javier (J), Nuria (T)
sesión	6
duración	63 min.
fecha	29 de abril (martes, 1ª semana)

TURNOS	INTERCAMBIOS
1	J estaba la puesta en común en tríos de la ficha del cuento de García Márquez
2	T esto es el lunes un momentito el lunes estamos con respecto a todo esto de la descripción y todo eso no se sabe dónde
3	C no no no aun falta
4	J claro
5	C queda queda la:: la de personas
6	J mañana es qué? mañana empezamos ya la física pero ->
7	C la x ((risas)) xx
8	J ((risas)) pero primero estamos con las partes del cuerpo y se nos quedará a mí se me van a quedar colgados los adjetivos que ya sé que eso lo daré el lunes o sea lo que pasa es que no habíamos completado ah toda la programación y el día ocho de mayo la segunda parte no está hecha es decir que todo se puede correr tenemos este tenemos este margen de aquí en la segunda parte del día jueves
9	T éste es el día el el último día no?
10	J no no no el jueves jueves de la semana que viene es decir que todo se puede correr
11	T sí:: sí {(mb) mejor no lo completes}
12	J y que y que éste del ser y estar que que no iba a ocupar se supone no ocupa cincuenta minutos esperemos que puede\
13	C bueno con el ser y estar puede dar
14	J puede dar
15	T sí ocupas lo que quieres
16	J ((risa)) bueno dice continu- ((lee murmurando)) posición fija del adjetivo
17	C ah yo he pensado-> que no sé qué te parecería mandarles que eligieran una desc- que eligieran una descripción de la por escrito de la escuela o o que eligieran entre una descripción:: objetiva y una subjetiva\
18	T {(mb) subjetiva}
19	J a ver lo lo que:: ->
20	C y si y si les doy a elegir no::
21	J {(ac) a ver a ver} -> yo en-
22	T y qué te describirán objetivo?

23 C claro bueno pue- pues eso| cómo es el edificio->| cuán-| qué se | hace-> |
24 T | pero | casi
que:: les dejas describir algo/ que ellos quieran describir\
25 C vale sí| tema libre no? entonces\
26 T más
27 C un lugar no?
28 T les puedes decir un lugar| que puede ser algún lugar en en Barcelona| o un
lugar en vuestro país| UN lugar
29 C una hoja no? se les | manda? |
30 T | vale? | ciento setenta y cinco palabras
31 C cuánto?
32 T CIENTO setenta y cinco
33 C {(b) vale}
34 J y es que en la | práctica oral-> |
35 C | sí un momento| | va bien eso? digo porque como es
como| la:: práctica oral->| {(mb) no sé}|
36 J | yo había | pensado hacerlo en práctica oral
37 T mañana tenemos que intentar un poco de práctica oral
38 J | la prác- |
39 C | esto? |
40 J la la práctica oral yo había dividido mitad de la clase por parejas que
describen la EOI de forma objetiva| la otra mitad de forma subjetiva y
después las parejas se rompen y se juntan no? y uno describe objetivamente
qué es lo que hay y el otro subjetivamente| y seguramente el otro| le podrá
decir “pues yo lo percibo de esta manera” seguramente le
le | dará pie a la conversación |
41 T | {(b) sí sí sí} |
42 C y:: entonces pero y aparte de eso-> una pequeña redacción de ciento setenta
y | cinco estaría bien? |
43 T | sí sí sí | eso lo podrían hacer para el | fin de semana no? |
44 C | porque bueno es |
ES NATURAL no? después de haber visto varias veces->
45 T sí: | sí sí sí sí |
46 C vale
47 J quizá a lo mejor para que no les dé un | ESPASMO-> |
48 T | pero por eso | que no les digas
de la escuela ni de qué| es | decir | que puedes | hacer esto que está bien |
49 C | sí | {(f) que sea un lugar no?}
un lugar sí no?
50 T para que lo hagan en la clase oralmente pero después que seleccionen un
lugar que quieran
51 C pues yo creo que eso lo más natural es-> al empezar mañana la clase no? o::
52 T el qué? lo de la descripción oral pero después qué vas a hacer?
53 C después->
54 J no tienes nada para corregir antes?
55 C no
56 T ah no has puesto nada para corregir?
57 C es que me ha dado| no me he atrevido a pedirles una cosa de un día para el
otro

58 T todos los días se les pide x

59 C ah sí? yo pensaba que::

60 T |(f) escrito no} | escrito no | pero x ejercicios todos |
los días | |(b) un ejercicio->}

61 J

62 C ah es que no no sabía y como veo que trabajan y eso

63 T no no no todos los días| yo todos los días les pongo deberes| no me los
desacostumbres

64 J ((risa))

65 T todos los días se llevan deberes| deberes quiere decir| eh a lo mejor hay veces
que se llevan textos para leer| o que se llevan algo para escribir| ALGO para
escribir siempre les doy dos días de margen para entregármelo| pero si es una
cosa para | corregir | completar |(ac) lo que sea o de xx seguro}

66 C | mhm | vale

67 J si les mandas| no les mandes con el texto las dos cosas para el lunes pa' que
no les dé un espasmo

68 C hombre tienen cuatro días

69 T SÍ! tienen cuatro días

70 C si son dos días| dos y dos-> puedes mandar dos cosas

71 T sí:: puedes mandar la lectura ésta de La Bella que es muy cortita y el texto
éste para escribir y ya| lo hará el que quiere el que no tampoco no lo hará->

72 J mhm ||

73 J vale| éste era un ejercicio del libro->

74 T a ver| perdonad| pero es que yo ahora me tengo que situar

75 J sí| yo también ((risas))

76 T | de verdad que es x |

77 C |(f)esto:: a ver} | para mañana había las partes del cuerpo/ vocabulario por
un tubo y empezábamos con la explicación del adjetivo| entonc- aq- con la
posición| quedaba | explicada| y entonces aquí se continúa con| a ver po-

78 J | ah ok. |

79 T | sí| posición fija -> ((lee el plan))

80 J | ah sí sí esto es lo | de | xx |

81 C |(f) haremos | una pequeña recapitulación/} luego y
luego acabamos con la posición fija/| más el apócope |

82 T | ah vale mhm |

83 C y luego continuamos | con la actividad->

84 J casañí casañí ((carcajadas))

85 T qué? qué fue?

86 J eso es como| lo dig- | casañí casañí

87 T | ah Cassany | Cassany

88 J |(b) Cassany }

89 C eso es como dice Javier| esto es como se dice ((risas de T y J))

90 T casañí casañí

91 J presentación atención a lo que voy a hacer? ah |(f) ah} vale vale |(ac)
prestad atención a lo que voy a | hacer | ah sí

92 C | sí | me he dejao las comillas ahí

93 T vale esto es con la actividad | x | tarea de | Cassany |

94 J | sí | sí | se les puede dar quizás
como ejemplo/ e:l ((hace clic con los labios)) aquello que tenía de Robert L.
Stewenson| si quieres te lo dejo| que era una descripción muy cortita/ de de de

130 J una cara lo que hay| son tres ejercicios| pero les da para escurrir un poco el
coco lo suficiente/ porque realmente o sea se da eh| ser estar con adjetivos de
colores| ser estar con bueno malo y después te da el ejemplo de ser estar::
católico y ser estar listo me parece que es| entonces| es como que no-> para
hacerles discurrir | MÁS

131 T éste dices?

132 J sí| no lo sé

133 C bueno yo| yo:: yo tengo intención de usarlo/ entero y:: como a un principio

134 T como lectura?

135 J sí

136 C para:: para sacar->

137 T pero como lectura| quieres decir?

138 C el problema | sí sí sí| sin que tengan que montar x

139 J y a partir de ahí preguntarles qué quiere| realmente qué quiere decir| con el
ser listo| o sea ser y estar con el| adjetivo| hacerles la pregunta de comprensión

140 C sí sí |
cuál es la GRACIA del poema | es eso no? es el tema que vamos a | tratar | a
continuación || | sí sí ||| |

J
T {(mb) bueno como queráis }

141 J pues eso | es

142 C | o sea | {(f) o sea yo estoy pensando ahora/ que me he dado
cuenta/}| que he sido un poco lento pues ((risas de J y T)) estoy pensan-
como él es lento {(ac) no quiere que los alumnos hagan esto\ porque dice si
los alumnos son lentos también/ ya no x }

143 T o sea no estoy| ahora me estoy replanteando las cosas para ((clic labial))
pensando más en el tiempo| pensando | MUCHO en el tiempo

145 J | claro | sí sí sí

146 C por eso| por eso he pensado eso | bueno luego también está la viñeta del del
libro que es aquella que sale una pareja y el abuelo le pregunta “estará abierta
la seguridad social?” y el otro le dice “no”| ah no! bueno ((clic labial)) es el
aparece la expresión “estar católico”| “hoy no estoy católico” y es otra| como
otro recurso más y entonces ya empiezan los-> ||

147 J ((revisa el material)) la práctica de descripción física

148 T ((expresa dificultad))

149 J ah las fotos

150 T ah vale vale vale| pero aquí empieza| e:h| hacéis una práctica de descripción
física?

151 J sí | porque han-> | porque | l- |

152 C | a ver a ver? |

153 T | una | práctica es decir una práctica escrita?

154 J descripción física sí porque porque ya han ya han visto lo de las partes de la
cara| les hemos dado adjetivos| han hecho la actividad del Casán->

155 T {(b) xx }

156 C | {(f) y mañana queda} | y mañana introducimos el vocabulario

157 J | y lo que pasa es xx |

158 T y e- y esa que hay en Abanico-> de:: || ((busca)) ésta| de Quevedo | x ésta?

159 C no

160 J ((lee murmurando)) ||| esto me suena no? | ah! vale | ((lee murmurando)) |||

161 C wuao
162 T qué? ((risa))
163 J les decimos que lo dibuje-? |
164 C parece | una descripción muy heavy no? pero muy->
165 J le les decimos que lo dibujen? ((risa)) |
166 T x vosotros mismos| yo os lo presento porque e::h| si les ponemos a escribir y
quizá lo único que hemos e::h| lo hemos practicado oralmente->
167 J Y NO les hemos enseñado realmente un texto de una descripción| sí
168 T bueno han visto| porque aquí ya han hecho lo de La Bella? La Bella ya lo
hemos leído?
169 As sí sí
170 T y hemos hecho la puesta en común un día antes?
171 C sí| os- sí sí| o sea esto es un MARTES->
172 T vale
173 C y el del lunes lo hemos hecho | a primera hora
174 J bueno pero si se los damos para leer para casa no les va a matar tampoco\
175 T éste? sí\
176 J o:: ya veremos qué podemos hacer con él también
177 T miradlo y pensadlo
178 J sí
179 T para que tengan o:: yo qué sé si tienes igual que xx textos de descripción xx
de personas | o ése que tienes ahí->
180 C sí
181 J de personas había? no| era era descripción de de lugares y después de
máquinas
182 C no no también había de personas
183 J qué:: personas?
184 C sí
185 T ése que tú tienes ahí-> lo digo por darles algún modelo más
186 C {(f) y luego también} también está bien el de-> uno de García Márquez que
hay en Procesos y Recursos| justo en la página siguiente a la del Guggenheim|
ahí también hay| uno de García Mar-| que describe una niña con el pelo
verde->
187 T no: no es de García Márquez| no es de->
188 C ah no no
189 J Isabel Allende
190 C sí eso es| perdón| Isabel Allende sí sí
191 T si podéis ver tres o cuatro descripciones más eh| de personas antes de
ponerlos a describir la fotografía ésta| no? vale?
192 J fotografía que al final no vamos a coger->
193 T {(f) también} podríamos hacer| ANTES de describir la fotografía/ lo que
podríamos hacer es que por ejemplo describieran eh en grupos/ describieran
a alguien de la clase | y que los demás tuvieran | que:: adivinar quién es
194 J | ah sí habíamos pensado en |
eso sí sí |
195 C y eso no es un poco comprometido? o sea->
196 T para ti no| no vas a describir a nadie ((risas de J y T)) | no| es los demás por la
descripción
197 C tendrá que ser alguien así-> decidido porque si no-> ((risa cuestionadora))

198 J pero no se van a dar cuenta x van por grupo no? | que | no se van a estar escuchando

199 C | ah!

200 T no| no se van a estar escuchando ellos| pues podéis decir a algún grupo “alguien quiere describir a ver a quién ha descrito” o podéis describiros los demás | x también

201 C | {(f) ah::!} | no era| no es público

202 T no:

203 C ah| vale vale

204 T que lo hagan en grupos entonces\ el grupo que después QUIERA/ porque a lo mejor pues ven que la descripción les ha quedado:: bastante bien pues pueden describir | y los demás podemos adivinar a quiénes han descrito

205 J y puedes y puedes dar como ejemplo/ y lo haces contigo mismo\ | les das el ejemplo y te describes->

206 C yo me describo a mí mismo? ((risa))

207 J sí| que tú eres una persona:: equis\ alta:| delgada:: m:: con {(ac) no voy a decir| con una nariz vasca porque entonces te ((risas de J y T)) descubren}| {(f) pero pero pero pero| la trampa está en que todo el mundo va a estar pensando en quién de | clases->}

208 T | pero si les | has dado| si les has dado ya | varios textos->

209 J modelos? sí| vale vale

210 T entonces no hace falta que te describas a ti\ vosotros/ pensad que los que tienen que hablar son ellos

211 As sí sí

212 T vale? entonces| m| a ver| a veces sí que uno tiene que explicar alguna cosa para: crear crear estímulo entre los demás pero: | {(b) yo creo que lo pueden hacer| aunque tú no expliques | quién eres | x} vale? {(f)venga} muy bien

213 J y las fotos bueno| a mí me ha dejado Chavi éstas pero Damaris me puede dar como diez más o doce->

214 T fotografías?

215 J sí| y tenía pare- tenía aquí tenía parejas de gente| lo gracioso es que la-> se parecen

216 C hombre x y Mr. Bean ((risas de A1)) en ese gesto sí pero->

217 J ((risas)) ((alguien entra en la sala, hacen una pausa))

218 T ((revisan las fotos)) pero de esto hay demasiado demasiado| demasiado contexto

219 J sí| bueno aquí ya tenemos aquí tenem- aquí tememos diez x || es que son de éstas que son de parecidos razonables y claro la descripción a lo mejor lo gracioso es que algunas se pueden llegar a asemejar porque están en plan Mercedes Milá y Camila Parker Bowles

220 T ((risas)) eh::| no sé

221 J {(b) no que ya con ésta y no con cinco más->}

222 T eh/?

223 J que con ésta y con cinco más que xx grandes

224 T ah y han dejado esto fuera ||| ((hojea el plan de clases)) bueno| vale muy bien| hacemos esto de las fotos| eh::

225 J x

226 T sí sí sí vale| entonces aquí es eh:: adjetivos de comportamiento social/

227 J sí ||

228 T en realidad ya no me acuerdo de lo que había antes

229 C entonces| aquí hablamos de los tópicos || de nacionalidades y de los pueblos de España| empezamos con la lectura de texto de Vázquez Montalbán de A Fondo| sí? la recuerdas? decía-> | me he dejado el A Fondo en casa

230 J lo tengo aquí

231 C ah! muy bien ((buscan)) abajo || el objetivo es | destruir tópicos o reflexionar sobre los tópicos y los adjetivos de:: de carácter y->

232 T {(b) me parece muy bien}

233 C y el texto deVázquez Montalbán es como una pequeña introducción | ya empezamos | planteamos el tema | los tópicos/ y empezamos con una pequeña reflexión también/ que la solucionaremos más tarde

234 T vale | quién hace la reflexión?

235 C nos- todos| los alumnos y el profesor

236 T ELLOS

237 C ellos| sí ((risas de todos))

238 T TÚ| después la haces el fin de semana con tus amigos

239 C es verdad es verdad

240 T vale? intenta que ellos hagan la: | que ellos hagan la reflexión/
| no? porque a ver como->

241 J | ah después se hace una reflexión |

242 C {(f) no claro es que ellos->}

243 T qué quieres que te diga\ son adultos y ellos dirán lo que | quieran-> |

244 C | sí sí sí

245 T y tú puedes añadir si quieres tu punto de vista | pero como un punto de vista |
más y ellos su:: no? |

246 C | es verdad es verdad| sí sí sí |

247 J no pero el profesor siempre tiene la razón ((risas))

248 T mira| el profesor cuando tiene más de cincuenta años quizás sí ((risas)) |
pero si tenéis alumnos mayores que vosotros| pues->((risas)) |

249 C | es verdad | | sí yo yo eso lo
he sentido eh/ que:: que mi experiencia de la vida/ yo creo que me podrían dar mil patadas ((risa moderada))

250 T bueno que hay gente a lo mejor pues eso| que son mayores por edad| mayores que vosotros y y las experiencias que cada uno haya vivido lo que sea| entonces| según qué cosas| yo creo que a ver| que vosotros sabéis de lengua y de lo que les enseñáis| y lo otro pues son cosas que compartimos porque cada uno | a partir de su experiencia y de sus vivencias pues a lo mejor-> no? yo creo que estas cosas MEJOR pues así| ya te digo después uno cuando ya cree que tiene mucha experiencia a lo mejor se dedica:: {(b) a eso\}

251 C entonces| pasamos a tópicos de los pueblos de España| que son minitextos de:- | describiendo/ | sí| de A Fondo también

252 T | de aquellos pequeñitos? | ah yo también los conozco

253 C sí describiendo a gallegos catalanes vascos bla bla| y al lado hay una columna de: de adjetivos de comportamiento y tienen que emparejar| que no aparecen esos adjetivos en el texto/ | y entonces eh::| se:: a ver| se empareja los adj- se hace la explicación->

254 T sí sí sí ése es el trabajo

255 C y se completa la reflexión| bueno se reflexiona más reflexionan más| bueno pero aquí sí que podemos| aquí sí que nosotros seguramente sabremos más de

los tópicos de España no? ((risa moderada))

256 T pero están ahí!

257 C eh?

258 T están ahí

259 C sí claro

260 J sí

261 T {(b) entonces ellos->}

262 J no ésta ésta yo creo o sea suelen::

263 T ah! y el mapa aquel que os dije que | pusiéseis xx |

264 J | sí {(b) xx} |

265 C | {(f) bueno | hoy tenemos} ten- | bueno

es que yo bueno con el con el mapa del aula no? ya no tenemos suficiente?

266 T no no no no | yo os decía-> |

267 J | no un un mapa mudo |

268 C un mapa mudo sí

269 T {(b) x pequeño que tenía/

270 C {(f) ah!} yo creía entender que era suficiente con el mapa del aula

271 T no yo os lo digo porque es una manera de que entran en el juego éste de las autonomías que verán que no saben || donde están las distintas autonomías/ y entonces ya las tienen\ ((T busca un mapa))

272 C bueno eso pues en una papelería podemos comprar un mapa no? y hacer fotocopias?

273 J oh qué pena yo tenía yo tengo | tres |

274 T | no | había un mapa-> ((busca un mapa))

275 J yo tengo tres de éstos que son: de relieve| uno para España| uno era para comunidades| ponías junto con la ciudad->|

276 T | mira mira mira mira| ya:: al final de todo | ((trae el mapa))

277 J a::h!| esto se agranda además

278 T no:! pa' qué lo quieres agrandar?

279 J pues pa' que pues pa' que no quede en plan chapuza {(f) LA RIOJA}

y no lo-

280 T | {(f) cómo que} | va a quedar en plan chapuza?

281 J y no y no lo- esto se agranda, pues se puede agrandar un poco

282 T {(b) bien pues lo agrandan un po:co}

283 C pero esto es media hoja no?

284 T toma mira| {(f) agrandado} ya está| todos contentos

285 J yo sí ((risas)) {(f) y por supuesto} que no cree esta confusión como una vez hizo en las noticias que la gente realmente se creía que AQUÍ estaban las Canarias

286 T las pones allí al otro lado

287 J ((risas)) no bueno | que quede que que que-> |

288 C | o lo agrandas todavía más! ((risas))

289 J que quede claro que está en África| no! pero es que decían muchas veces o aquí o estaban aquí a la derecha y hicieron| una enc--> |

290 T | esto me lo | devolvéis eh? porque

son los originales que tengo

291 J y y hicieron una encuesta | y resulta que salió que la gente de Las Canarias se creían que estaban aquí

292 C pero sí falta Ceuta y Melilla

293 T pues las ponéis ((risas de C))

294 J x las colonias
295 As ((risas))
296 T las ponéis| aquí plantáis una puntita aquí una puntita y con eso Ceuta y Melilla || no?
297 C y e:: vale| bueno pues eso
298 T vale muy bien
299 C y e:: una pequeña actividad
300 J x diecisiete
301 C sí| x ver unas x
302 T A Fondo treinta y dos| x A Fondo treinta y dos
303 C no tienes esa fotocopia?
304 J ah! las afirmaciones éstas un aragonés tramposo| vale x encontraréis algún aragonés tramposo sí no| un catalán derrochador un gallego que conteste una pregunta con otra? ((lee))
305 C bueno| o sea->
306 T ah vale para que te digan qué es verdad y qué es mentira?
307 J sí| si da tiempo/
308 T {(mb) venga vale} ((murmura leyendo)) y entonces esto lo hacen ellos con | sus países\
309 C sí| sus países y con España también {(b) España o: un poco de}
310 J MEDIA HORA hablando de la política española?!
311 T xx país ||| ((lee en silencio)) a ver| esto| esta segunda parte este debate cómo se monta? | se ponen en grupos de qué y:: con qué nacionalidades? o cómo está montado esto?
312 J claro| mi mi mi mi cosa está en que YO| de los por ejemplo| de los eslovacos no sé | nada| algo que seguramente a los franceses les puede pasar| es decir| que si yo junto a un francés| a u::n eslovaco y a u::n americano/ pues a lo mejor no no se conocen tanto porque tienes más| o sea sabes más de los países que tú tienes a tu alrededor| entonces claro| yo sí puedo juntar porque tengo->
313 T pero lo harás cómo?
314 J clar- no no no |
315 T | tú decides? |
316 J no no no yo me lo estoy PLANTEANDO primero| si si realmente pudiera llegar a hacer esto porque | porque vale entre entre checos alemanes y eslovacos se pueden reír mucho | no? porque son países que quedan juntos y seguramente se se se conocen | más pero no sé si juntar a:: x si viene x->
317 T los que se conocen con los que no se conocen quieres decir?
318 J no pero a países que sean próximos geográficamente| porque cabe más el conocer a a a:: gente de de de| o sea| conocer un poco más cuáles son los tópicos de los países vecinos no? creo yo\ | a ver yo puedo sacar tópicos de de de un italiano de un francés de un inglés de un americano | de un mexicano->
319 C de un alemán
320 J de un alemán | de un escandinavo de un chino y un japonés pero poco más | no? son países cercanos a mí o porque porque conozca| entonces claro->
321 T lo que harán qué será? sacar tópicos de otros países? sacar los tópicos sobre ellos?
322 J claro entonces es es es saber| es indicarles cuáles son las preguntas| o sea las preguntas que que susciten entre ellos una una discusión | no?
323 T a ver sabes CÓMO agrupáis a la gente? está formulado?

324 J sí

325 T y luego | qué | es lo que les proponéis que hagan\

326 J sí sí | sí sí realmente a ver
realmente yo creo que nos tendría que dar un poco como a lo mejor igual->

327 T a lo mejor?

328 J quién se junta con quién entonces para| digamos para no hacer tantas
distinciones entre la gente digo yo

329 T no pero hace un momento decías que se juntara | gente:: x

330 J que YO me estaba planteando| si hacerlo| y si el | {(f) no no no} | e- e- es lo
hacerlo podía | molestarles

331 T {(ac) vale a ver} |
vamos a dejarl- vamos a dejar esto xx hacer aquí y PENSAD | cómo lo
montáis | o sea pensad en distintas posibilidades\ si son eh gente de países
próximos porque se conocerán y porque tal o si son gente que no tiene nada
que ver/ o o lo que sea

332 J | de am- es l-|

333 T | {(f) o o o} | que se pongan de tres o cuatro países juntos y que digan | qué
tópicos conocen de distintos países y coges por ejemplo el listado de
las | nacionalidades->

334 J | {(b) ah eso estaría bien} |

335 T de la de::| de la clase/ porque es de donde nos vamos a reír porque si no-> no?
quiere decir que:: qué nacionalidades tenemos en la clase| le dáis un listado
con las nacionalidades| entonces a ver de esos países quién conoce algún
tópico? y el que conoce algún tópico de aquel grupo/ y luego vemos si
coinciden los otros grupos con| por ejemplo qué sabemos de los:: {(ac) yo
qué sé} de los {(f) alemanes} y todo el mundo dirá “pues que tienen las
cabezas cuadradas->”

336 J ((risas))

337 T y ya está\ es un tópico compartido o NO| o a lo mejor sale de un país que
conocemos menos y entonces unos tienen| dicen una cosa y otros dicen otra y
entonces EL DEL PAÍS debería->

338 J e e ellos mismos apuntarían el suyo propio| cómo se ven a sí mismos

339 T claro entonces ellos dirían „sí sí éste es el tópico porque es verdad que somos
así y tá“ | o:: „este es el tópico y no tiene nada que ver porque realmente no
somos así“

340 J sí

341 T que lo penséis

342 J no sí sí sí sí

343 T cómo lo como | lo:: |

344 J | {(b) x | quizás así es más acertado}

345 T {(b) pensad esto cómo queréis hacerlo} vale? y éste es el día siete y luego
vosotros habláis cada uno de vuestro:: tema\ los preparáis ok?

346 J no tenemos deberes ahí

347 T deberes cada día eh?

348 J ah no ya hemos acabado| ya acabamos ya con la de- la descripción ya has
puesto el ejercicio de descripción?

349 C | dónde?

350 T el día | el día siete | qué | día es de la semana?

351 J | aquí |

352 C | jueves

353 T jue- jueves?

354 C ay! {(f) miércoles} | miércoles |

355 T | miércoles? |

356 J aquí ya aquí ya acabamos con las descripciones| o sea aquí ya
| irían los deberes |

357 T | ya se pueden | poner este se pueden poner deberes para el lunes porque
tienen que escribir vale? x poner aquí

358 J sí: | mhm

359 T de todas maneras INTENTAD que haya unos deberes para corregir cada día
| porque es-> |

360 C | cada día?! |

361 T sí:/

362 J ((risa))

363 T porque además/ es lo que le he dicho antes/| os conviene los primeros diez
minutos de la clase dedicarlos a corregir| porque mientras vosotros corregís|
ELLOS van llegando

364 J vale

365 T porque o si no-> os encontraréis con que estáis diez minutos mirando al aire/
mientras la gente va llegando\ o si os ponéis eh: a:: a hacer una actividad| la
que sea| pues no la podéis hacer| la gente va llegando y y:: no se enteran\ |
no?

366 J yo aquí saqué del Abanico| eh:: también-> |

367 T | {(b) sí eso claro} |

368 J que eran adjetivos que corresponden a ciertas cualidades y esto pues|
ejercicio |
| de vocabulario| | deberes

369 T | muy bien sí x

370 J y éste podría ser-> aparte desde ya mandarles el:: los deberes que son para el
lunes| esto de un día| de un miércoles->

371 T de un día el- de un día para el otro

372 J de miércoles a jueves

373 T vale

374 C y hay profesores de LENGUA también:: {(b) en el grupo de las doce}

375 T hay profesores de lengua sí

376 C | x |

377 J | no-| nos queda lo del ser y estar | mira | el día: ocho

378 T el día ocho?

379 C el día ocho sí

380 T vale| el día ocho-> usos generales/ con tarjetas relacionar los usos de ser estar
| con oraciones ejemplo |

381 J | con las tarjetas | sí |

382 C y habíamos pensad->

383 J se realiza ejercicio en tríos ((lee el plan de clase))

384 C habíamos pensado este::->

385 J {(mb) no lo tienes?} ((pasa hojas))

386 C eh? | yo no lo había visto

387 J ah no| yo no te lo he dado

388 T {(b) x ejercicio ((lee el plan de clase))}

389 J he colocado al lado el ejemplo | la cuestión es sería | darles una fotocopia
CON ESTO/ y esto dá:rselo recortado o::

390 C pero {(f) habíamos pensado} no habíamos quedado en otra cosa?
391 J en qué?
392 C en que colgaríamos->
393 J {(f) ah!} de la pared ejempl-
394 C colgaríamos los usos->
395 T esto?
396 C en la pared/ sí
397 T éstos son los usos?
398 J ésos son | los usos|
399 C yo no lo | he vis- | no sé yo no sé
400 J sí
401 T que los habéis sacado\ de dónde? | de la ficha de: |
402 J | de de la ficha y | he ahora he mirado el
Matte Bon pero es que dice::->
403 T los mismos
404 J lo mismo
405 C entonces habíamos pensado colgarlo| colgar los usos en las paredes/ Y
406 J y darles a ellos los ejemplos era\
407 C sí sí | y en grupos de cuatro-> trabajan en grupos de cuatro| entonces a cada
uno a cada miembro del grupo se le da unas unos ejemplos de cada uso
diferente | recortados| separados de su uso| entonces tienen que ir a BUSCAR
| la definición del uso que coincida con su frase/ entonces vuelven al grupo | y
se o sea lo tienen que ANOTAR el uso en la libreta con el ejemplo| vuelven
a- vuelven al grupo y se lo explican entre ellos
408 T y por qué no lo tienen en papel?
409 J es que yo le digo por eso| que: les puede dar es un poco que dan las uvas
también con esto y que pued-
410 T {(mb) xx}
411 J ((risa)) y que pueden estar mirando todo el rato alrededor de la clase y eso
puede ser un poco caótico
412 C sí pero así también::n->
413 J se mueven
414 C no se mueven NO
415 J ((risas))
416 C aparte
417 T otro objetivo por favor ((tono jocoso))
418 C aparte de que se muevan es que va:n| van comparando| van con los
diferentes usos->
419 T x lo comprueban
420 J yo lo yo lo yo lo veo más fácil->
421 C sí o sea| hacer cuatro fotocopias diferentes| una una sin| cada una con unos
ejemplos diferentes| o sea CADA UNA con los | ejemplos | de unos usos \
422 T | no | a ver |
porque:: Javier decía de darles e::h| las definiciones como eh? y los usos|
| esas-> | aparte
423 J | como | aparte recortados/
424 T recortados como tarjetas y que los tuvieran que ir uniendo entonces lo que
pasa es que si:: soy vasco puedes poner otro que diga soy:: e::h->
425 J poner varios| en un->
426 T | chimpún | lo lo que sea entonces que tengan varios | no? y esto

en grupos máximo de tres | en grupos más de tres->
 427 C por eso| yo lo decía para que se lo tuvieran que explicar| que se lo tuvieran
 que sistematizar un poco y explicárselo unos a los otros
 428 T a ver| entre todos acabarán entendiéndolo todo?
 429 C sí
 430 T entre todos acabarán entendiendo todos los usos\
 431 C sí porque serán serán grupos y todos se explicarán los usos a los demás| los
 usos que ellos hayan->
 432 T bueno los pueden explicar o ((interrupción)) e::h->
 433 J yo bue- yo|intentaré|
 434 T bueno |hacedlos como queráis |pero->
 435 J |{(f) yo me he dado}| cuenta que
 le voy a intentar hacer levantar lo mínimo y xx fotografía vemos qué
 hacemos porque tengo dos dos chicas embarazadas | y digo que se me
 levanten lo mínimo| que no son inútiles| |que no son inútiles!-> |
 436 T |{(f) no::!}| que se
 levanten que se levanten pobrecitas si precisamente éstas deben ser las que les
 gustaría levantarse más!
 437 J ((risas)) que no son inútiles pero no sé me da como cosa
 438 T no te preocupes ((risas de T y J)) yo creo que les va bien levantarse| e::h->
 439 J no pero lo pueden hacer bien en el sitio| hombre la la lo lo único es por hacer
 algo diferente no?
 440 T sí pero es que a veces hay que buscar que eh lo que hagan cuando se levanten
 tenga a::h || porque entonces |si esto cuelgas-> |
 441 C |sea para algo no? |
 442 T sí sea para algo y si de esto cuelgas UNO| y VEINTE personas tienen que ir a
 buscar allí la definición->
 443 J ((risas))
 444 T y hay DIECINUEVE
 445 C no:: los usos estarían repartidos
 446 J clar- |eh |
 447 C |hay | que ir moviéndose de uso en uso
 448 T pues están toda la mañana para buscar los usos
 449 C sí?
 450 T pa ´que les cuadre\ CLARO además que no es lo mismo que te lees un uso
 aquí y otro uso allí y tú llevas el tuyo que no estás seguro de si es éste o el
 otro y vuelves o| quiere decir que aquí donde tú buscas y tienes la ficha en la
 mano| tu tarjeta en la mano y vas diciendo “se trata de definir algo| no no es
 definir| e::h en ocasiones no no éste->” y vas pasando hasta que dices “éste o
 no” ((suena el teléfono de la oficina)) o entiendes? quiere decir que a lo mejor
 te los lees| ((va a atender el teléfono)) buscas eh| no estás muy seguro| voy
 pa ´arriba pa ´bajo ((interrupción))
 451 J en la discusión de de Carlos| de que quería que se moviesen
 452 C {(f) ah} sí sí sí
 453 T bueno y qué habéis qué habéis decidido?
 454 C también->
 455 J yo no
 456 C también| también pensaba eso porque es| si lo tienes separado/ tienes que ir
 acordándote de un uso de otro| se te van quedando mejor pero bue- | qué digo
 yo? pues no sé

457 J es->
 458 C es | mucho más complicado no? organizarlo y montarlo y->
 459 T más que todo->
 460 J {(f) yo yo yo} yo he hecho algo->
 461 T quizá yo lo veo bastante lento/
 462 C sí
 463 J yo he hecho algo parecido pero::
 464 T no sé si::
 465 J pero de eran menos ítems
 466 T {(b) bueno x}
 467 J es que diecinueve| y cui- y cuidado porque esto es ser estar y aquí a veces| o
 sea los usos a veces se|parecen | mucho
 468 T claro | es es lo que yo os decía| que a lo
 mejor dices m vamos a ver qué he leído aquí| no éste | primero seguramente
 uno antes de mirarse tarjetas se quiere leer todos los usos no?
 469 J quizás mejor | es no le no le->
 470 T {(f) te lees} todos| los usos entonces tienes una idea global y
 entonces| escoges | las tarjetas y vas |diciendo->|
 471 J no les| | empiezas | manipulándoles no les das
 las los ejemplos y asegúrate de que primero lean las cosas
 472 T claro| se les puede dar esto solo
 473 C yo| yo ese ese:: | la actividad que planteaba era porque la había hecho con el
 subjuntivo en un curso que hice que:: {(b) bueno | así} ||
 474 J ((risa))
 475 T éste mismo?
 476 C sí no no no la de| la de con | tarjetas
 477 T |x a mí me parece::|
 478 C sí sí la de con tarjetas
 479 T no? || {(b) vale}
 480 J no sé sino | practica en casa| con tus hermanos |
 481 T aquí qué qué cómo es que estáis tan | tan lúgubres| el ENTIERRO
 es en el cementerio| el ENTIERRO ((carcajadas de J)) es el nueve de mayo|
 puedes poner la conferencia es en el x de congresos y->
 482 J es que en el en la ficha estaba el mismo| el ejemplo de la conferencia y digo
 venga vamos a ser un poco originales| vamos a darle al coco y dije el entierro|
 iba a poner->
 483 T x CONCIERTO!
 484 J y y también está el concierto y el y lo otro| y entonces digo {(f) iba iba} a
 poner la comunión digo| pero sabrán qué es la comunión?
 485 T no no
 486 C o la fiesta
 487 T la boda la fiesta
 488 J la fie- estaba la fiesta-> en otro sitio estaba la boda-> y:: y estaba la
 conferencia y estaba el concierto| entonces dije pues->
 489 C la reunión
 490 J es muy soso || pero sobre todo a lo mejor
 491 T {(f) el congreso}
 492 J pero a lo mejor por la tontería hay veces que por los ejemplos MÁS tontos se
 te quedan las cosas

493 C se te quedan los ejemplos ((risa moderada))
494 J se se se te quedan los ejemplos tontos->
495 T sí| el entierro
496 J claro que debería no sé| es que no sé de un cementerio en Barcelona
497 T Montjuic
498 J ah vale | es que yo he puesto que::| yo he puesto el del chaletito nuestro
499 T imagínate | tienes que ir lejos ((risas de todos)) | bueno muy bien| ya está|
hacemos todo este trabajo y como el día:: ocho/ y luego dices ejercicios de
rellenar huecos con ser y estar| no lo haremos en la clase\
500 As no
501 J que es de un texto
502 T {(b) no lo haremos en la clase}
503 J {(b) vale el de la x | deberes}
504 T deberes || vale? | pues qué?
505 J bien
506 T hemos terminado?
507 J sí
508 C espera no| no pares| aun quedan cosas por comentar no?
509 J vale| El LUNES te presentamos día::s-> los cuatro últimos días | y el jueves
de esa semana pensábamos los materiales de los | del lunes y martes
siguientes
510 T a ver porque ahora nosotros habíamos quedado aquí en ese esquema->
511 J |eh sí| el el-> |
512 T |x el otro día?
513 J el el esquema ha variado
514 T el esquema ha variado?
515 J | sí:: |
516 C | aunque | un momento aunque: | aunque->
517 T a ver
518 J {(ac) a ver a ver}
519 C aunque ahora tenemos cuatro días por delante/
520 J sí
521 C y ahora ya vemos cómo funcionan las cosas| sabe- sabemos calcular un poco
mejor la velocidad ((risa de J y T)) o digo la lentitud | y no sé quizás->
522 J dime
523 C podíamos intentar presentar todo lo que podamos ya no? para el lunes? | o por
lo menos para para dejar que lo LEAS antes de una reunión o->
524 J pues si no de- de- |dejarlo para el martes dices? |
525 T |o sea a ver EL LUNES es | cuando nos vamos a ver?
eso se mantiene?
526 J no no| o el martes->
527 C |el lunes |no? mejor/
528 J |lo dices\ | o el o el lunes para dárselo| y el martes ya para poder
mirarlo un poco más fluido
529 C claro pero: pero o sea:: tendría que c-
530 T a ver| éste que número de día es? qué número? éste es este lunes es e::h
531 J cinco
532 T cinco seis siete y ocho| acá
533 J sí
534 T esto lo conozco| esta semana no la hemos visto

535 J sí

536 T entonces| habíamos quedado que el lunes cinco veíamos-> dos días de aquí| o no?

537 As sí sí

538 T hemos quedado aquí no? vale pues vemos dos días de aquí y me: me lo si lo tenéis todo me lo dais todo

539 C vale

540 As bien mhm

541 C pero quedamos el lunes| no? EL LUNES quedamos\ así como ahora|

542 T {(mb) el lunes como ahora}

543 C a::h!

544 J qué::\? ((risas))

545 C bueno yo yo me el lunes me tengo que ir a las cinco\ pero->

546 T buenol pues oye/ son las cinco menos cuarto eh?

547 C ya ya

548 T x

549 C sí vale

550 T puedes comerte un bocata en lugar ir a comer| en lugar de empezar a las tres y|pico |

551 C |sí sí sí |

552 T que x empezado hoy->

553 C el lunes bocadillo

554 T a las tres o a:: menos cuarto | vale? || vale éste era::-> e::h la programación | para que vosotros lo sepáis por si no lo sabéis| m:: tenía que haber estado entregada ANTES

555 J sí

556 T de empezar todo este proceso| ya lo sabéis

557 As sí sí sí

558 T estamos haciendo una cosa que no:: hacemos normalmente porque x pero buenol yo tengo en cuenta que:: | que hemos ido trabajando xx vale? pero os lo digo porque| m:: el resto del personal ha entregado la programación | seguro

559 J ((risas))

560 T si no lo ha entregado xx lo explicas\

561 J es que claro| es que:: la cosa es que unos profesores entienden una cosa por programar y otros otra| y entonces->

562 T no| no |es que entendamos| una cosa o otra por programar

563 J |no lo sé no sé... |

564 T {(f) por | programar}| todos entendemos lo mismo

565 J |o o o->

566 T |lo que pasa es que lo que ENTENDEMOS->|

567 J |sí o o o eso que haya que entregar |

568 T lo que ENTENDEMOS los profesores x| es que:: programar es algo que no es fácil| que es mucho más fácil preparar actividades que es lo que estáis haciendo ahora y irlas colocando\| que muchas veces| que programar solamente lo que es e::h lo que es programar\ es muy difícil programar si tú NO CONOCES las actividades que vas a poner| si tú no conoces bien tus materiales| si tú no estás muy DENTRO de lo que vas a-> de de de los objetivos que tienes y lo que vas a hacer| o sea tú programas cuando tienes TODOS los elementos| que es-> el objetivo que:: ((interrupción por cambio

		de lado)) vale? tú programas cuando cuando e::h tienes todos esos elementos y lo que haces es ponerlos en una secuencia y decir el primer día esto después esto y después esto qué pasa? que:: bueno m:: que vosotros cuando llegáis aquí-> todo eso no lo tenéis no lo tenéis por una parte/ porque no conocéis BIEN los contenidos de la escuela y aunque se os de una lista con los contenidos que tenéis que impartir-> bueno pues somos conscientes de que:: convertir eso en una programación no es tan fácil tampoco tenemos tan claro m:: que esto si lo habéis hecho lo habéis madurado bien en vuestra formación teórica m:: por tanto luego venís aquí y podéis programar eso no entonces yo con todos esos elementos en la mano-> pues he:: bajado presupuestos he bajado presupuestos en el sentido de no pretender que me déis la programación en la fecha que tocaba-> y de intentar/ pues que vosotros vayáis viendo actividades materiales los vayáis colocando que vosotros a eso le vayáis dando una una una SECUENCIACIÓN vale? como no ponemos eh la Z antes de la A porque no la ponemos pues está bien y a mí me parece correcto lo que hacemos entiendes? pero que lo vamos HACIENDO y que si no lo tenemos todo hecho el día no sé qué día era hace dos semanas ((risa moderada)) que la teníamos que tener pues Ave María purísima
569	J	((risa))
570	T	porque ya entiendo que:: que no:: se puede pedir más también lo entiendo porque vosotros trabajáis os lo tomáis en serio y claro en otros momentos pues a lo mejor esta flexibilidad no existe cuando ves que la persona no está trabajando yo no estaría en la misma situación de que nos queda una semana por ver si vosotros no trabajarais porque ya os lo hubiese dicho no hacéis las clases porque no:: no procede pero bueno me parece que lo que hacemos pues está bien y por eso nos hemos saltado las fechas lo que pasa es que YO me he saltado las fechas con VOSOTROS por esta situación pero CADA profesor con respecto a la situación que tiene con su:: e::h con el alumno que tiene del máster pues hará lo que sea no? bueno no sé no respiráis pero->
571	J	((risas)) sí no es que a mí a mí me había creado bastante tensión esto y entonc- cuando a mí la gente me decía “no si yo lo tengo todo hecho” digo pues pues pues->
572	C	cómo lo habrá hecho?
573	J	cómo lo habrá hecho? qué listo es no? cuando Joan me dijo que ah o sea UNA SEMANA ANTES de entregarlo lo tenía todo hecho\ y {(b) pues pues} chico pues qué bien no? pero es que mi problema era como no sabía por dónde me daba el aire/
574	T	bueno Javier pero es que esto yo ya lo vi que no sabíais por dónde os daba el aire el primer día que trajiste los papeles que trajiste ya yo lo vi->
575	J	((risas))
576	T	yo el primer día me HORRORICÉ y pensé estos tíos no no sé si van a dar una clase porque con si vamos por este camino del primer día del papel que me presentasteis pues claro me quedé bastante pasmada {(ac) de lo que vosotros entendíais} qué era una programación-> y de bueno SUPONGO que ahora estamos en una situación distinta a como estábamos el primer día no? vale? y que vosotros habéis ido viendo pues bueno cómo se va construyendo así como como u::n todo un montaje que hay que ir haciendo y seguramente e::h os daréis cuenta de la programación cuando hayáis terminado ((risa moderada)) las clases y veáis y os pongáis a preparar el

		informe y veáis todo lo que habéis hecho y entonces a lo mejor veréis la racionalidad de la secuencia a lo mejor la veis no no digo que no la estéis viendo ahora pero a lo mejor->
577	J	no lo ves lo ves desde fuera un poco más lo ves mejor las cosas porque ahora yo lo que puedo hacer es es apuntarme lo que me ha pasado a mí en ese día en ese día pero cuando acabemos-> tú verás todo en conjunto\
578	T	no sé yo:: e:h no sé después del primer susto pues decidí que las cosas e:h vamos que CALMA que x así también soy muy consciente de que nadie quería hacer un quinto curso y vosotros bueno pues salisteis VOLUNTARIOS porque a ver fue fue así evidentemente tengo que tener consciencia de que NADIE quería hacer dar ese curso por tanto bueno/ vosotros habéis e:h decidido al final e:h bajo una cierta presión quizá pues el hecho de de apuntaros a este curso pues me parece que también yo tengo que obrar en consecuencia y:: m la EXIGENCIA que yo tengo es la exigencia de lo que hacemos dentro de la clase y eso me parece la exigencia lo que yo exijo lo que yo sí que me parece que tengo que ser exigente con VOSOTROS por VOSOTROS y por los ALUMNOS y es en que lo que llevemos a la clase esté pensado sepáis lo que estáis haciendo eso me parece que sí que esta exigencia de ahí yo no me puedo bajar
579	C	normal
580	T	eh? otra cosa es que bueno los períodos en los que esto lo vamos haciendo o si eso el tiempo que le dedicamos-> o todo lo que sea por eso bueno pues es algo pues que vamos haciendo vamos construyendo vamos alargando no? vosotros estáis satisfechos de lo que desarrollamos o no?
581	J	sí no yo desde hace una semana yo estoy más tranquilo
582	T	y hasta hace una semana estabas-> poco tranquilo
583	J	x un poco tranquilo
584	T	y te has tranquilizado a partir de ver x\
585	J	pue::s pues no sé
586	C	yo me he tranquilizado a partir-> cada vez veo más-> soy capaz de: de visualizar mejor lo que lo que planificamos/ ((clic labial)) soy capaz de visualizarlo en clase cosa que antes para mí era: aunque ya había observado no? era muy: como:: muy abstracto no veía el la: la mot- no la motivación no sé
587	T	la secuencia
588	C	o sea desde->
589	T	es que yo creo que lo que: lo que:: a veces es difícil de ver si uno no:: no tiene los elementos es ver la secuencia ver que estamos haciendo la secuencia cuando yo cuando vinisteis la primera eh parte de las prácticas a observar yo dije que la gente hiciera una parrilla-> para poner en esa parrilla lo que observaba:: que tal y yo no sé hasta qué punto eso después fue así o no y yo tengo la impresión de que lo digo por vosotros lo digo en general porque muchas veces uno entra ahí mira y cuando sale no sabe lo que ha visto
590	J	claro es porque
591	T	o YO:: al menos-> perdona
592	J	no mucha ve- porque realmente a lo mejor es también porque hay que saber ser observador entonces por lo que a mí me han dicho o sea la semana que vinimos en en en noviembre o sea nos SOLTARON aquí en la Escuela Oficial y nos dijeron “observad” vale? hicimos una serie de trabajos y

después nos vino la crítica de que eran unos trabajos que eran muy cuantitativos y poco cualitativos| pero era como a ver que que| vale que yo acepto la crítica sí porque mi trabajo era TABLAS de números| o sea ((risa)) te lo puede decir Carlos| digo esto->

593 T era cuantitativo total ((risa))

594 J y digo pero esto solo lo entiendo yo eran eran tablas pero ASÍ porque bueno aprovechando cosas que yo sabía de sociolingüística/ se podían hacer aunque no todos los datos te servían| pero ahí estaba todo| entonces te lo digo sí sí| es cierto nuestros trabajos son cuantitativos pero es que-> no nos habías dicho qué tipo de trabajo queríamos ni qué podíamos-> es que observar decir que podemos observar el tiempo es tan como no decirme nada y si me dices que observe el tiempo en clase/ lo que me van a salir son números| no? y a partir de esos números yo podré sacar unas conclusiones | pero entonces después nos dijo la crítica que era a ver es que “lo hubieseis hecho más cualitativo” y todavía no sé qué es un trabajo cualitativo| entonces | es que-> |

595 T | mira yo: x-> |

596 J | nos dan

597 T nos dan parrillas/ igual sí| podemos apuntar la actividad| cómo es la interacción o qué puede tener pero->

598 J pero en la segunda fase de la observación/ porque esta primera fase de la observación el mes de noviembre es para un trabajo específico concreto

599 T sí

600 J pero en la segunda parte eh de la observación cuando venís aquí a observar/ e::h |esa observación sí que está más dirigida y os han e::h dirigido a observar lo que vais lo lo que o a tener e::h una sensibilidad unos CRITERIOS con los que observar las clases\ | o no?

601 J pues no| no a mí me volvieron a soltar en la escuela oficial ((tono jocoso)) realmente | yo tuve |esa sensación

602 C no pero | pero tú ya sabías que ibas a dar clases en ese mismo grupo no?

603 T no bueno pero a ver| una cosa es que tú sepas que vas a dar clases en ese grupo y otra cosa es que tú sepas cuando sales de la clase/ e::h decir “el profesor hoy ha hablado de esto de esto y esto y ha hecho tal tal/ por qué? porque iba a aquí y para ir aquí ha pasado por este punto por este punto por este punto” esto sería observar y observar la secuencia o sea es decir| “vale ya me he dado cuenta el objetivo era éste y para llegar aquí como no:: ya veo que partían de este punto pues ha hecho esta actividad| esta actividad y esta actividad/ que le han llevado a tal| a conseguir este objetivo parcial que luego esto después de otra actividad de lo que sea->” |y eso es lo que yo cada vez más tengo consciencia de que esto no se ve || no::

604 J sí porque: |sí sí sí |

604 T |x solo | vosotros pero que que es bastante general no ya lo vi el día eh que hicimos la puesta en común de las observaciones| claro yo conozco e::h los programas de todos los cursos entonces si uno en equis curso me dice que ha visto no sé qué y después otra cosa y después una siguiente porque el profesor lo que quería era no sé que otra cosa/ entonces x eso no es verdad ((risas de todos)) así de claro! yo sé que el objetivo no es ése o yo sé que los pasos para llegar a ese objetivo SEGURO que ese profesor no ha hecho eso| seguro | entonces VEO que realmente no:: e::h no sabemos observar\ y no os digo que nadie nació enseñado entonces quizá por eso

		también bueno pues
605	J	con esa conciencia pues hemos ido haciendo este trabajo con mucha más tranquili{(f) dad} decir bueno vale un momento-> es que es que es que tenemos una asignatura de observación de clases pero no no no nos estamos fijando especialmente en eso si no más bien en-> estamos viendo sobre todo con transcripciones de de partes de clase qué es lo que pasa en esa clase no? eh vemos lo que dicen los alumnos lo que dice el profesor\ y nos vamos fijando en qué qué es lo que pasa pero NUNCA llegamos a hablar de de secuenciación
606	T	pero no tenéis una asignatura de programación? o una parte de una asignatura que es programación?
607	C	sí pero me parece que ya te lo expliqué una vez lo que pasó con el trabajo de programación si lo recuerdas que: nos prepararon con muy poco tiempo y nos dejaron en Navidades solos que lo hiciéramos por nuestra cuenta\ y nunca tuvimos evaluación retroalimentación o sea::->
608	J	fue cuan- fue cuan- a ver
609	C	debimos hacer una cosa parecida a lo:: a lo primero que te presentamos
610	J	que tuvi- que tuvi- que tuvimos->
611	T	hiciste hicisteis una cosa como la que me presentasteis dices? en ese trabajo que vosotros preparasteis?
612	C	Sí porque lo tenía que preparar una profesora lo explicó todo muy de prisa y e::
613	J	es que si no me equivoco fueron tres sesiones/ y en la cuarta sesión que era un día de cuatro horas/ fue las dos primeras no sé que hicimos y las dos últimas fue “aquí tenéis unos libros” eh ya habíamos pensado antes en un grupo meta hicimos grupos metas/ después se repartían los grupos metas a uno le tocó el que había hecho otro grupo/ y entonces fue como “vale tenemos que hacer una programación para tres días” y eso fue->
614	C	fue el último día antes de navidades
615	J	y fue:
616	C	e incluso reunimos en Navidades para hacerlo{(f) y nunca nunca}
617	J	y entonces había había materiales
618	C	tuvimos las evaluaciones
619	J	recibimos aquello entonces fue como->
620	T	pero cuando hacéis cuando: os dicen “toma eso es un grupo meta” y tres días de de programar tres días ANTES habéis visto algo más
621	As	{(mb) no aquello fue xx }
622	T	bueno e:h como eso lo que sea pues ya está: en el pasado/ intentamos ponernos en donde estamos y a partir de:: de trabajar con lo que tenemos no? a ver aquí nos quedaremos e:h bien tranquilos o satisfechos si cuando:: ((clic labial)) si ya cuando estamos haciendo esto vemos que:: esto tiene x por un lado ya vamos viendo que somos ((clic labial)) que que sabemos lo que estamos haciendo y luego pues cuando terminéis ya podréis hacer la evaluación general hoy por hoy lo que estamos haciendo m: tiene una secuencia que vosotros la véis o no pero tiene una secuencia
623	J	((risa))
624	C	yo veo no sé ayer con los adjetivos/ sensoriales íbamos a empezar la

		tipología y x
625	T	vamos creciendo o sea se trata de una cosa que a veces vale esto está aquí esto es un pequeño objetivo eh-> ((entra alguien y se interrumpe la sesión))
626	C	lo de la secuencia de lo que llevamos hecho
627	J	sí
628	T	vosotros veis entonces-> veis que de una cosa vamos yendo a otra vamos progresando
629	As	sí sí
630	T	vamos DANDO PASOS para ir al objetivo que tenemos?
631	C	sí un poco:: si yo lo veo estoy un poco inseguro no? pero bueno así\
632	J	no
633	T	inseguro por?
634	C	por que encajen las las piezas o sea como no lo he hecho ento-
635	T	bueno vale entonces en tu evaluación final después puedes decir e:h bueno “había equis piezas y éstas que:: me parece que iban muy bien y después había otra que: no tanto” o sea ahora cuando por ejemplo antes hemos dicho “incorporemos algunos textos más de descripción de personas” por qué? porque si queremos llegar a que ELLOS hagan la descripción de personas quizá nos parece que les estamos dando unos elementos muy eh:: parciales en el sentido de que vale “adjetivos o los nombres para las partes del cuerpo adjetivos para hablar de las partes del cuerpo” pero después ESO puesto en algún sitio como está en los modelos/ quizá nos faltaba eso no? para darles todo el paso a que ellos lo hagan x esa descripción y después si esa descripción la hacen ellos oralmente en la clase/ es un paso previo a que luego la hagan por escrito solitos no? pue::s fin de la película

ANEXO 2.A
TRANSCRIPCIÓN DE LA SÉPTIMA SESIÓN

FASE DE PRÁCTICAS	
interacción	tríada
participantes	Carlos (C), Javier (J), Nuria (T)
sesión	7
duración	67 min.
fecha	05 de mayo (lunes, 2ª semana)

TURNOS	INTERCAMBIOS
1	J eh sesión de programación equis ((risa moderada)) no sé por cuál vamos la seis o la siete del día cinco de mayo
3	T muy bien
4	J ah por la programación por como íbamos pue:s yo creo lo de esta semana yo creo que sí me va a dar tiempo porque el tema cultural éste de las elecciones/ para mí va fuera y estaba programado para treinta minutos que era mucho entonces no tengo ningún problema en poder sacarlo porque: o sea porque espero que a lo mejor el ser y estar los usos se me puede quedar colgado para la semana que viene pero solo quiero que si se me queda algo que se me quede solo eso vale? y: Carlos no sé como va->
5	C {(le) tendré que correr sesiones }
6	J sí yo digamos que yo ya vivo con una sesión de retraso
7	T esto es la semana que viene lo que vemos ahora es la semana que viene no?
8	J (b)la semana que viene }
9	As sí
10	T que esto no lo hemos visto ninguna vez aun vale YO
11	C por encima no sí por encima
	lo vimos
12	J es que he tenido un lío con la fotocopidora y me lo ha sacado todo al revés ((sonido de hojas)) así
13	T vale entonces aquí empezáis así con un vídeo y sin previo aviso no? estas ideas que veo aquí que ponéis se pone la cinta de vídeo programas rosa sin avisar colocamos eso->
14	J sí
	esto:: colocamos->
15	T sí sí sí y a ver qué pasa y si se levantan y se van? ((risas)) eh? vale luego referido al tipo de prensa-> m:: esto? esto esto es lo que dices que este vocabulario lo sacas en cinco minutos?
16	J sí x
17	T qué es la prensa salmón?
18	J la de los negocios
19	T ah por el color de las páginas
20	J claro
21	T ah y le llaman prensa salmón?

22 J yo no |eh-> |
23 C |sí sí |
24 T o te lo has inventado tú?
25 C no no sí sí
26 T le LLAMAN prensa salmón?
27 C sí sí sí
28 T ((lee el plan de clases))
29 J bueno es un sonsaque para ver qué x
30 T diarios| dominicales | y decís prensa mensual bimensual? o revistas?
31 J {(mb) es que es eso lo que estaba pensando}
32 T yo diría revistas| revistas o publicaciones mensuales| bimensuales|
trimestrales-> porque según qué tampoco decimos a lo mejor revista sino una
publicación no? {(b) vale}
33 J a:quí está la audición
34 T y aquí en la prensa especializada vais a poner títulos? no
35 J no |que los saquen ellos | | que saben
36 T |vais a poner e::h | | vale ((sigue leyendo)) esta audición es la
del libro no?
37 As sí ||
38 C se tiene que adaptar un poco porque quizá alguna palabra->
39 J ah sí| estuvimos haciendo el ejercicio/ y te ponía toma notas y y y
40 C x se refieren a esa serie de palabras| de seis o siete sólo encontramos cinco en
las transcripciones
41 J y además->
42 T ah sí?
43 C sí
44 T no cuadra la transcripción| no cuadra el audio con la transcripción que da?
45 J tendríamos que hacerlo casi con el audio|para x->
46 C |con la transcripción->| me parece
que no o sea estuve ahí buscando las palabras->
47 T no si hay que buscar tanto no resulta
48 J tenemos que hacerlo con audición a ver si sale| y si eso además porque
|x->
49 T |{(f)y si} | con la audición cuesta mucho de salir no lo hagáis porque o si no xx
quiero decir que seguro x con la transcripción eh habéis tenido trabajo para
buscarlas imagínate con la audición\
50 J y además venían en desorden y prefiero que vengan en orden {(mb) xx}
51 C no pero es que está bien porque hace críticas de cine que es e::l tema
52 T vale| ésta es la-> y luego ahí dice unas cuestiones de pragmática con un
fragmento que van a->
53 J a reescuchar con la transcripción delante
54 T con la transcripción->
55 J bueno| marcadores de discurso también se considera-> {(mb) porque lo
estudiamos}| el bueno| el pues->
56 T mhm mhm
57 J sí? o sea: cosas en las que se sustenta: una persona | cuando | habla
58 T |sí a ver-> |
59 J es para ver esas cosas y se ve muy bien| es un| o sea no sé cuánto tiempo
estará hablando es un párrafo: pero se puede marcar\ {(b) para que vean}||
60 T vale| luego| práctica oral de resumen de artículo/ que es esto\

60 T vale| luego| práctica oral de resumen de artículo/ que es esto\
61 C sí con el tema éste| pretendemos practica:r| o sea reproducir el formato del examen final
62 T ah vale sí
63 C que me dijo Javier que: se tenía que resumir un artículo->
64 T había tres| hay tres artículos que son tres críticas de:: de cine? esto? esos artículos no\ que |son | ah no! de programas basura no?
65 J |no eran-> | esto era del Abanico no?
66 T no no| me parece que | son x-> |
67 C |{(f) ah no no!} | ahora me he ido me he ido| no es crítica de cine perdón| ahora estamos hablando de la prensa rosa sí sí sí
68 J |((risa)) |
69 T |esto e- | estos textos son del de Procesos
70 J éstos NO
71 T no?
72 J había unos de Procesos que sí sí eran extractos de artículos de de periódico pero eso lo vamos a aprovechar->
73 C después| la siguiente
74 J sí | ay | en- | yo es que voy | | vale es que | hacemos->
75 T | es que qué? | pero qué->
76 J |(f) hacemos}| a ver hacemos| vale la primera | prá-> |
77 T | a ver | decidme qué artículos son éstos
78 J estos son-> tienes aquí el A Fondo? no| en el a::| en el A Fondo hay uno que es un artículo bien extenso porque el problema que veíamos en el de Procesos y Recursos| era que eran cortos->
79 C un momento| antes que nada me parece que| tampoco teníamos muy claro al cien por cien CÓMO ERA el formato de estos exámenes| entonces no::
80 J intentamos| queremos intentar reproducirlo| cuánto tiempo se les da: | para leer el artículo que que cuál | es la extensión de ese artículo->|
81 T | es que claro depende de xx | corresponde al tipo de artículo entiendes? porque si el artículo tiene diez líneas o tiene tres páginas| x cambia
82 J no este:: e-
83 C pero cómo es el formato?
84 T el formato del examen es | ellos leen| hay dos partes pero la parte de vosotros allí es| sería| la primera parte/ es ellos leen un artículo| tienen diez minutos para leer un artículo y después lo leen un par de veces diez minutos y después e:h| lo tienen que explicar| explicar resumiendo las ideas principales/ explicar lo |qué es lo que han | leído/ y-> opinar\ no pueden anotar->
85 J |no pueden anotar |
86 C y cuánto tiempo?
87 T tres minutos
88 C y a quién se lo explica?
89 T a::l examinador
90 C vale
91 T pero esto ahora| lo que hacemos aquí en la clase es que ellos lo explican al compañero

92 C sí sí sí| claro

93 T entonces lo que yo les digo cuando se lo explican al compañero| es que el compañero que NO HA LEIDO ese artículo | tiene que ver si lo que le está explicando le dice algo| por tanto| si le está realmente transmitiendo información| eh| porque a veces explican el artículo y no sabes de lo que están hablando porque se lían| porque: no ha entendido| porque lo que sea| por no x

94 C entonces qué tipo de: de artículo tiene que ser?

95 J es un artículo de opinión-> un artículo de información?

96 T es igual

97 J es igual | es que {(f) esto esto e- x un | artículo} que->

98 C | puede ser uno de opinión-> |

99 J pues que cabe en un folio| con letra de imprenta de prensa y uno es sobre->

100 C pequeña |letra pequeña

101 J uno sobre la violencia/ y el otro era sobre->

102 C la violencia en la televisión/ y el otro era sobre-> ||

103 J era también referido al mundo de la televisión

104 T hay dos

105 J había dos| artículos distintos entonces el trabajo se hacía por parejas| tienen| eso es entonces tendrían esos diez minutos/ tendrían entonces tres minutos de reloj | x-> |

106 T pero |dejadme leer el artículo porque| para que no sea el artículo más complejo| que los artículos que les damos| porque si fuera así| entonces lo que podríamos hacer es que los lean POR PAREJAS el mismo artículo y luego se cambien a otras parejas que han leído otro

107 J | {(b) una previa mhm} |

108 T entendéis| eh? porque eh quise decir si el artículo es muy denso| eh y es muy largo| tiene mucho contenido| m:: a lo mejor da para explicar en más de diez minutos y es demasiado difícil para-> dejadme ver los artículos y yo os diré vale | era el mismo formato y el mismo tipo de artículo o no| porque estos artículos pretendemos que sean eh| fáciles de leer| y que tengan unas ideas m principales y que esté bien estructurado| qué dijeron cuando hicieron el comentario en tu grupo? no? los que habían hecho el examen el viernes de la otra semana?

109 J sí | mhm

110 T qué dijeron| que los artículos eran fáciles

111 J sí

112 T quiere decir que no pasa nada si los hacemos más complicados pero entonces el trabajo que hacemos es distinto| m?

113 J entonces ésa era una cosa| y la otra era a partir de lo:s artículos que aparecían en el Procesos y Recursos| sólo dos de ellos porque los otros dos eran sobre: el habla en las telenovelas| entonces nos salíamos un poco del tema| para que eso les diese pie a aquel que habíamos pensado de en tríos| se imaginan que son una asociación de telespectadores que quieren escribir un comunicado a una cadena con una serie de puntos con los que quieren criticar a los programas rosa del corazón->

114 T eso se lo dais escrito eh?

115 J |la la x

116 T | {(f) la consigna} | se la dais escrita porque es sobre la que ellos tienen que discutir | no? el DEBATE va sobre eso

117 J sí:

118	C	pero el el el producto del->
119	T	vale porque en el en el-> perdona el FORMATO del examen la segunda parte es esto vale? entonces eso lo tienen escrito y pueden RECURRIR porque mientras están discutiendo pueden recurrir a a ver que están dentro de lo que se les pide hacer
120	C	pero el producto final del examen qué es? un debate oral o algo por escrito?
121	T	examen oral
122	C	entonces si tienen que escribir una una carta de queja o algo así->
123	J	no no no no sería PENSAR en que quieren escribir una carta y qué puntos querían x como una especie de de de esquema no van a escribir la carta\ sino qué puntos quieren incluir y después qué es también una serie de ideas de lo que ellos consideran una programación apropiada para que tengan que discutir sobre los puntos en el examen se le- es se les da una información previa o se les da la consigna la leen y ya se ponen a discutir o tienen un tiempo->?
124	T	en el examen ellos se les da una hoja en la que hay en una cara el artículo éste que van a resumir y dar su opinión/
125	J	sí
126	T	vale? lo hacen en grupos de tres cada uno tiene un artículo distinto y sobre el mismo tema sobre el que versa el artículo si en el artículo hablan yo que sé de animales en peligro de extinción o de programas de televisión como tú estás planteando aquí lo que vosotros vais a hacer o lo que sea pues luego HAY en la otra cara de esa hoja que ellos tienen para: leer el artículo en la otra cara está el la tarea que tienen que realizar la tarea que tienen que realizar siempre es una cosa pues eh yo que sé e::h una asociación eres de una asociación de: e:h protección de los animales no se qué queréis hacer una campaña porque m hay que concienciar a la gente y dónde haríais la campaña y a quién pediría ayuda a:h cuál sería el lema de la campaña no sé será tres cuatro cinco puntos que ellos tengan sobre qué pensar para hablar no? entonces->
127	J	pero es es leen la consigna y acto seguido ya empiezan
128	T	y acto seguido
129	J	vale
130	T	sí para eso no hay tiempo de preparación porque de hecho en los diez minutos que se ellos leen el texto y se:: miran el la:
131	J	y oyen los demás compañeros sus resúmenes o no?
132	T	sí con lo cual como más o menos los temas eh van de lo mismo pues a lo mejor hay cosas que se dice en los resúmenes que luego pueden entonces aprovechar cuando: cuando debaten sobre el tema que se les propone esto tiene la misma pinta? esto que tú propones?
133	J	sí eh bueno tenemos dos cosas para discutir tendríamos que sacar xx
134	C	claro es que no sabíamos muy bien {(mb) xx}
135	T	lo que pasa es que a ver eh tenemos dos textos me decís y luego x en grupos de tres cómo lo montaremos esto?
136	C	x texto o->
137	J	no x proponíamos ahí otros dos artículos que podían leer del Procesos y Recursos que son cortitos la crítica de telebasura y una carta al director les puede servir la cuestión era el era que como habíamos encontrado esos dos textos y no encontrábamos un tercero->
138	C	{(mb) pero no sabíamos tampoco que tenían que ser tres }

139 J pues hombre| puedes mirar a ver si | el de Procesos y Recursos es suficiente también entonces haríamos->

140 T vale| pasadme estos dos| bien? o sea pasadme lo que queréis que lean y yo me lo miro si tiene la misma: pinta o no y que lo hagan| cada uno lo haga y lo: explica al compañero| O si tiene una dificultad mayor pues a lo mejor primero hacemos una previa y que se lo: expliquen| que lo lean entre dos con un mismo artículo| m?

141 J perdona| es que->

142 T que si la dificultad de lo que van a leer es SUPERIOR a lo que se plantea normalmente en este tipo de exámenes| lo que hacemos es un paso previo y es que dos personas lean el mismo artículo| con lo cual se ayudan a entenderlo| se ayudan a: a ver de qué va y si tienen alguna dificultad y luego lo explican | y eso no lo hacemos en el examen| pero que eso lo hicimos la primera vez que eh| que ensayamos el examen vale? para| porque a principio de curso estuvimos haciendo bastante trabajo de textos| de e::h| resumir textos y de sacar las ideas principales de un texto| porque la gente lee y: realmente no se entera de lo que lee y entonces le preguntas qué ha leído y muchas veces no::| pues no te lo puede decir\ || a ver que nos hemos movido un poco| éste era éste| éste era aquí no?

143 J sí o sea el quinto y el sexto| la actividad quinta y sexta son las dos prácticas de exámenes

144 T vale| y esto va aquí? esto va aquí por-> porque ya hemos hablado bastante de la televisión| de programas y de tal como para que lleguen a hacer este trabajo?

145 J pues han tenido la la:| han tenido la audición| el programa radiofónico y han leído los artículos y bueno todo el mundo sabe un poco de: {(b) estos x }

146 C sí| tampoco queríamos dedicar->

147 J tampoco

148 T no no| es que para saber dónde estamos situados

149 C sí o sea| a ver| la: | | {(f) antes de eso-> } |

150 T | | {(f) es que no no } | conozco los artículos tampoco estoy x

151 C antes de eso iban los programas radiofónicos->

152 T sí sí

153 J ese en el que discutían sobre la:: |los personajes del mundo rosa y esas cosas

154 C luego tenemos->

155 T los artículos de esto van de esto también

156 As sí| sí

157 T vale

158 C las cuestiones de pragmática y ya está

159 T vale| vale

160 J que querían después| es que | tenemos aquí tres sesiones->

161 T es- esto sería un día?

162 As sí

163 T ESTO es bastante largo eh?

164 J sí |no-> sí sí | la práctica| la práctica oral está pensada para que->

165 T o sea->

166 J es que aquí habíamos pensado también que un grup- que: a ver si era posible que un grupo observase a otro grupo | pero claro |lo que estaba-> |

167 C | para evaluarse |

168 J pero lo que podía estar en en contra de de eso era que uno observaba a un grupo y después el que:: el que había sido observador después tomaría la parte activa| pero no sabíamos o no tanteaba si si se iban a basar demasiado en lo que ya habían oído previamente

169 T {(mb) m no es muy buena::} | eh| claro| tendrían entonces que| al girar la:: eh quién es observador quién es tal| eh deberían hacerlo con otros textos| no?

170 J e::h->

171 T porque lo que no puede hacer todo el mundo x es leer algo| ya bastante complicado o ya bastante x el hecho de que tres personas tienen que explicar un texto y:: quién lo explica primero y quién lo explica último | porque en el fondo quien lo explica primero tiene ventaja

172 J para pensar más

173 T tiene ventaja porque lo acaba de leer |y lo explica| el otro cuando lo oye| cuando va a explicar el suyo ya han pasado dos textos explicando cosas que se le pueden mezclar con las suyas| y {(ac) xx }

174 J ((risa))

175 T entiendes? entonces eh->

176 C pero | eso xx

177 T {(f) y encima | lo que hacemos es } | que explican todo el texto y tal y tú estás observando-> lo que se puede hacer| lo que se puede hacer y yo esto lo he hecho| es por ejemplo un grupo piloto y que se grabe| grabar un grupo piloto | entonces escuchar ese grupo y evaluarlo entre todos| eso sí que lo podemos hacer| eso el año pasado lo hice y yo si no: lo haré yo cuando me:: cuando después los días que me quedan| pues si lo queréis hacer lo hacemos y cómo funciona?

178 C

179 J pues se lleva un grupo| se llevaría a otra aula->

180 T sí

181 J se le graba| y van a pasar el mismo tiempo que los demás haciendo y cuando vuelven| se se pone la audición| se escucha y->

182 T hay que darles| a todo el mundo hay que darles unas PAUTAS de evaluación por tanto->

183 J no tienen | una ficha de criterios?

184 T no| pero se las se la daremos es que no podemos dar las fichas de los criterios porque los criterios e:h->

185 C son públicos no?

186 T sí pero| hay que:: reexplicarlos| los criterios están hechos para el profesor| pero bueno yo los puedo->

187 C esto podrías explicarlo tú?

188 T sí| los puedo REELABORAR

189 C sí| tendrás que: estar ahí porque->

190 T no| no pasa nada| a mí me interesa hacerlo xx

191 C porque:: es mucha responsabilidad

192 T no no no| eso ya eso no| esa parte de los criterios| eso| o la parte que sea de la corrección del casete| lo hago yo si queréis eh? entonces e:h hacemos eso| que luego todo el mundo escuche el casete/ y:: tienen unos criterios y evalúan| todo el mundo evalúa\ los mismos que han actuado se evalúan y el resto también con unos criterios|y entonces esto| ya lo ves| les prepara también para->

193 C y quiénes escuchan a los demás| a los que se quedan en el aula?

194 T cada uno se escucha a sí mismo

195 J ((risa))

196 T quiere decir que yo cuando hago eso| voy pasando de un grupo a otro pero si hay equis grupos| e::h->

197 J uno mismo se dará cuenta si habla poco| si habla mucho->

198 T lo que pasa es que yo lo que les digo a ellos cuando hacemos esto| que cada uno evalúe al otro| es decir| primero les digo que tres minutos tienen que: intentar un poco| a base de practicar el hacerlo| saber cuánto tiempo son tres minutos porque a veces tampoco sabes cuánto tiempo es tres minutos no? que el compañero coja el reloj y mire tres minutos| vale? estás hablando tres minutos y cuando terminas se digan “has estado dos y medio” vale| está dentro de los márgenes| o “has estado un minuto| has hablado muy poquito| has estado cinco minutos| hablas un poco demasiado” vale? O| que te avise a los tres minutos| “llevas tres minutos” y dices “vale| ya estaba en la conclusión o todavía estoy en la mitad del artículo” porque hacemos eso para ensayar| y por tanto m| pues está bien que-> eh les pido que el compañero controle el tiempo y que después se digan unos a otros si realmente ha ENTENDIDO el texto del otro | si con lo que ha explicado| aquello tiene coherencia y entienden| eh realmente ha habido comunicación| porque ha entendido lo que ha explicado o ha estado contando cosas que no sabe de dónde->

199 C y el oyente escucha no puede preguntar->

200 T no

201 C no puede| abrir la boca|

202 T no el que escucha no abre la boca esto también es una parte de la consigna| el que escucha escucha | y nada más que eso eh? {(f) en la segunda parte | cuando debaten } sobre el tema que se les proponga| entonces sí| entonces entra eso de de:: eh tomar el turno| de ceder el turno| ese tipo de cosas m? vale? || bueno| pues si queréis hacemos eso| pero tenéis que calcular que todo eso es de más tiempo eh? porque que se grabe| después hay que ponerlo| escucharlo->

203 J (f) no } este pero el los cincuenta minutos estaba: programado así| porque eran quince minutos de de de un grupo| quince minutos de otro y quince minutos de:: de discusión | aquí entonces el tiempo se estira más

204 T espérate | si das diez minutos para la lectura->

205 J e- e- eso va en->

206 T aquí en la primera parte| en el artículo |

207 J diez quince |veinticinco->

208 T diez minutos de lectura->

209 J espera| e-

210 T más cada cada uno| cada: compañero va a usar tres minutos para explicar su texto| tres seis nueve| pon otros diez| son veinte

211 J {(b) pues a que me he perdido eh? diez| quince| veinticinco/} son cuarenta| o sea tendrían diez minutos de final de clase y los cincuenta minutos siguientes| tendrían sesenta minutos

212 T lo que pasa| es que a final de clase no va muy bien| porque si leen el texto| que serían los diez minutos| leer el texto| después no se pueden ir a la pausa después de leer el texto porque cuando vuelvan no se acordarán

213 J entonces se tendría que hacer antes| vale| entonces sería->

214 T entonces diez minutos de leer el texto| eh explicarlo a los compañeros otros diez| son veinte| vale?

215	J	mhm
216	T	veinte entonces dejas cinco minutos de mientras se se colocan se tal y se tal y entonces para la discusión so:n diez quince minutos
217	J	{(mb) diez veinte treinta treinta y cinco/} y quince cincuenta pues->
218	T	no espérate diez minutos para leer el texto diez minutos para explicárselo y: no aquí cinco
219	J	ah eso
220	T	vale entonces aquí quince-> serían->
221	J	quince veinte veinticinco cuarenta->
222	T	cuarenta nos quedan veinte minutos para escuchar el el casete que xx quince y cinco diez y diez tendría que ser diez para escuchar el casete y diez para evaluar
223	J	entonces ese grupo solo haría diez minutos de-> de debate
224	T	no es que diez no lo podemos hacer el debate será para x uno mismo xx
225	J	a lo mejor->
226	T	no? si en lugar de usar estos cinco minutos aquí: eh usamos menos pues el debate puede ser más largo pero bueno el debate con diez doce minutos es suficiente sino después volverlo a escuchar y hacer la crítica no nos va a dar tiempo y aquí si que-> como no vayas al minuto-> se os va la actividad al carajo
227	J	va a ser emocionante ese día ((risas))
228	T	sí emocionante porque va contrarreloj
229	C	y además también el cambio de aula y todo eso también come minutos no?
230	T	bueno pero eso si lo tenemos preparado el cambio de aula yo me los llevo a otra aula mientras vosotros seguíis con el grupo no? tenemos ya el casete preparado ya todo preparado hay que elegir las tres personas que van a hacer en cada grupo/ vale bien seguimos
231	J	tenemos aquí dos sesiones/ la del trece y la del catorce a ver en la del trece habíamos-> a ver yo yo la del trece y la del catorce las juntaría porque en la digamos más que por días hemos hemos hecho por temas m? entonces en la del trece están puestas la:s ah no la primera parte es ah habíamos puesto todo el sustantivo? en una parte? qué maravilla treinta cuarenta cincuenta-> {(b) a qué bien} o sea nos sobra un día
232	C	y la segunda parte adivinanzas->
233	J	y la segunda parte era las adivinanzas que eso yo hubiese dejado el quiz ése para el último día la segunda parte vale? es decir que esto se nos puede alargar bueno en fin e:l sustantivo teníamos corrección de deberes de no sé cuándo la verdad ((risas)) no sé qué deberes habrá de: -> ah sí
234	T	deberes aquí sí
		{(b) comprensión preguntas de comprensión de la página x }
235	J	y además porque los deberes de esta semana-> si esto se hace el lunes hasta el martes no se corrigen
236	T	vale muy bien
237	J	vale y entonces teníamos pues era sobre todo esta clase de explicación gramatical ah! es que aquí está la corrección de deberes es la habíamos mandado de esta semana el artículo de García Yebra sobre el género del sustantivo
238	C	ah sí
239	J	sí? pero tienen de un jueves a un martes
240	T	sí no no no por eso digo porque la corrección es un poco larga eh? te la tienes

		que estructurar muy bien la corrección
241	J	sí?
242	T	tenéis que saber muy bien qué es lo que queréis sacar de esa corrección
243	J	sobre todo había estaba la pregunta de si conocí::an la re::gla de los suntantivos con a tónica que es lo que nos interesaba eh sobre todo->
244	T	x sí pero que la conozcan no quiere decir que la usen
245	J	((risas))
246	T	{(f) que la conozcan/} la conocen porque ya hemos dicho varias veces pero cada vez que sale una palabra de estas características sale es la misma pregunta “y por qué? ah! pero no es femenino? cómo es x?” y digo “es como el agua” “ah! ah!” quiere decir que no la RECONOCEN conocen la regla pero aún no la reconocen
247	J	ah bueno pues está la explicación y después hay un ejercicio de huecos del curso de lengua española después estaba e:l el artículo ante los nombres propios de lugar/ una explicación y x dos ejercicios->
248	T	o sea aquí el tema del artículo\
249	J	eh eh es el género
250	T	es el género\ ((alguien entra e interrumpe brevemente la sesión))
251	T	bueno seguimos
252	J	bueno el artículo ante los nombres propios de lugar había dos ejercicios para pensar acerca de eso e:h con el libro->
253	T	porque el artículo éste de Yebra/ es todo de de este tipo de: e::h del artículo masculino delante de palabras femeninas? o no?
254	C	sí sí
255	T	TODO va de lo mismo? es que no me acuerdo ahora sé que esto está pero no sé si habla de otras cosas?
256	J	x habla de otras cosas
257	T	eh?
258	J	pero no no no especialmente de esto
259	T	vale e:h para que no dure la corrección diez años mirad muy bien de qué habla y: haced preguntas muy concretas vale? de comprensión del artículo las podéis hacer antes y se las podéis dar como guía si queréis para que sepan a que:: qué es lo que hay que ver no?
260	J	con el libro veíamos los casos especiales del uso del género que eran los plurales de tijera o tijeras gafa o gafas
261	T	pantalón o pantalones
262	J	es que se dice en singular en-
263	T	pantalón o pantalones seguro
264	J	podemos mirar en el diccionario también pero de uso se dice la gafa también aunque en realidad implica dos
265	C	la gafa sí?
266	J	sí sí sí
267	T	tijera tijeras sí pero la gafa no me: está dentro de:: x
268	J	pero eh son objetos que que que implican dos cosas entonces tienen que ser tiene que ser plural pero se utiliza en singular x pero en el uso está
269	C	la gafa diría que no eh?
270	J	se dice
271	T	buscadlo en tu tierra dicen la gafa?
272	J	m?

273	T	{(f) en tu tierra dicen la gafa }
274	J	dicen la gafa? yo creo que sí
275	C	en Andalucía ((risa))
276	J	no pero ahí habrá aspiración en fin y después también estaba eh que hay alguno:s sustantivos que sólo tienen una forma en plural salían dos ejercicios tres
277	T	y luego aquellos que cambian el el significado? esposa esposas?
278	J	sí pues eran tres
279	T	vale
280	J	y después e:l ah esto es lo del número y los casos especiales del uso del género/ era lo del el frente la frente o sea del mismo modo que puede cambiar el significado si se le cambia el número singular plural también pasa con masculino femenino
281	T	{(mb) también pasa lo mismo }
282	J	o sea son actividades todas sacadas del Procesos y Recursos después ahí tenemos que preparar qué es lo que queremos para adivinanzas frases y refranes-> pero bien podíamos sacar->
283	C	{(mb) aquí tenemos x que nos pasaste de materiales x }
284	J	hacer grupos de cuatro y sacar pues irle pasando adivinanzas sobre animales sobre sobre tres temas para refranes se me había ocurrido como en esos concursos->
285	T	lo primero que tienes que hacer es es diferenciarlos qué es lo que son cada cosa/
286	J	sí no está está en la introducción del Procesos y Recursos que podemos utilizar para introducir el tema en refranes les podíamos dar e:h a cada grupo un refrán conocido con el significado que tiene ese refrán en el grupo tienen que hacer inventarse tres nuevos significados y después se lo dicen al resto de la clase y el resto de la clase tiene que intentar adivinar cuál es el uso o sea cuál es el significado correcto cuáles se están inventando
287	T	cuánta rentabilidad tiene esto?
288	J	que es el último día de clase ((entre risas)) y es un poco distendido porque normalmente en las clase nunca se: -> nunca se suele hablar de refranes y->
289	T	no pero si me parece muy bien que hablemos de refranes->
290	J	entonces como ejercicio puede ser a ver es que a mí es que me lo han hecho bastantes veces en inglés te dan una frase a ver qué puede significar o o palabras raras y tú creas definiciones->
291	T	pero tú la sabes? o tú también te la inventas?
292	J	no a ti te dan te dan la palabra o la frase y te dan el significado entonces tú readaptas ese significado creando una porque claro sino va a parecer muy de libro no? algo que sea más coloquial con los compañeros se crean tres {(mb) no lo sé x } que es muy relajao
293	T	x
294	J	((carcajadas)) que es muy relajado el ejercicio pero vamos que era por por ser los últimos cincuenta minutos de clase que van a tener con nosotros
295	C	una canción no? una actividad con una canción es-> x será más distendida
296	T	hay una actividad con una canción de refranes?
297	C	sí sí nos lo pasaste tú de Caligari que-> yo no la he escuchado
298	T	yo no me acuerdo
299	C	eh?

300 T que no me acuerdo

301 C y eh ||

302 T bueno| es igual| lo que x mira con cuáles queréis jugar| según con los que
quieras jugar| a lo mejor te interesa más que: |que jueguen ellos a ver quién va
con quién| aunque los significados y los refranes ya estén dados| entiendes?
que también es una: yo qué sé| éste por ejemplo

303 J a mí el de relacionar me parece difícil eh?

304 T te parece-> dice x relacionar concordancias| significados| rima| paralelismos
->

305 J quien calla| oídos sordos\ es que: ((risas))

306 T ((risas)) bueno| vale? pero lo que tú te estás proponiendo es lo mismo| tú
estás proponiendo falsedades

307 J sí

308 T quiero decir que ((clic labial)) no sé| me da más la impresión de que si eh| al
final todo lo que están manejando son cosas que son partes de refranes/ {(ac)
quizá hay más posibilidades de que se les quede x falso} si dicen el que no es
| en boca cerrada?

309 J {(b) no entran moscas}

310 T oídos sordos? eh mucho hierro? en boca cerrada? hay algunos que casi si
buscas aunque no lo sepas| en boca cerrada-> pocas palabras bastan| m:: en
boca cerrada-> no? quiere decir que quizá| no sé| hacédcelo a algún
compañero a ver qué-> || éste estaba bien| lo que no me acuerdo es si x en
casete| si lo queréis...

311 C bueno| se podrá conseguir en internet

312 T bueno pensadlo| cada uno lo debe pensar| antes de llegar a los cincuenta
minutos de clase/ de los finales y entre eso x y eso otro hay algo más o no?

313 J sí lo de de la: la la crítica de cine

314 T ah muy bien | y eso cómo se hacía al final?

315 J pue::s Carlos?

316 T Carlos cómo se hacía esto de la crítica de cine?

317 C en el catorce no?

318 J sí

319 C a ver || empezaría con | con una pequeña actividad que serían dos minutos| ah
no| puedo poner diez

320 J ((risa moderada))

321 T ya hemos subido a diez ((risa moderada))

322 C si os gusta el cine| qué películas os gusta| bla bla bla| xx entonces escuchamos
la audición de un programa radiofónico| Aquí Sí| es ehm| el objetivo es |es
que vean un poco las críticas de cine y que haga:n como una crítica de cine|
no hace falta que sean | especialistas no? |evidentemente

323 T mhm mhm

324 C es para comentar una película que hayan visto\ entonces audición de un
programa radiofónico/ donde un comentarista de cine critica una serie de
películas| es una audición del Procesos y Recursos no?

325 T la habéis oído?

326 C hemos visto la transcrip- Sí| sí la oímos el otro día pero no| no no para esta
actividad| y hemos visto la transcripción| y en la tabla dos | x de la página dos
tres seis completáis lo que se dice de la película | y esto no me acuerdo muy
bien como| pero era para para que sacaran como como->

327 J {(b) exponentes}

328	C	exponentes de crítica buena de crítica	mala x->	
329	J		x	de las películas y les
		pedíamos dos cosas que que anotasen lo que se decía de cada película y que		
		marcasen aquellas películas para las que el crítico eran buenas de modo que		
		en la puesta en común podéis x pues “cuáles qué películas le parecían		
		buenas? entonces qué palabras utiliza para decir que son buenas y las que		
		son malas qué palabras se utilizan? qué frases se utilizan para decir que una		
		película es mala?”		
330	C	claro pero primero tienes que pedirles que apunten	{(f) qué frases }	se dicen
331	J		ah sí sí sí!	
332	C	para que sea una crítica buena y una crítica mala porque si dicen->		
333	J	{(f) no} primero lo anotan y después lo miran a ver	qué->	
334	C		claro	primero lo
		anotan sin tener ese objetivo en mente->		
335	J	pero en la puesta en común qué harías?		
336	C	entonces tendrían que volver a escuchar la audición\		
337	J	no la cosa está en que escuchan una vez y lo que hacen es anotar lo que se		
		dice de cada película y marcar si es {(f) buena} o es mala		
338	C		pero x si se anota	lo que se dice de
		la película que apunten como no las cosas buenas/ que dice y las		
		cosas malas que dice->		
339	T	x ya habéis	visto más bien x pocas cosas por tanto no	se trata
		de que la consigna esté muy clara lo que se les dice como consigna lo que		
		tienen que escuchar y apuntar a:h expresiones o:: palabras adjetivos lo que		
		veáis que hay en el texto para hablar de buenas o malas películas y hacerlos		
		dos listas y después decir si una película-> no?		
340	C	no porque si dices si dices que anoten lo que se dice de cada película puede		
		ser-> no sé para qué no? se pueden preguntar los alumnos o->		
341	T	no si estamos diciendo que para decir si es buena o mala película->		
342	C	claro que apunten cómo lo hace	no? el crítico	
343	T		claro claro	expresiones o adjetivos o
		sustantivos o lo que sea que diga eh entretenida o no sé qué cosas dicen eh		
		recomendable {(mb) no sé} vale		
344	C	sí luego viene->		
345	J	{(b) las minicríticas}		
346	C	sí sí sí con con críticas de un periódico de El País en concreto ya x esta		
		actividad y vimos nos las leímos y vimos que podía funcionar que eran más		
		o menos eran los exponentes que estábamos buscando pues se se: tapa: la		
		calificación de la película una estrella dos estrellas tres estrellas se les da la		
		leyenda y ellos ahá tienen que: que intentar adivinar a partir de lo que leen		
		en el texto de los exponentes que hay intentar adivinar qué calificación le ha		
		puesto a esa película el crítico del periódico		
347	T	o cuál le ponen ellos		
348	C	cuál le sí		
349	J	cuál le pondrían ellos porque ACERTAR sí que x->		
350	T	sí xx		
351	C	no ya pero ((clic labial)) sí\		
352	T	cuál le pondrían ellos y estarían de acuerdo con los distintos compañeros del		
		grupo no? si lo hacen en grupos esto por ejemplo y dicen “pues a ésta yo le		
		pongo dos estrellas yo le pongo una” y por qué entonces que argumenten por		

qué le ponen una cosa u otra no? ||
 353 As ((escriben))
 354 C vale| otro | otra muestra de crítica x
 355 T escucharían? leerían?
 356 C leerían | ah sí escuchar| x
 357 T primero | escuchar luego lo leen| vale qué más?
 358 C y luego ya | con una crítica o dos| ya se hace una una reflexión sobre la
 ESTRUCTURA y con la lectura de otro de otro texto| de un par de textos x
 359 J {(b) de uno de los hombres siempre mienten}
 360 C bueno teníamos| teníamos de de Internet y de la revista Fotogramas| teníamos
 varias posibilidades| no sé si x
 361 J {(b) la de los hombres siempre mienten estaba más clara}
 362 C ah bueno
 363 T para que vean la estructura
 364 C sí en Procesos y Recursos
 365 J porque:: en Fotogramas a los críticos se les va la olla mogollón|| eso y más
 tienden a ser muy muy literarias y para muy muy cinéfilos
 366 T x pareciera que x eh cuidado con las críticas porque a veces son como: algo
 esotérico
 367 J ((risas)) hombre| la del mañana nunca muere o bueno->
 368 C sí había una fácil
 369 J la de James Bond| la de James Bond era la que se entendía mejor
 370 C sí
 371 J se entendía bien | tenía estructura |
 372 T intentad sí | que sea lo más estructurado posible y
 que se ENTIENDA| porque a veces | a veces hay muchas referencias a a cine
 de autor o a cine de |no sé qué->
 373 J huy sí| la de | Brian de Palma| aquello era->
 | la x de Hitchcock | y esa
 374 T | si no:: |conoces a:: directores y no estás muy metido en todo
 el mundo del cine| pues a lo mejor puedes no entender nada
 375 J y muchas| muchas palabras en inglés\ | ha- había muchas muchas palabras en
 inglés
 376 T pues seleccionad | que sean fáciles porque no pretendemos que hagan críticas|
 solamente pretendemos que::| bueno pues que conozcan el tema| que puedan
 leer una crítica y que:: y que para:: dar ellos su opinión sobre una película
 pues tengan más recursos |no? || vale qué hacemos luego?
 377 C luego vamos al cine
 378 T luego vamos al cine?!
 379 C sí| tenemos un corto
 380 T ah sí el corto| al final tenemos el corto?
 381 C sí tenemos un corto pero->
 382 T no es aquel que estaba en no sé qué lengua que no sé qué pasaba?
 383 J ((risas))
 384 C un corto que tenías tú en casa no Javier?
 385 J eh?!
 386 C que querías proponer
 387 J qué corto?
 388 C no| teníamos que buscarlo| sabemos dónde buscarlos pero

389 T ah vale o sea | necesitamos un corto |
390 C | tenemos {(f) uno} | pero| está ((clic labial)) ->
391 T tiene problemas
392 C sí| bueno| se podría pasar también
393 T vale| se les pasa un cortito\ y después del cortito/ ellos hacen->?
394 C a::h
395 T la crítica del cortito
396 C sí
397 J sí hay hay una: hay una guía que está bastante bien en el Procesos y Recursos
398 C sí
399 J primero de impresiones y después un poco más detallada de cuál es la historia| los personajes| si hay un principal| si hay secundarios y ese| o sea es| esa guía les prepara para después ellos escribir su crítica de cine
400 T que es lo que harán luego en->
401 J para deberes
402 T para deberes | una película que hayan visto|| vale| y esto es el día| nos queda un día aquí
403 C sí
404 T no? nos queda un día que tenemos la segunda parte hecha que es la de las eh ->
405 J no| no la de las adivinanzas está puesta aquí| o sea hay tres días->
406 T cómo que está puesta aquí?
407 J a ver| en el día catorce aquí estaba cincuenta minutos de adjetivos| cincuenta minutos de: adivinanzas| frases hechas y refranes
408 C adjetivos no| géneros
409 J eso| género del sustantivo
410 T pero el día catorce no este de la de la:: crítica?
411 J perdón| perdón xx ((interrupción por cambio de lado))
412 J yo| yo| yo lo que haría con el día trece y catorce es intercalarlo| es decir| no no hacer todo en un día de la crítica de cine| yo los| yo lo voy a separar y juntar la primera parte->
413 T {(f) sabes} qué te pasará?
414 J qué?
415 T digo eh? a lo mejor no| ponlo esto | está puesto? ((el grabador))
416 J está puesto
417 T ah vale vale| e:h que esto era un tema muy redondo esto de la crítica de cine| entonces si te FALLAN los que para la segunda parte de la crítica de cine |que no no vienen| e:h los que vinieron en la primera parte y te vienen otros/ -> te van a destrozar la actividad
418 J no es que normalmente mi problema es que se me van al final| tres o así o dos||
419 T yo creo que queda muy redondo todo esto junto eh? porque| quiere decir que todo te va llevando una actividad a la otra está pero muy engranadito para acabar| entonces si| y si haces la mitad en un día y la mitad más cinco minutos el segundo día| si no te vienen calcados los de un día para el siguiente| te van a destrozar la actividad | no? si es una cosa que está prevista que esto demora cien minutos de clase| dos horas de clase y lo ves así como redondo x| entonces esto| lo que pasa es que x así x esto y las pausas x el último día
420 J sí eh->
421 T aquí eh queda un día?

422 J lu lunes->

423 T el día->

424 J lunes prensa rosa

425 T esto es doce trece catorce nos queda un día| el quince

426 J el día quince

427 T ah vale

428 J el último

429 T ya estamos x

430 J que que| que no tenemos contenidos

431 T ah vale| os habéis terminado los contenidos?

432 J sí

433 T no me fastidies

434 J ((risas)) sí| no hay nada más

435 T qué bien| pues pensemos| pensemos| pensemos qué queremos hacer

436 J yo a lo mejor todavía puedo meter la del ser y estar la semana que viene
((entre risas))

437 T xx ser y estar por cierto no?

438 J esta estaba estaba puesta al final de esta semana| pero tal como va/ se me
alarga| lo que no sé si la voy a poder meter o | no| aun a- aun a- aun así sí |

439 T | bueno a ver| en fin xx |

mucho | esto| esto podemos poner->

440 J tal como veamos quizás como vamos el jueves-> entonces es cuando
sabremos realmente cuánto tiempo vamos a necesitar| nos queda sí| y x jueves
x->

441 T de todas maneras esto por ejemplo| si esto hicierais este ejercicio| si hicierais
esto->

442 J sí

443 T no os diré que sea:n dos horas de clase pero casi eh? |esto es lento

444 J sí? ah bueno

445 T dos horas se pasa no? pero una hora y pico sí| si hacéis esto| si el segundo día
por ejemplo| hacéis un| x el último día podéis hacer una actividad así|
pensándola recoger de deberes del tal o lo que sea| e::h hacer este trabajo de
refranes frases hechas y las adivinanzas que x vale? y al final podéis hacer un
poco de:: evaluación/

446 J ((risas))

447 As sí

448 T no? digo| si queréis eh hacer algo de tertulia->

449 J porque nosotros somos profesores comunicativos evaluamos al alumno y
autoevaluamos| también nosotros mismos ((risas)) | vale

450 T eh? entonces aquí de hecho ya no os falta nada porque| con lo que os sobrará
esta semana se van lo:s| lo que queda por completar de esto y ya| no?

451 J sí

452 T ya está| lo dejamos así/ mañana tenemos claro lo x?

453 J eh| sí

454 T además de ponernos las pilas Carlos? | con las pilas puestas tú?

455 J sí

456 T él las tiene más puestas | ((risas)) |

457 C | pero | si yo creo que vamos igual |no?

458 J no lo sé| a mí me queda| mañana hago el tema del adjetivo y la posición| con
la:: con la corrección| primero corrijo| el adjetivo| con la corrección de::l| del

		cuento de Márquez saco textos descriptivos y acabo con la actividad Cassany de posición del adjetivo vale en una descripción el día siguiente tengo que hacer la práctica escrita de descripción física y tengo que sacar el lo::s e::h los adjetivos de carácter y el últ- y el jueves me queda adjetivos de carácter con los tópicos no? y el debatillo y el ser y estar
459	T	y tú?
460	J	{(f) ay } y y me queda un otro ser y estar de:: de cambio de significados una cosita también que va el jue- va el miércoles miércoles ser y estar jueves ser y estar no sé si será mucho empacho pero->
461	C	a ver yo voy a:-> no sé es que me: xx bueno
462	T	eh?
463	C	no sé en principio voy a: voy a correr las sesiones aquí delante voy a empezar voy a empezar con lo que tenía: previsto continuar pues co:n la actividad Cassany cometí el fallo aquel de de adelantarlo de cambiar la secuencia ahora me queda la actividad esta Cassany un poco colgada me puede pasar que no se acuerden de:: de lo de la posición del adjetivo que expliqué el miércoles
464	T	eso lo tienes que tener en cuenta eh?
465	C	ya ya
466	T	la se- la secuenciación me parece que:: que falla un poquito tienes que tener más más e:h claro que las actividades tienen que que:: ligarse más porque si no->
467	J	si quizás lo metes con-> claro pero también has corregido el otro texto hoy
468	C	pues x
469	T	el de la Bella x corregido hoy sí?
470	C	sí
471	T	lo que pasa es que al de la Bella de hecho no se le ha sacado ningún jugo correspondiente a la descripción de la Bella se ha descrito el se ha corregido aquella hoja tal cual estaba pero no se le ha sacado ningún jugo a la descripción propiamente
472	J	yo yo yo de ahí censuré el último ejercicio
473	T	sí me parece bien
474	J	el de los adjetivos porque como quería:-> bueno x comprensión verdadero y falso que x
475	T	{(f) de hecho} en el grupo la mitad de la mitad no lo había leído eh?
476	C	no porque no estaban el miércoles
477	T	ese:: ejercicio de los adjetivos yo tampoco no lo hago porque: un poco x->
478	J	porque a mí me parecía que bueno lo lo que le comenté a Carlos es pues que ahí había unos adjetivos que que sí se colocan no? como música enlatada digamos a veces hablas de ese sustantivo con ese adjetivo
479	T	tú x música enlatada?
480	J	((risas)) sobre todo risas enlatadas
481	T	risas enlatadas?
482	J	sí
483	T	las de: las comedias de televisión?
484	J	las de las comedias y:: y yo creía que era un ejercicio x porque había unos adjetivos ah pues este sustantivo suele ir con este adjetivo no? pero no en todos funciona
485	T	pero no en todos funciona

486 J no en todos funciona| entonces decía jo| pues si te tienes que poner a buscar|
dónde vienen y todo el cuento esto/

487 T es horrible| yo| es que eh sin buscarlo yo no lo he coseguido hacer| como no
lo he conseguido hacer| yo no lo he puesto {(ac) y el otro día yo os lo dije
cuando os di la fotocopia x} este ejercicio de aquí |porque me parece que esto
no funciona

488 J entonces el de verdadero y falso pensaba| que lo viesen ellos/ o corregirlo
entre ellos y xx si había un problema o algo y aprovechar la descripción

489 T vale| eh Carlos| cómo lo ligamos todo eso?

490 C pues yo creo que no no voy a hacer la actividad de Cassany| por eso| porque
me queda muy lejos

491 T y entonces ahora cómo sigue la secuencia?

492 C ahora| pues lo que tenía previsto era lo que venía en la secuencia | que era::
adjetivos referidos a par-

493 T |perdona |pero teníamos algo para mañana para corregir?

494 C no

495 T no has puesto deberes? ((clic labial)) pues pon deberes que luego se me::
enfriarán | y cuando vuelva yo los encontraré fríos ||

496 C pues grupos de adjetivos referidos al cuerpo de gordura| delgadez| de la edad|
aquí tenía la actividad de Cassany creo que la voy a quitar/ y voy a seguir->

497 T o sea ahora te falta e::h| después de todo esto que hemos hecho de los
adjetivos para:: distint- part- ay ((clic labial)) los nombres de las distintas
partes de cuerpo| ahora van ADJETIVOS

498 C para esas partes

499 T para esas partes

500 C bueno| no para todas

501 T y có- cuál es el tipo de trabajo que hacen con los adjetivos? |||

502 C esto ((le muestra a la tutora el ejercicio)) tienen que pensar| a qué parte del
cuerpo corresponden/ los adjetivos->

503 J ((lee y se ríe))

504 T a ver si lo sé hacer yo| eh piel

505 C no| no| x

506 T ah es igual| piel| eh cejas | no sé| frente | qué es de zorrillo?

507 As ((risas))

508 T uñas| uñas

509 C orejas

510 T orejas?

511 J no dices orejas de zorrillo?

512 T no ((murmura)) caídas gruesas espesas son las pestañas?

513 C sí

514 T pestañas| corto fino grueso largo | {(b) corto fino grueso largo->}

515 J de cisne| podemos añadir | yo lo he añadido

516 T mejor ((risa moderada)) el cuello ya veo| cicatriz con cicatriz| con espinillas->
eso es la-> la cara?

517 C la piel

518 T ah la piel? entonces porque no los pones juntos x porque:: no?

519 J no| yo les| yo les he advertido que eh puede repetirse| la parte del cuerpo
porque si no parecía a veces es demasiado obvio

520 T {(ac) blandas chupadas encendidas flácidas hinchadas rojas->} las mejillas|
desdentada grande torcida/ la boca? | amoratados sensuales grandes carnosos

x?
 521 J ((carcajadas))
 522 T de dónde ha sacado eso?
 523 J qué x\ qué es eso?
 524 C es cuando tienes el labio así
 525 J ah! cómo se dice? no sé
 526 T no sé
 527 C sí| como los negros
 528 J es de tu cosecha eso
 529 C no
 530 J ((risas))
 531 T vale| vale ((lee rápidamente)) esto son los ojos| a las diez y diez->
 532 J y zambo
 533 C los pies| no| y zambo no porque zambo son las piernas| o es la persona más bien
 534 T patizambo
 535 J patizambo
 536 C es la persona más |que la parte-> |
 537 T |y a las diez y diez | éste no lo pongas porque no lo sacan
 538 J no no no lo sacan ellos->
 539 T no lo sacan no lo saco ni yo/ a las diez y diez/
 540 J ((risa)) a mí me han sacado todos/ menos el cuello
 541 T tú lo has hecho éste?
 542 J sí
 543 T a la segunda hora el rato que me había ido?
 544 J sí
 545 T has aprovechado para hacerlo? ((risas))
 546 J no| era que tocaba
 547 T vale| bueno vale
 548 J si menos| menos| si pones patizambo| yo les les sigo recordando->
 549 T si pones aquí el cuello de:| cisne-> | y patizambo
 550 J |de cisne sí| sí| pones patizambo|
 551 yo les sigo| a ver si pones patizambo| yo es que les sigo haciendo a ver
 “patizambo| qué palabra puede ser ésta?” “qué se une a qué o a qué os
 suena?”
 552 C pero para qué parte del cuerpo es patizambo
 553 J pati| patas->
 554 C pero las piernas no son patizambas| es la persona
 555 J pero su andar es| entonces sus piernas estarán de una forma determinada| lo
 los pies a las diez y diez| son los pies los que están y entonces es su andar a
 las diez y diez como los bailarines | su andar
 556 C bueno| eso es una parte del cuerpo
 557 J tiene los pies a las diez y diez
 558 T o sácalo todo
 559 C sí sí
 560 T pues para que tengan x sácalo todo| ni patizambo ni a las diez y diez| nada|
 561 C sí sí
 562 T vale |entonces->|
 563 J |o podías | poner| yo he puesto también planos y con puente
 564 T los pies

565 J entonces cuando eh x pero cuando he dicho “los hombres tienen que hacer el servicio militar x” los pies! no? y entonces explicas

566 T vale| ahora es esto| qué es? ||| vale| vale | antiguo? qué es antiguo? ah! no personas| vale| personas| no personas vale muy bien

567 J yo esto lo veo un poco difícil eh? yo todavía no lo he hecho porque:: a veces->

568 T hay algunos muy fáciles y otros nada fáciles

569 J son para personas o para objetos hechos ideas->

570 T si tienes muy claro si se utiliza también o no| envejecido? qué dices de envejecido?

571 J que una cosa o una persona están envejecidas | físicamente

572 T la persona está envejecida

573 J es decir->

574 T pero un edificio?

575 J también está envejecido| o sea| está es como si estuviese| si fuese viejo antes de tiempo

576 T no pero aquí xx porque lo ponéis personas no personas| físico o carácter| entonces| eh envejecido iría a no personas y a personas ||| no?

577 J vale| y dentro de las personas->

578 T y dentro de las personas a| físico y a carácter |

579 J físico y a carácter | sí

580 T por partes

581 J dentro de las personas es si es adjetivo| vale para describir el físico describir el carácter en caso de envejecido hablas del físico| no del carácter de una persona que sea envejecida| entonces->

582 T no| eso es lo que te quiero decir| o sea dentro de personas lo pones en el físico

583 J sí

584 T no en el carácter

585 J ahá |

586 T vale| porque en el carácter qué diríais?

587 J para el carácter? pues que es un antiguo| que::

588 T anticuado?

589 J que es un anticuado

590 T que es un anticuado o está anticuado?

591 J ((risa)) que está anticuado y que está trasnochado ||

592 T bueno x que lo tengas muy claro| que luego no:: eh? vale? que demos sensación de seguridad no de duda cuando se nos dice “pero esto también se puede hablar de las personas? decrépito? de las personas o de las no personas? y si son no personas/ es qué? | es un edificio?” o es que x-> | yo lo

593 J sí sí sí| yo yo yo yo tengo | yo lo tengo apuntado| sí sí

594 T o sea buscaros ejemplos de todo porque hay cosas| las que no: sepan| eh necesitarán datos para entender | el significado como x eh? |

595 J no yo tengo apuntado no | personas si se refiere a objetos| a hechos->

596 T tú esta cara no la has hecho\

597 J m:

598 T has hecho la otra cara

599 J esta sí| esto no| esto es cuando has entrado| como me quedaban ocho minutos

600 T y veía un poco complicado eso| he hecho la la práctica oral de adivina
601 C vale Carlos| hacemos todo eso mañana y después a partir de aquí?
602 T {(mb) a ver a ver->} ||
603 T estás escribiendo cómo quedan las cosas después de hacerlas?
604 C sí| sí ((revisa papeles)) ||| x cambiar las-> ||
604 J ay yo tengo una pregunta| yo aquí lo que voy haciendo es| pongo una hoja con
la tabla de programación del día| objetivos contenidos exponentes la
actividad/ y el tiempo que dura| y en la actividad| pongo entre paréntesis el
tipo de interacción| normalmente es parejas o tríos y sólo cuando quiero que
sea de una forma determinada lo especifico entre paréntesis| después paso con
la planificación/ que normalmente aquí yo lo voy agrandando y suelo poner
en en la puesta en común en cuadros| lo que es la la clave| o me pongo
sugerencias| o sea sigo detallando todavía más la planificación| después me
hago en una página una y media escribo el diario del día| que me estoy
permitiendo ser un poco coloquial y después una hoja con los mat-
605 T para | quién es
el diario del día?
606 J pues para quién? para ti y para mí
607 T para ti y para mí| y para Isabel| o no?
608 J ah también lo puede tener si quiere
609 T no os pidió ella que hicierais un diario del día?
610 As sí
611 J y::
612 T y en el diario del día qué pones| lo que has cambiado con respecto a lo x?
613 J lo que he| sí| lo que he cambiado| cómo voy y después el las->
614 T las impresiones
615 J la- o sea no| por las reuniones que tengo contigo pues lo que me comentas y
estas cosas| y después hago un página con materiales| indico actividades|
indico pues qué libro utilizaba si es el Procesos y Recursos| x mencionar ficha
uno tal y después voy poniendo las fichas que utilizo con el número
correspondiente de las fotocopias que reparto
616 T y Carlos lo tienes así más o menos o no?
617 C perdón no os estaba escuchando
618 T ah perdón sigue| ya te preguntaré luego
619 C ah y luego| después de esto haré lo de:: la práctica con las fotos| ah no perdón|
primero con textos/ | les daré algún| un muestrario para que tengan textos y
luego haré la práctica de de las| de la descripción física
620 T primero no tiene una oral? antes de x las fotos| no tienen oral| como él ha
hecho hoy? |que se describían ellos mismos frente a la clase?
621 C sí| estaría bien eso pero no lo tenía contemplado
622 T pues si ves que te va:: | que puede ser casi mejor porque así eso| un paso
ANTES de llegar a aquello| porque o si no no habrán descrito nada y se
tendrán que poner a describir eh| por escrito| no? en cambio| si haces algo eh|
previo eh| que todo eso que se supone que han aprendido| que se les ha ido
dando de adjetivos y tal| que lo pongan| por un lado que lo vean en unos
textos que tú les das hechos y después que ellos lo produzcan hablando de la
clase o hablando de:: lo que quieras y: después pasan a hacer la actividad de
las fotos
623 C sí| sí
624 T vale? | y eso lo tienes cuadrado para que quepa mañana todo?

625	C	no
626	T	prepáralo prepáralo quiere decir que ponte x y digas a ver esto tantos minutos esto tantos minutos y yo creo que deberías intentar ponerle minutos a las cosas m para que tú también te sitúes en que si tienes que hacer todo esto y ha pasado la primera hora de clase y has hecho diez minutos algo no funciona
627	C	sí sí no si ya lo puesto en minutos pero me equivocó je je
628	T	para que je je luego se lo salta x
629	C	también también me pasa eso
630	T	y tú la actividad de Cassany la vas a hacer?
631	J	sí sí { (b) x mañana x }
632	T	x eh ah
633	J	entonces nos volvemos a reunir el el jueves x
634	T	eh de aquella hoja xx jueves no? lunes y miércoles x
635	J	yo lo digo sobre todo por por ver cómo hemos acabado esta semana
636	T	la semana bueno
637	J	y te podemos presentar los materiales del lunes y martes
638	T	de la semana que viene
639	J	sí
640	T	bueno

ANEXO 2.C
TRANSCRIPCIÓN DE LA OCTAVA SESIÓN

FASE DE PRÁCTICAS	
interacción	tríada
participantes	Carlos (C), Javier (J), Nuria (T)
sesión	8
duración	50 min*
fecha	08 de mayo (jueves, 2ª semana)

TURNOS	INTERCAMBIOS
1	T a ver me vais a dar papeles?
2	J no no no no vamos a nos vamos a guiar por la lo que te dimos el día anterior que estaba la programación ahí
3	T vale la descripción ya la hemos liquidado
4	J sí
5	T hemos terminado vale? entonces eh la semana que viene es tema nuevo
6	J sí temitas nuevos
7	T tema nuevo a ver decidme
8	C eh bueno te explicamos el primer día o las toda la semana general?
9	J no
10	T m hay algo? recomponemos algo respecto a lo del a esto?
11	C yo sólo me planteo lo: ah cómo es no acabo de ver claro el punto cuatro cuestiones de pragmática de: explotamos con la audición sacamos un una pequeña transcripción->
12	T mhm
13	C los los marcadores “bueno” etcétera me parece que: que se sale un poco del tema que al principio es darles ideas no?
14	T mhm
15	C para que luego han reproduzcan el formato del examen no? todo esto es->
16	T a ver espera un momentito ideas para que reproduzcan el formato no o sea aquí lo que hacemos->
17	C no {(f) para alimentar} el debate
18	T vale pero lo que hacemos es introducir eh el tema nuevo éste que es el de la prensa:: rosa no? el de las prensas “ix” no?
19	C sí
20	T y les introducimos u:n vocabulario para que vean qué tipo de prensa:: tenemos luego oyen una audición en la que se habla de este tipo de prensa-> no?
21	C sí
22	J y la la pregunta que le íbamos a hacer al final eh cambiando lo que venía en el en el libro que no nos convencía tanto era e:h cuál es la cuál es la utilidad o qué aportan qué han aport- qué ha aportado la prensa rosa a España que nos teníamos que replantear->
23	C no no no yo no lo entendí así Javier no sé
24	T a ver tenemos que tener muy claro cuál es el objetivo vemos la prensa rosa/ para\

25 C para mí es| es | para preparar el| la práctica oral| todo lo que viene antes | y también como contenido sociocultural| no? para-> pero:

26 T a ver pero no tanto para preparar la práctica oral porque la práctica oral en principio no estaba| la hemos puesto ahora porque a vosotros os apetecía hacer una:: una cosa como la que es el examen final oral| no?

27 As mhm

28 T pero eso sí que estaba| como tema sí que estaba| entonces| lo aprovecharemos todo eso que vamos a sacar de aquí| lo aprovecharemos en ese debate sobre la televisión | no?

29 J sí claro

30 T pero:: tenemos otro objetivo además de ir al debate

31 J yo lo único que veía claro es que el objetivo de| de hacer todas esas cosas es para| para al final llevarles a leer unos artículos x->

32 T pero me parece muy bien pero:| eh| lo que me parece es que esos artículos| no creo que ninguno hable de prensa rosa| o sí?

33 J éste sí| lo bueno de la tele mala sí| los otros no

34 T hablan de la televisión

35 J hablan de la televisión

36 T y de que la televisión| la programación es mala| de que los niños ven televisión a una hora que no deben| no?

37 J no| una es la de| la de los los de los excesivos dibujos animados que dan en la tele->

38 T mhm| violencia y no sé qué

39 J no tanto por violentos sino porque no son contenidos que se adapten| o sea que les hagan ampliar sus sus miras en el mundo| no? que conozcan otras realidades| el otro era de| de televisión y:: e Internet| de la explotación que se dará en el futuro en la televisión| y el otro es más| más crítica a la telebasura

40 T bueno| entonces lo que hacemos aquí| yo creía que antes de leer estos textos y de hablar de los textos| que esto tenía| que era información sociocultural| que era el el objetivo| que después lo llevamos al debate| pero que era un poco bueno m esto es lo que hay| sepamos cómo se llama| todo este tipo de programas y tal/ y y luego ver en sus países hay no hay| hay más hay menos| un poco de: trabajo de este: tipo| lo veis| no lo veis| os interesa| no os interesa| qué creéis que e::h| cómo creéis que esto influye en la gente o no| o sea más un tipo de debate de este tipo| y después->

41 J eso entonces lo plantearíamos al principio a raíz del vídeo| más porque en el vídeo->

42 T a raíz del?

43 J del del vídeo que ponemos| porque| tendríamos tres tres| digamos noticias o imágenes| una es de Rociño pero| la gracia está en| en la forma que tiene el periodista| el locutor de| de dar la noticia| no? que vean la moja que se hace| en el otro es Carmen Sevilla hablando de la denuncia que le va a poner a una periodista por injurias y la otra es| eh| dos directoras de programas del mundo rosa hablando de como ha cambiado el mundo de los famosos| que si antes era algo más de| de que si gente que trabajaba| que tenía un cierto estatus económico y después ahora como ha cambiado a que xx sino que de morbo| no? que ese ha sido el cambio que se ha producido en la prensa rosa en España| o sea son esas tres cosas y a partir de ahí| o sea| ven eso y entonces es que| de qué tipo de prensa se se está hablando| cuál es el fenómeno actual que hoy se ve en la televisión| entonces de ahí->

44 C xx ponerles un fragmento de::

45 J de Jola ((risas)) porque me parece muy zafio

46 C sí

47 J es un ejemplo| no lo que pasa es que tampoco quiero abusar del tiempo

48 C ya

49 J porque junto| junto esas cuatro cosas son seis minutos| sí?

50 C tres| ah! las cuatro

51 J juntos| son seis| si quitas lo de Jola y Tamara son cuatro| y prefiero yo dar cuatro que dar seis| porque o si no me parece mucho| y me parece muy in-

52 T mucha bazofia

53 J sí| {(f) y me no} pero me parece muy interesante ver el el tema de las injurias| no? de de las demandas que se ponen porque la gente le ha atacado su: su personal| y después cómo lo ven dos directoras de programas| del mundo de los famosos y después un ejemplo de de hoy en día cómo| cómo la prensa se ceba en esta gente al dar una noticia y ahí ya lo tienes

54 T además de la prensa rosa| m: vemos| eh| los concursos| los programas concursos| las telenovelas y todo eso| también hablamos de todo eso? no

55 J no| se nos queda fuera| estaban los dos artículos aquellos de| del lenguaje| lo que pasa es que lo veíamos ya un poco fuera de todo esto| porque tiene que para que quepa| si no| también se podría quitar la audición y tener esos textos del lenguaje de las telenovelas| pero sería un poco elegir un poco esas cosas porque todo en clase no lo vamos a poder ver

56 T no| lo que pasa es que ellos sí que las conocen| así que->

57 J sí sobre todo las del este| no? las telenovelas suramericanas las conocen

58 T e:h| no lo digo porque si| luego lo que vamos es a esta práctica | x |

59 J | sobre | todo para que fuese más global el conjunto de prensa que les ofrecemos?

60 T sí| porque si luego| lo que| esto| que es la tarea final| no? que es confeccionar una nueva programación para la próxima temporada que tenga en cuenta los gustos y preferencias de la audiencia y tal| y se trata de modificar la programación que hay quizá deberíamos un poquito más| no sé| traer una programación de televisión de las diferentes cadenas y:: digo yo

61 J sí

62 T un poco ver más la programación porque luego vamos a xx y y ver pues| pues esto| qué hay| cuánto fútbol hay| cuántas eh películas de éstas de::| cuántos seriales de éstos y:: luego concursos de éstos de cuánto:: mide el vecino y de que:: en fin |

63 J ((risas)) |

64 T no sé esto| dónde lo he leído este texto me lo has pasado antes no? dice “los programas de televisión de concursos antes| cuando yo era pequeña| eran programas para aprender cosas| y aprendías geografía y aprendías muchas cosas porque las preguntas eran “cuál es el río más largo de España?” o “dónde está no sé qué?” cosas estas de APRENDER cosas no? y que ahora->”| yo no lo sé| pues no los veo| pero bueno | x |

65 J | no| se volvieron a poner de moda los concursos inteligentes| tipo pasapalabra| que es que con palabras| que a los extranjeros les encanta| o el quiere ser millonario que ya lo han quitado| y ese era->

66 T ya lo han quitado

67 J sí ((risas))

68 T me estás diciendo ((risa moderada))

69 J es que lo quemaron mucho eh? el problema fue que lo quemaron mucho| el programa

70 T cuál era éste?

71 J el de::

72 T el de aquella que llamaba?

73 J no el cincuenta por quince| quince preguntas por cincuenta millones de pesetas| era|te dan una pregunta y eran cuatro acepciones y tu tenías que escoger la correcta |y a medida que acertabas| ibas aumentando la cantidad

74 T era aquel del del cómo se llama?

75 C de Carlos x

76 T ah de Carlos x pero estaba bien el concurso por eso lo quitaron

77 J sí ((carcajadas)) se pusieron de moda| se volvieron a poner de moda los concursos inteligentes| no?

78 T pero han durado poco

79 J ya| cifras y letras estuvo también mucho tiempo en la dos| aquí en Cataluña| o el de Jordi Hurtado| aunque a Jordi Hurtado no lo aguanto

80 T pero éste| éste es éste sí a mediodía éste sí que es->

81 J sí| a las tres sí| pero son poquitos| no después están los concursos tontos

82 T pero concursos tontos hay muchos

83 J ((risas))

84 T concursos tontos con señoras y señores| eh| así en plan guapo y no sé qué| hay cantidad| no?

85 J al fin y al cabo el gran hermano es un concurso

86 T bueno| todo está: no sé| quiere decir que->

87 C y ellos ven| ven la tele? sabes?

88 T hombre| pues unos más y otros menos ((risas)) pero bueno| esto quizá es un poco el trabajo para hacer aquí| no? | o los deberes pueden ser esta noche hacer zapping| o:: | no sé| a ver quiero decir que si luego queréis que os hagan una programación como es esto-> |

89 J quién más| quién menos| sabe lo que| por lo menos a él le gustaría poner en una programación| por lo menos para discutirlo y para qué gente es adecuado| o sea yo creo que la discusión ya es viable| no?

90 T x

91 J lo que pasa es que| lo que pasa es que es eso| es| es no centrarnos sólo en la prensa rosa y hacerles pensar más en otras->

92 T {(b) yo diría que es un poquito más }

93 J o sea| en vez->

94 T ampliar un poquito más->

95 J tenemos esos veinticinco minutos

96 T qué veinticinco minutos?

97 J trece y doce veinticinco| tenemos esos veinticinco minutos para| para

98 T podemos hacer un poquito más de de más panorámica no? os parece? o no?

99 J xx
 {(f) no que no no no } | sí sí| porque es que de| Carlos no le ha dado tiempo a leerse los textos| pero es que después de leer los textos yo me quedé con eso| porque era como ah| pero es que también hay uno de televisión e e Internet| no?

100 T en esos textos

101 J sí| los del examen| y los dibujos animados y solo alguno habla de telebasura|

entonces es como un poco más global

102 T es más global

103 J no se centra sólo en un aspecto de la televisión

104 T por eso xx solamente íbamos a ver la prensa rosa de hecho| x

105 J hombre| pero tal como lo queríamos en principio en abstracto verlo/ sí sí nos va a liar| lo que pasa es que

106 T claro lo que pasa es| que nos vamos hasta aquí/

107 J nos ha fall- como no teníamos los textos| pues tenemos que cambiarlo y modificarlo un poco para que se adapte mejor

108 T y os parece bien?

109 J sí claro claro| sí

110 T entonces| esto lo esto lo sacamos |esto que tú decías precisamente de la:

111 C yo no sé esto yo no lo he visto|

112 T parte de la pragmática la sacamos| entonces ya {(mb) x }

113 C yo no sabía que nos habías dado esto para::

114 T es que también es que estos textos como tú sabes |que vosotros x| le

115 J |x esta mañana|

116 T comentaba esta mañana a Javier que uno tiene muchas muchas cifras y a los estudiantes| cuando tienen que resumir un texto| con muchas cifras| los pongo nerviosos porque creen que tienen que recordar los porcentajes y cifras que no se quedan con eso y que no hace falta/ y luego el otro texto era muy difícil

117 J x ->|

118 T x has visto estos textos

119 J x la extensión de los textos xx y además los adaptáis

120 T x se adaptan x

121 J o sea que no lo no lo ponéis todo

122 T no| no x seguro| xxlargo entonces se coge el fragmento que interesa| incluso alguna vez si hay una palabra que es demasiado difícil pues se modifica o se pone| se pone una llamada y se pone la palabra| tampoco no es un ejercicio de lecturas| es un ejercicio de expresión oral aunque sea a partir de una lectura pero no vas a poner la dificultad aquí porque lo que vas| lo que vamos a EVALUAR no es la lectura del texto sino que como hablan| m? vale| pues entonces| tenemos este primer día pensáis que hacéis esto y esto y los textos y y todo?

123 J cuánto tardáis en hacer un examen?

124 T ehm| m| tardaremos más porque además pretendemos| vosotros también lo queráis

125 J sí

126 T que viéramos las->

127 J grabar y escuchar

128 T no| grabar y escuchar y además evaluar y para evaluar tendré que explicar la:s| que vosotros me pedisteis que lo hiciera yo| explicar los criterios de evaluación| si vamos a hacer eso| necesitamos prácticamente un día

129 J entonces pero como nos sugeriste que no partiésemos la:| el esquema de esto| no sé si podríamos hacerlo entonces en una sesión y media| o sea| un día cincuenta minutos de| te lo digo por el tiempo que se necesitaba| si es entre final del lunes y el martes

130 T sí| {(f) podemos hacer} |esto| hacéis esto y entonces| eh| explicamos los criterios de evaluación| ((lee)) x criterios de evaluación cuando vayan a evaluar| espera| los vamos a explicar al final| no| lo explicamos antes|

explicamos los criterios de evaluación| leen el texto| resumen el texto y describen el texto al compañero y eso quizá se pueda hacer| y entonces al día siguiente hacemos la segunda parte x O en lo que llenéis esto a lo mejor solo da para explicar los criterios y al día siguiente hacemos la lectura y el debate| todo lo que es el examen casi mejor || no?

131 J aparte del lunes esto/

132 T si el lunes hacéis| hacéis toda la parte ésta que ahora modificáis aquí porque x se alarga un poco más no pasa nada| vale? y al final de la| de la segunda hora| m| sí yo tengo veinte minutos para explicar los criterios| os parece? y entonces después eh| al día siguiente empezamos con la lectura de los textos| se explican los textos y se hace el debate| y eso son diez quince treinta y cinco cuarenta minutos| si corregimos algo antes al entrar| o hacemos alguna actividad pequeña mejor porque sabéis que la gente no llega exactamente->

133 J no| yo | y-

134 T |{(f) a la hora}| y si no

135 J yo bien porque entonces el lunes puedo hacer el ser y el estar y el martes tendría un deber de corrección

136 T vale| a ti te queda ser y estar? Carlos?

137 C no

138 T ni corrección de nada?

139 C sí| tenemos corrección

140 T para el| MARTES|

141 C |para el| martes no| para el martes no

142 T bueno entonces para el martes| a primera hora| esto que les has propuesto de que miren el fin de semana eso de las elecciones y tal lo haces el martes a primera hora| y el que está bien y el que no está| pues no está| no? el lunes les dices que por favor el martes sean muy puntuales porque vamos a hacer este trabajo de:: || de la expresión oral| no? || entonces a primera hora del martes es la expresión oral/ y en la segunda hora?

143 J a ver| cada uno va por su lado| el| yo yo el lunes corregiría entonces lo que me| si tienen dudas con los adjetivos de| de carácter| tengo el ejercicio ser-estar y lo del ser y estar| eh| que eran las| los usos| primera parte| segunda parte| la introducción de textos del mundo rosa| el martes corrección de ser y estar y el examen| entonces el miércoles me queda la crítica de cine y el jueves los sustantivos y refranes| aunque lo de la crítica de cine también tenemos que mirar si un día da

144 T y tú?

145 C sí| para el martes tenía |en la primera parte lo del sustantivo| el género| casos especiales y todo eso| y:: ||

146 T y lo de ser y estar lo has hecho todo?

147 C sí| lo que pasa es que-> ((clic labial)) |

148 T x la descripción de todos los usos?

149 C no| de todos no

150 T a:h/ | entonces?|

151 C | pero | me quedan me quedan los más específicos

152 T pero les has dado una: una: |un resumen con todos los usos?

153 C no con todos no| sólo unos pocos

154 T pero les has dado algo

155 C sí les he dado algo

156 T aquello que hay en el libro del profesor o en el libro| no? aquella ficha se la

habéis pasado esa ficha?

157 J yo eso es lo que hago el lunes

158 T tú eso es lo que haces el lunes| pero tú se la has pasado| has trabajado esa ficha?

159 C la mitad de eso

160 T pero CON la ficha sin la ficha?

161 C no| con| o sea | con unos ejemplos| o sea la actividad que habíamos planeado de emparejar ejemplos con los usos| he hecho eso con la mitad de| de todos de los usos?

162 T de los usos?

163 C sí| quedan los más específicos

164 T {(b) x eso}

165 C o sea pero| no lo cogí del libro del profesor| lo cogí de| de Matte Bon

166 T has sacado lo mismo | eh? |

167 J que | que que da igual

168 C bueno sí pero está->

169 J que es lo mismo

170 T es exactamente lo mismo porque aquí las compañeras lo cogieron de Matte Bon| que es la madre del cordero|

171 J no no| que que es igual eh?| lo que pasa es que sí te puede dar la sensación de que| de que son muchos y que al final todo les parece igual| no? porque son dieci- nose cuantos| pero no que bueno que| eso es| te lo miras bien y realmente ves la diferencia| además también se las das en orden| primero hay ser| después estar| ser y estar| pero bueno | que x -> |

172 T porque | si lo sacas de ahí cómo lo sacas?

173 C si saco lo->?

174 T sí| lo que has sacado de: que dices que lo has sacado de Matte Bon| que no has usado lo del libro del profesor y has usado lo de Matte Bon| cómo| qué cosas has sacado? por orden o los de ser| los de estar o:: o los has elegido algunos o->

175 C he elegido| o sea| hay algunos que he descartado por muy fáciles| porque me parecía que->

176 J en plan | “es profesor” |

177 T como qué? |

178 C sí| como ser para:: nacionalidad| indica nacionalidad-> no? | yo soy-> |

179 T pero es | que| sabes qué pasa? yo creo que aunque sean muy fáciles y ya lo sepan| probablemente| m| no lo tienen en papel todo juntito| no está mal que lo tengan a lo mejor les les puedes | dar la-> |

180 J porque | además cuando tú les dices| m “soy profesor” pues puedes decir| “y recordáis cuando la eh| la profesión->?”|

181 T estirar un poquito más| porque vale| ser profesor ya lo sabemos y tal| pero eh| de qué otras formas cuando uno ha estudiado| eh| yo que sé derecho y:: y es dependiente del Corte Inglés?

182 J estoy de dependiente

183 T estoy DE o trabajo como

184 J o tú dices| estoy de profesor en la | escuela | de idiomas| {(b) algo temporal}

185 C sí| sí | sí

186 T entiendes {(ac)quiero decir} que aunque te parezca que es fácil que es verdad

que es fácil el soy profesor| soy:: estudiante| que lo conocen ese uso pero que a partir de ahí a lo mejor puedes estirar y entonces revisar si esos x/

187 C sí| ése en concreto {(b) sí lo tenían x}

188 T pero lo hiciste esto?

189 C sí

190 T pensaba que habías dicho que no lo habías cogido porque era fácil

191 J no el SER profesor| no estar de profesor

192 T cogiste el estar de profesor?

193 C no perdón no no no no| al decir que no puse lo de la x

194 C ((interrupción)) a ver| si hacemos e:l el resumen->

195 T {(f) sistematicemos } pero hasta llegar aquí hemos dicho que vamos a ver otras cosas antes

196 C sí vamos a: esto es lo hemos programado para el martes a primera hora verdad?

197 T o cuando quieras| él lo pone el martes a última hora

198 J eso? sí| {(b) eso x}

199 T tú tienes |que decir qué co- qué tienes para hacer| qué tienes para hacer| entonces según eh lo sistematizas| lo colocas| lo secuencias y dices “esto lo haremos el martes a primera hora| a segunda hora o la mitad del lunes x->”

200 C cuánto |dura esto?

201 T esto dura |la-

202 C |con la con la:: presentación de| con la explicación de los criterios y todo

203 T pues esto durará diez veinte cuarenta cincuenta minutos largos

204 C o sea no se puede hacer en| x

205 T |(ac) no espera no} |durará más porque si les hacemos luego que |escuchen->y que y que evalúen| esto durará una clase y media eh?

206 J |sí sí |o sea lo que es la-

207 o sea lo lo que es el| lo que es el examen/ cincuenta minutos | y después está la parte| de->

208 T a ver| e:h leen diez minutos que les dejamos para leer esto vale? más diez minutos porque tienen |que explicar| tal y |cual |veinte más quince minutos de:: |discusión->

209 J |cada uno |veinte |discusión |treinta y cinco

210 T treinta y cinco vale| treinta y cinco y ya estamos

211 C a ver diez para leer diez para resumir y?

212 J y cinco- y quince para discutir

213 T y cinco- para di- quince para discusión| vale? estamos en treinta y cinco| ANTES de todo eso quince minutos para explicar los criterios | vale? por tanto-> ve sumando| después vamos a escuchar la::s personas que se han grabado| diez quince minutos para escuchar las personas que se han grabado | y con los criterios vamos a evaluar a esas personas que se han grabado | diez minutos más y ahora suma a ver cuántos minutos nos salen

214 C cincuenta y cinco sesenta no? a ti cuánto te sale?

215 J {(b) espera criterios quince| a ver diez| esto era diez| quince treinta cuarenta cincuenta sesenta y cinco| sesenta sesenta y cinco| escuchar quince| evaluar diez x debatir quince }

216 T yo os he dicho una clase y media una clase larga || por tanto x sería que en la primera hora explicáramos los criterios y en la segunda hora hiciéramos todo el resto || m?

217 J pero se puede hacer en cincuenta minutos| o sea sólo en una parte se hace digo la introducción a todo este tema| no?

218 T de qué tema me estás hablando ahora?

219 J a éste de la prensa

220 T éste de la prensa| eso vosotros tenéis que decidirlo| lo colocáis dentro y ver lo que::

221 J y el día siguiente-> ||

222 T lo que pasa es que ESTO de la práctica ésta oral no la pongáis para primera hora porque a primera hora no están| ya lo sabéis quiero decir que no podemos empezar explicando los criterios porque cuando eh vamos a querer que:: los apliquen| como no se habrán enterado porque no estaban->

223 J ((clic labial)) que son la puñeta ((risa moderada))

224 T claro| ya lo sé pero esto es| estas cosas entran eh?

225 J mhm

226 T cuando programas cuando: decides qué haces y qué no haces hay que contar m quién está en la clase quién no está en la clase

227 C ah explicar los criterios| leer los textos| resumir y la discusión/ me parece que tiene que ir en un día no? pero escuchar a las personas que se han grabado y evaluar| eso se puede hacer | el día siguiente no? |

228 T |{(b) se puede hacer}| se puede hacer sí

229 C o sea se podría cortar después de la discusión no?

230 T si conviene sí

231 C eso es-> ||

232 T esto ahora lo que tenéis que ver es en vuestro guión esto cómo colocarlo de manera que no lo pongamos a un en un principio de clase| porque no funcionará| y que veamos dónde lo partimos si es que hay que hacer algo antes o después de la pausa dónde lo partimos porque si no tampoco funciona|| m? | entonces lo que tenéis que ver es cómo empezáis el lunes\ tú ya parece que lo tienes claro | con todo esto del ser y estar y el x |

233 J |sí no es que si no si no hago | si no hago el ser y estar aquí el lunes al principio| lo paso al martes al final

234 T no pero yo prefiero así porque hoy por ejemplo ah no {(mb) xx} eh casi mejor hacerlo el martes porque entonces el lunes les diremos “mañana vamos a hacer esa prueba del oral\” y vendrán || y les hemos avisado| porque yo les he dicho que eso lo haríamos la semana que viene pero la semana que viene tiene cuatro días y si lo hacemos el lunes ya no les hemos avisado| porque yo no contaba con que eso iba a ser el lunes| como no lo habíamos visto| no quería contar nada ||

235 J {(mb) x}

236 T tal como lo has explicado ahí eso ya te lo veía bien | no? | el martes a primera hora corriges algo y luego explico yo los criterios y hacemos todo el resto del del trabajo y nos cabe x

237 J tienes que hacer dos tandas de explicar criterios?

238 T no

239 J sólo una

240 T bueno| eso no se sabe nunca ((risas de J)) uno explica los criterios y luego cuando sea el momento en que ellos los van a tener que aplicar-> igual sale

		alguna pregunta
241	J	no yo lo digo porque tus criterios a lo mejor tienen que ir el martes después de la corrección de deberes
242	T	sí x
243	J	bien y ahora me quedan y aquí me queda un huequecito
244	T	x
245	J	tendría aquí el inicio del sustantivo que que por algún lado se puede cortar o sea que puede ir aquí aquí y aquí el sustantivo x que se puede cortar porque son puede ser género o es número o es el artículo vale y aquí dejar la crítica que eso todavía tenemos que mirarlo y lo de los refranes vamos a aprovechar lo que nos dejaste de Torcuato de Gabinete y de las frases de unir aunque yo las frases de unir principio y final esas dieciséis las dividiría en tres grupos porque te puedes volver un poco loco uniendo dieciséis frases
246	T	y si lo puedes hacer en grupos? que cada grupo haga un grupo distinto las diferentes partes y luego se los cuentan
247	J	haga uno también se podría colocar se podría hacer el el el refrán con el significado y unirlo luego dar una situación
248	T	y luego si lo haces en tres grupos luego que los que ya: lo saben los compartan
249	J	mhm deshacer los los los tres grupos que se junten y que se formen tríos eso te:: bueno eso mejor el lunes te explicaríamos
250	T	qué Carlos?
251	C	no estoy pensando {(b) a ver cómo recomponer}
252	T	qué es lo que tienes distinto respecto a Javier para recomponer?
253	C	pues que: yo he avanzado un poco con el ser y estar y ya está
254	T	x pero lo demás
255	J	pero todavía lo puede retomar puedes hacer->
256	C	sí puedo ampliarlo
257	T	o hacer lo que te falta y a lo mejor algo de aquello que él está diciendo del sustantivo que lo pone por allí abajo tú lo traes aquí
258	C	al al lunes?
259	T	a ver el ser y estar que te queda lo pones aquí no?
270	C	aquí {(mb) x}
271	T	yo tampoco pero: ((risa moderada)) pero tú sí que tienes que saberlo al final el lunes lo vas a tener que hacer\ quiere decir que te quiero decir que ESTO déjate igual que él y esto igual
272	C	aquí qué pone?
273	J	la prensa que era el tema del día x la mitad
274	C	pero: pero por qué lo pones x
275	J	porque porque los números los he añadido después
276	T	xx como crítica aquí y luego se ha colocado esto x detrás
277	C	y y y pero->
278	J	{(b) tranquilo tranquilo}
279	C	pero empiezas con los criterios a primera hora?
280	T	{(f) empieza corrigiendo}
281	J	sí empezaría por por corregir y ya avisando aquí que vengan que si no se lo pierden aquí->
282	T	{(ac) que se x el martes hacemos una clase x}
283	J	o sea e- e- esto va quince treinta

cuarenta| esto va de y veinte a en punto| o sea que se pueden permitir el lujo de llegar a y veinte

284 T x pero no se lo digas

285 J ((risas)) vale| y después tienes la pausa donde te quede y haces la-> escuchas| evalúas y puedes meter más contenidos gramaticales aquí de los que nos quedan

286 T entonces hazte un esquema así->

287 C sí sí

288 T porque e::h te pones ser y estar lo que te queda| piensa que les has pedido que se miren los periódicos y que se miren el tema éste |de la de la::s elecciones| prepárate porque te van a preguntar| ya |mhmm sí sí | te han dicho que lo que

289 C

290 T les interesa saber es cómo es el sistema electoral

291 C sí

292 T tú lo tienes claro?

293 C a::h sí algunas cosas

294 T pero ya te he dicho| ((risa moderada)) nos acribillarán a preguntas que no sabremos contestar ((risa moderada)) pero bueno ya haremos lo que podamos

295 C una cosa y esto no se no se puede partir no?

296 T no | no:! explicar y el debate\| se podría partir por aquí pero esto tiene unidad| ESTO déjalo como está aquí y esto también| preocúpate de cómo llenas esto distinto que él porque lo tienes distinto| vale?

297 J tiene que x la introducción de la prensa x y entonces->

298 T aquí pones lo que te quede de ser y estar| pones esto de las elecciones | vale? aquí qué pones?

299 J prensa introducción

300 T vale pues ya está x no? porque aquí tú tienes menos ser y estar pero como pondrás luego las elecciones| pues haces esta primera parte con ser y estar y elecciones| la segunda parte empiezas con la:: con esto de la: prensa del corazón| no? y el resto de la prensa dónde está? aquí?

301 J no no no esto x está aquí el vídeo->

302 T ah vale aquí está

303 J lo del vocabulario

304 T vale

305 J y alguno y:: los textos

306 T cómo tú ves esto con el tiempo?

307 J pues diez quince quince quince y:: es que treinta minutos| hay que rellenar treinta minutos de:: de

308 T no no es que:: os va a faltar tiempo| rellenar dices ((risa)) claro| tú tráete una programación| y les pones cuatro:: cosas de este:: cuatro programas de éstos si han visto si no han visto:: alguna imagen o tal y les dices si en su país qué programas hay o no hay o si:: que se parece o que se:: | qué tipos de programas e- echan de menos que en su país hay y aquí no hay o al revés lo que sea| m| no sé |me parece que va a faltar el tiempo no?

309 J no yo era por por darles algún texto| para que leyesen |de éstos que-> |

310 T |de un día para |otro?

311 J no| en Procesos vienen los textos no sé si podemos utilizar|

312 T qué? | claro? | Carlos?

313 C {(b) sí} esto me lo puedo quedar yo?

314 J le sacas fotocopia

315 C bueno aquí tengo que mandarles deberes para el martes| {(b) que no tengo| el lunes x }

316 T eso de la prensa del corazón esos textos que dices| alguno que puedan leer| según lo que hagáis| o sea tú cuando veáis lo que ponéis esta segunda parte| tú qué les pones ahí para el martes?

317 J ser y estar

318 T el ser y estar || vale tú no porque ya ya:: tienes todo el ser y estar hecho| Carlos| tú no les pones deberes de ser y estar porque ya estará liquidado/ o habría algunos deberes?

319 C ah sí estará liquidado

320 T estará liquidado

321 C {(f) porque me quedan} me quedan | usos más difíciles| o sea | o profundizar más practicar más | entonces no| ya estará liquidado

322 T {(ac) x } deberes de ser y estar que nos convenga || una pregunta?

323 J no yo lo que les voy a| pon-

324 C | {(f) quizás} |perdón| quizás eh || tienen muchas dudas con el con el ser correcto| estar correcto ||| con el ((clic labial))

325 J el cambio de adjeti- el cambio de significado más adjetivo

326 C no no

327 T mira un uso que no controlan es estar bien estar mal | ése no controlan | siempre dicen “es bien” ((risas de J)) | siempre | y éste desde el primer curso estar bien estar mal| eso está bien| está mal lo que has escrito| pues ÉSTE| es incontrolable| no lo controlan |||

328 C {(mb) vale} ((sonido de papeles))

329 T e::h nuestra próxima reunión?

330 J el lunes| para enseñarte miércoles y jueves |||

331 C o sea si: | si encontramos más cosas de prensa del corazón| empezar la primera parte| si no da ser y estar | o sea|{(f) jugar un poco}

332 T | no es que a ver lo que | tú no puedes hacer es| alargar el ser y estar más de lo que tienes que alargar

333 C sí claro

334 T es decir| si tú tienes diez minutos tienes diez minutos| si tienes veinte tienes veinte| o sea pones aquí lo que tengas de ser y estar y el RESTO buscas qué actividades te completan el día y que sean actividades-> porque hay actividades para hacer en| de éstas| lo que teníais aquí previsto más esto que estamos metiendo ahora| de ver la programación más en general| de ver qué tipo de televisión ven o no ven eh| no sé puedes hacer como un cuestionario | se puede hacer para que entre ellos lo discutan o lo comenten | ves televisión? qué tipo de televisión ves? cuándo? qué programas? e::h en tu país veías televisión o no? qué programas veías? qué hay igual y qué hay diferente en tu televisión y la de aquí? | luego si hay esos artículos que| que hablan de la televisión y que hablan de la televisión basura no? x más significativo o más de uno o {(b) yo no sé x} ||| quedamos el lunes a primera hora| esto es para mí o esto era vuestro?

335 J ese |era:: |

336 T |éste |era vuestro

337 As {(mb) x }

338 C entonces quedamos el lunes a primera hora?

339 T el lunes a primera hora quedaremos para ver miércoles y jueves no?

340 C pero primera hora qué es? a las tres o las nueve?
341 T hombre primera hora son las tres! tres de la tarde! ((risas de todos))
342 C vale vale
343 T nueve no! todavía tenemos que vivir la clase del lunes| no?
344 C sí sí por eso
345 T por la tarde por la tarde a primera hora hacemos lo vemos cómo ha ido ese día
lunes y comentamos el lunes y luego eh vemos la programación del miércoles
y jueves
346 C yo necesito que | o sea |que estés más encima de mí sabes? ah me gustaría
enseñarte más las cosas para->
347 T x enseñadas/ tienes que ver qué pasa que si tú vienes | y me enseñas esto-> m
puede pasar como hoy| que entonces tienes que cambiar cosas| si cambias
cosas sobre la marcha| yo no sé si esto te pone| te tranquiliza más o te pone
más nervioso | entiendes?
348 C {(b) me pone más | nervioso}
349 T |{(b) claro lógico} || yo ahora entiendo| esto lo vais a
preparar juntos || la prensa del corazón la vais a preparar juntos?
350 C sí la prensa sí| ser y estar->
351 J ser y estar no
352 T ser y estar/ mira qué usos te quedan por ver/ y el lunes si quieres ven antes y
miramos los usos me explicas qué vas a hacer/
353 C antes?
354 J a las once
355 T {(f) antes} quiere decir o a las nueve de la mañana| de nueve a diez o a las
once y entonces a la segunda hora es que ya no voy || pero yo| ya sé que para ti
x a las nueve de la mañana pero más tranquilo o a las diez y me voy a la
primera hora| pero a mí es que a mí me da angustia a- antes de que te pongas a
dar la clase| cambiarte cosas porque es que entonces no tendrás tiempo de
cambiarlo || porque->
356 C es que::->
357 T entiendes? si tú me estás diciendo que tú m te ves que vas un poco
atolondrado que vas un poco eh| claro si yo te digo no esto me parece que no|
hazlo así o hazlo así/ de un día para otro vale| pero el mismo día| te me
morirás
358 C es que e:| lo de los tópicos| que lo hemos comentado antes || no podía
continuar| no podía hacer| tal como había| se había desarrollado la cosa no
podía continuar con | | los tópicos de nacionalidades|
359 T | pero ya los hemos x ya los | |hemos x
360 C | |{(f) era era->}|
361 T ya está ya está ya está
362 C era imposible
363 T claro pues ya está| si no| él tampoco los ha hecho
364 J el qué?
365 T los tópicos de de ah| x no los ha hecho ni los va a hacer porque ya ha
terminado ((risa))
366 C los tópicos de las | nacionalidades | las tres hojas aquellas
367 T | los tópicos->
368 J sí::| no lo voy a hacer? yo eso sí lo he hecho
369 T a ver| qué es lo que has hecho?
370 J pues lo que he hecho a ver| tú habías estado cuando estaban utilizando los

		adjetivos no?
371	T	sí sí
372	J	y:: los estaban colocando en su nacionalidad cuando hemos vuelto de la emergencia lo hemos hem- hemos ido frase por frase el adjetivo es éste no porque frase por frase te daba un adjetivo y después el les he pasado el el texto éste de la revista y tenían en tríos por la parte de atrás estaba la consigna se repartía cada uno leían los testimonios y una vez leídos se comentaban lo que:: lo que o sea contaban lo que decía cada cada personaje o sea cada persona del texto y después se han ido a discutir sobre sobre lo de los tópicos pero es que no usáis el mismo material no usáis casi nada-> ((risas de todos)) lo mismo entonces A MÍ cuando venís aquí y hacemos esto A DÚO y me explicáis me explicáis esto->
373	T	lo mismo entonces A MÍ cuando venís aquí y hacemos esto A DÚO y me explicáis me explicáis esto->
374	J	las fotocopias de la revista ésta->
375	T	y después esto cada uno hace una cosa distinta
376	C	claro si yo eso es lo que iba a hacer yo pero he decidido no hacerlo
377	T	pero sabes por qué? porque tú has metido después de esa fotocopia la primera que él ha hecho entre otras cosas y has quemado los tópicos entonces esto claro ya no lo podías hacer porque ya no querían oír hablar de tópicos ni ni para qué pero tú casi no has hablado de tópicos
378	J	no pues si han estado hablando además es que como iba a haber la discusión le he dicho “pss todavía la discusión no llega ((risa moderada)) ya llegará” digo para que no no empezasen ya a discutir no? primero estamos viendo eh adjetivos ya veremos cómo son los catalanes o dejan de ser de momento ahí lo dejamos hemos leído los textos y entonces han discutido durante eso durante media hora todo lo que les ha dado la gana y se han quedado a gusto han estado leyendo durante cinco minutos el texto se han explicado pues eso habrán estado un cuarto de hora veinte minutos hablando más que de los españoles pues de los catalanes porque en plan Miroslava y y Katy pues están casadas con catalanes o sea que a cada uno de lo que sabía no? Diana me decía {(ac)“pero es que los españoles->}
379	T	{(f) e- en su grupo} de entrada ya se mostraron bastante reacios a hablar de tópicos pero->
380	J	sí yo yo les dije->
381	T	pero es que creo que:: al margen de los tópicos había todo ese trabajo de los adjetivos que:: eh de esa columna tú lo hiciste al final ese trabajo? la columna aquella cuando decía {(ac) los catalanes tal tal y toda aquella columna y x}
382	C	sí sí
383	T	esto no tenía nada que ver con los tópicos era un ejercicio para para:: de vocabulario x adjetivo x lo que sea testarudo o yo qué sé cuántos ponían o generoso o->
384	J	cariñosos eh brutos ->
385	C	sí pero eso también son los tópicos que funcionan en España no?
386	J	bueno el texto iba sobre los tópicos
387	T	ya lo sé pero como en grupo m yo creo que se presentó demasiado como m “el tema es el tópico” y entonces eh el tema es el tópico y al final no les gustó entonces m->
388	C	claro pero de hecho al tópico sólo le dedicamos ese día no porque cuando yo les entregué aquello era como deberes y:
389	T	pero ellos hicieron sus deberes?
390	C	sí o sea un promedio normal o sea la mitad o así

391	T	no sé tengo un poco la impresión de que lo que pasa a veces es que tienes que sacar más cosas hacerlo más pausadamente
-----	---	---

* No se alcanzó a grabar toda la sesión.

ANEXO 2.D
TRANSCRIPCIÓN DE LA NOVENA SESIÓN

FASE DE PRÁCTICAS	
interacción	tríada
participantes	Carlos (C), Javier (J), Nuria (T)
sesión	9
duración	22 min*
fecha	12 de mayo (lunes, 3ª semana)

TURNOS	INTERCAMBIOS	
1	T	{(mb) vale} y el último día?
2	J	y el último día tenemos las cuestiones de gramática en la primera parte->
3	C	mhm
4	T	lo del género
5	J	sí que son ejercicios del libro y después está lo de los refranes y estaba el texto de: eh de Torcuato Luca de Tena que se manda como comprensión no con todas las preguntas sólo las cinco primeras después pasamos el texto comprensión frases hechas y refranes que se corregirá al día siguiente y entonces pensamos coger el texto de Gabinete Caligari y coger esos diez refranes->
6	T	sí
7	J	en una hoja aparte-> añadir cinco y poner el refrán los refranes en una columna y el significado en otra y entonces después como práctica es que->
8	C	tenemos la canción
9	T	ah tenemos la canción?
10	J	y entonces es o por lo menos antes de llegar a lo de la audición {(ac) porque es mejor conocer el significado de los refranes antes de llegar a la audición} es que eh por grupos creasen situaciones para decir los refranes entonces exponen esa situación y los demás a ver->
11	T	pero primero tienen que entender los refranes
12	J	claro! que lo hemos hecho antes
13	T	ah vale
14	J	hemos hecho el ejercicio de emparejar
15	T	o sea el primer el primer paso es emparejar
16	J	después buscar dónde diríamos eso y después la canción
17	T	después la canción sí? y después que a lo mejor a ver si podíamos pasar una x ->
18	C	podéis intentar si los que e:h-> la actividad ésa de:: x refrán
19	T	que si existe en su lengua->
20	C	que busquen que busquen->
21	T	refranes paralelos
22	J	ah!
23	T	no hay muchos {(b) pero a lo mejor existen en su lengua refranes paralelos} o sea si x el refrán antes de buscar la situación porque buscar la situación x fácil x entonces si en su lengua existe y lo piensan en su lengua verán verán antes

24 J la situación ((cambio de sala))
a ver tenemos el texto de Torcuato| preguntas de comprensión refranes frases
hechas | vale| después emparejar| refrán con significado |entonces les
preguntamos a ver si si existen| en sus en sus idiomas en sus lenguas| refranes
que: que sean iguales/
25 T que digan eso
26 J sí| a ver si:: sí {(mb) lo conocen en su lengua} y después es que creen|
situaciones| cada grupo crea m:: para tres refranes tres situaciones
27 T para tres refranes tres situaciones?
28 J sí porque por lo menos depende del tiempo que que vayamos viendo dos
refranes dos situaciones y grupo a grupo por lo menos que todos los grupos
hagan una situación| expongan una situación y a ver qué se->
29 T pero una situación POR refrán
30 As sí:! sí sí sí sí
31 T ah {(ac) vale vale vale}
32 C cada grupo tendrá refranes diferentes\ no?
33 J sí en un papelito les daríamos “pues lees tú la uno y la cinco”
34 T {(ac)(b) vale vale vale}
35 J le voy dando a cada uno un papelito con el número de refrán que tienen que
hacer
36 T mhm mhm mhm
37 J entonces primero en una primera ronda-> se dice cada uno va diciendo por el
tiempo según se vea| pues una situación “pues qué refrán se diría en este
caso?” y después iría la audición de:: de la canción-> |
38 C sí
39 J y entonces sería para emparejar a ver qué con qué refranes están jugando en
ese momento y después hacer la comprensión de::l del texto
40 C x bien claros los refranes| el significado | los refranes se dicen |muchas veces
para dar un consejo no? o sobre todo es para:: es como una respuesta verbal
no? | tú dices “me han regalado no sé qué y no sé si cogerlo porque está así un
poco->” a caballo regalado no le mires el dentado| o sea->
41 T mhm
42 J EL DIENTE es que el dentado suena FATAL
43 T tú dices el diente?
44 J el diente ((risa moderada))
45 T nosotros el dentado
46 J ((risa)) ah vale ((risa moderada))
47 C no| si no-> |
48 T porque: porque tiene que rimar
49 J no todo rima
50 T bueno| pero este: rima
51 J pues se ha manipulado ((risas de J y T)) ||
52 C está bien así? o sea::
53 T bueno eso sería buscar la situación no? dónde lo dirías
54 C que ellos busquen la situación
55 T en ese caso::
56 C saldrá o será estar haciendo un paso | demasiado difícil |
57 T no lo sé | no lo sé si sabrán ||
no sé si sabrán | también podríamos darles situaciones y refranes y que digan
en qué situación dirían ese refrán| una vez que tienen el refrán agrupado| saben

		lo que dice el refrán las situaciones entonces que digan en esta situación dirían esto o esto pero podemos hacer las dos cosas podemos intentar si sale la situación y si no sale la situación porque es demasiado difícil llevar las situaciones nosotros y entonces las emparejan o buscar los más sencillos las situaciones más sencillas más e::h frecuentes para que:: ahora no recuerdo qué refranes eran pero que veáis o sea que es una situación-> {(b) muy frecuente}
58	C	x frecuentes
59	J	sí:
60	C	entonces tenemos veinte refranes en total y las fotocopias->
61	T	pero por eso yo os decía que mirarais que:: que si en su lengua existe ese refrán entonces ellos la situación ya la tienen si hacen ese paso previo a decir vale->
62	C	y cómo sabemos que es ese refrán?
63	T	no ellos ellos sabrán cuando ellos conectan el refrán tú les das las dos partes del refrán y ellos dicen yo qué sé e::h eso “a caballo regalado no le mires el dentado”/ pues ellos dirán “nosotros también decimos una cosa así en mi lengua” que en lugar a lo mejor del caballo regalado digan “a cordero:: no sé qué” ((risa moderada de C y J)) entiendes? una expresión semejante con un mismo sentido x siempre preguntan en las clases “en español no hay algo para decir->” y tú entonces tienes que ahí ir pensando “hay hay? -> pues no sé”
64	C	eso es después de que les hayamos dado el significado
65	T	claro primero emparejan cuando ya saben lo que quieren decir entonces ANTES de buscarle un contexto piensan “en mi lengua existe esto no existe esto” “m nosotros no decimos nada” o a lo mejor “pues ya no me acuerdo no lo sé” vale entonces como si lo tienen en su lengua SABEN en qué situación lo dicen y es más fácil entonces hacer lo de las situaciones no? qué? y si no lo veis muy claro pues pensáis vosotros las situaciones vale?
66	J	todas éstas has corregido ya?
67	T	me las has dado?
68	J	algunas sí otras te las han dado ellos
69	T	ah vale éstas-> ((sonido de papeles)) espérate éstas-> ésta la he empezado pero no la he terminado ésta sí y ésta me la das ahora
70	J	sí
71	C	me darás fotocopias cuando hayas corregido::
72	T	las tengo yo ahora? o las tienes tú?
73	C	sí sí las tienes tú ((sonido de papeles))
74	T	mira son éstas éstas no he corregido ninguna he corregido ésta que me ha dado Gabriela vale? entonces si quieres pero es que yo ahora me voy a ir entonces si quieres eh tú las vas a corregir? tú las quieres corregir?
75	C	es que yo voy a corregir las fotocopias
76	T	claro pero tienes hechas la fotocopias? tienes hechas fotocopias de esto?
77	C	sí sí sí de ésta no pero ésta ya la has corregido tú y es de otra vez no tiene nada que ver
78	J	qué quieren decir los números que pones?
79	T	esto:: corresponde a los criterios que tenemos de la expresión escrita vale que los traduciremos vale? hay una valoración global y organización del texto que tiene de siete a cero puntos->
80	J	sí
81	T	con una serie de subapartados para ver eh la puntuación un apartado que es

		riqueza lingüística que es este segundo->
82	J	mhm
83	T	de seis a cero y otro de corrección lingüística entonces yo eso ya se lo expliqué a ellos por tanto ellos saben que esto es la valoración global que yo le doy al texto este segundo:: número corresponde a la riqueza lingüística y ésta a la corrección lingüística entonces si yo me leo esto el texto que ellos escriben y voy comprobando aquí si yo creo que la valoración global se corresponde a la tarea que se les pide si es comprensible a primera lectura rico en contenidos son textos coherentes y bien articulados las ideas están bien organizadas están bien desarrolladas el texto es fluido y el registro es adecuado si todo eso es así puede tener un siete xx vale? entonces vas buscando lo que crees que corresponda a cada uno esto es lo que les haremos que ellos hagan con los criterios de del oral mañana vale? {(b) ellos tendrán->}
84	C	y entonces con eso hacemos una cosa yo mañana te traigo mis las fotocopias corregidas tú te las miras y hacemos lo que->
85	T	yo voy a corregir esto y tú tendrás las tuyas corregidas entonces lo que haremos será->
86	C	vale fotocopiaré esto y lo compararé para ver
87	T	no lo comparamos así x
88	C	ah vale
89	T	comparamos y eh:: x
90	C	si me sale bien más o menos pues ya las del viernes ya las haré yo si te parece bueno te las enseño->
91	T	no hacemos lo mismo
92	C	sí vale vale sí sí
93	T	hacemos lo mismo

* Los primeros 10 minutos no se han transcrito porque los participantes estaban viendo y comentando un corto para poner en la clase. La sesión no fue grabada por completo.

ANEXO 3. ENTREVISTAS A LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

ANEXO 3A. ENTREVISTA A NURIA

FASE DE POST-PRÁCTICAS	
Participantes:	Nuria y la investigadora
Entrevista:	primera
Duración:	39 m.
Fecha:	11 de julio de 2003

1. ¿Qué objetivos tiene el master con estas prácticas?

Nuria: a ver el objetivo del master yo creo es el master a quien correspondería contestar | yo te puedo decir el objetivo que nosotros tenemos pues es que y que supongo que es el mismo que tiene el master no? |que es que estas personas que vienen aquí estos estudiantes que vienen aquí a hacer las prácticas | pues eh puedan por una parte hacer eso| poner en práctica todo eso que han estado leyendo y trabajando en sus clases teóricas y viendo lo que es la realidad de la clase no?| ellos normalmente lo que lo que suelen decir eh comentar cuando terminamos esta fase de prácticas es que hay muchas cosas de las que ellos han leído o de las que ellos han trabajado en las clases les han explicado los profesores| que cobran sentido cuando ellos están en la clase y eso tienen que hacerlo no?| porque si no muchas veces| y supongo que es fácil de entender también no?| que eh leer sobre algo te puede resultar muy abstracto porque| bueno porque no tienes esa experiencia y una clase es una experiencia vivida| es una experiencia viva y entonces yo creo que| esa parte de formación en el sentido de poner en práctica cosas que tienen en| como unos conocimientos adquiridos y que todavía no no han tomado cuerpo no?| y las prácticas serían un poco eso

2. ¿Por qué o de cómo se inició esta fase de prácticas en el master? ¿Desde cuándo?

Nuria: pues desde el principio| se hacen desde el principio| yo creo recordar que el master empezó en el año 87 y cuando empezó el master| pues como es lógico| necesitaba el master lógicamente una fase de prácticas y y bueno y a la escuela los responsables de aquel momento pues propusieron a los profesores del departamento de español que hiciéramos ese trabajo de de tutorías de coordinación por un lado y de tutorías que realmente es el trabajo que toca a cada uno de los participantes no?| porque yo como coordinadora pues bueno es un trabajo más| de unas reuniones preliminares o de una puesta en común de cosas que se trabajan pero vamos que yo creo que el tutor| el papel del tutor es el realmente importante para cada estudiante no?| conmigo tienen una relación más puntual no?| con sesiones concretas pero con quien realmente se hace el trabajo es con el tutor y bueno| pues desde el primer momento estuvimos abiertos a este tipo de colaboración y se hace pues ya te digo hace todos esos años

3. ¿Cómo es la selección de tutores cada año? ¿hay algún proceso de selección?

Nuria: no| no hay proceso de selección sino que sencillamente todos los profesores del departamento son profesores que imparten prácticas en el master en principio| pero a veces pues hay alguien que un año pues yo qué sé porque uno está pilotando no sé qué| porque lo que sea| y dice "este año no participo"| pero en principio pues los profesores participan y puede pasar que en algún momento determinado pues uno por lo que sea el motivo específico pues diga "mira este año no voy a participar"| normalmente hay eh normalmente hay más alumnos que profesores o el mismo número es decir que no es eh y si alguna vez| quiero decir que eso no es ningún tipo de problema| por parte por nuestra parte participar o no participar si si no hay x no sé si se ha producido esto de que no hubiera bastantes alumnos para los profesores creo que no se ha producido nunca| pues no es un problema| y si en alguna ocasión por ejemplo pues las prácticas se han compartido y un grupo ha tenido dos estudiantes del master que han compartido grupo pues ese profesor ha hecho de tutor de dos personas y tampoco es problema| es decir nada es problema ((risa moderada))| los tutores son los profesores de la escuela| todos los profesores pues llevamos muchos años hay algunos profesores que son ya personas que tienen el master| que son de las primeras promociones del master que están como profesores aquí y por tanto hay quien tiene una formación digamos como puede ser mi caso eh| autoformación y hay quien además pues tiene el master

4. ¿Hay algún tipo de reglamento o guía escrita sobre lo que se espera de un tutor en las prácticas?

Nuria: hay un documento que es un documento que se envía al master y que luego se reparte a los alumnos del master en el que se establece el calendario de las prácticas| de las observaciones| el calendario de entrega de programación| es decir todo un calendario y en cada uno de esos momentos qué es lo que se hace| si es una reunión con el tutor| si es una reunión con la coordinadora| si es el momento en el que hay que observar clases| si es el momento en el que hay que preparar la programación con unas reuniones establecidas| si es la fecha para entregar la programación| en principio hay una fecha límite para eso| hay digamos que para los estudiantes que participan en esto hay digamos unas normas que tienen que cumplir que es tener ese calendario eh bueno pues para cumplir ((risa moderada)) para cumplirlo digamos no que este año por ejemplo nos hayamos saltado pues en este caso de las tutorías de los dos chicos que que han hecho el quinto no?| pero en principio si una persona no tiene la programación hecha en la fecha que se pide pues la persona no haría las prácticas o si una persona cuando está haciendo la programación el profesor tutor ve que que esa programación no responde a lo que debe ser pues esa persona no puede hacer las prácticas| en alguna ocasión pocas pero en alguna ocasión puede pasar que haya personas que ese año no hagan las prácticas y las hagan al siguiente|| lo que hay es qué calendario vamos a cumplir y eh hay por ejemplo qué es lo que en cada fase vamos a hacer es decir hay una primera fase de observación en la que qué es lo que vamos a hacer| pues observar para tener los instrumentos para después programar| vale?| y en una segunda fase realización de esa programación en la que hay pues unas pautas para esa para elaborar esa programación| unas fechas hay unas reuniones con los profesores tutores y luego pues hay una fecha de para presentar esa programación y luego digamos que también unas pautas para elaborar el informe final que sería el resumen de todo el proceso de observación| programación y de impartir las clases

5. ¿Reciben los profesores tutores un tipo de formación o apoyo institucional especial para asumir este rol?

Nuria: no

6. ¿Qué se espera que aprenda el alumno por medio de las prácticas y las tutorías?

Nuria: se espera por una parte que sea capaz de poner en práctica todo eso que ha aprendido y que sea capaz de organizar una programación en primer lugar| y luego pues que pueda llevar la responsabilidad de la clase es decir en principio la responsabilidad de la clase durante las tres semanas que están los alumnos aquí impartiendo clases| la responsabilidad es del profesor del curso| que en ese momento son ellos vale?| es una responsabilidad digamos que enmarcada porque el profesor tutor está en las clases como mínimo hay un cincuenta por ciento de clases que se observan| hay clases que a lo mejor el alumno que está impartiendo puede decir "esta clase preferiría estar yo solo porque tal" bueno pues x solo o que el profesor cree que xx el hecho de sentirse solo en la clase que eso también está bien no? |y luego eso siempre se comparte no?| x las reuniones que se vayan haciendo con el tutor y ver pues "hemos hecho esto y ha pasado esto en la clase" si el profesor no está| el profesor digamos de su curso| después tiene pues el profesor del master que lo ha hecho pues le pasa el informe de lo que ha pasado lo que no ha pasado cómo era la clase| por tanto digamos que hay una comunicación constante entre el profesor de la escuela de nosotros y x| pero m intentamos que se sientan que son los responsables de las clases| realmente lo son porque están ahí delante lo que pasa es que también con| intentando crear un espíritu para ellos y también para los estudiantes de que todo lo hacemos entre todos| porque de la misma manera que la clase de español la hacemos entre el profesor y el estudiante| pues esto también| los estudiantes de nuestros cursos saben que hay unas personas que han estudiado| están estudiando un master y que vienen aquí a desarrollar sus prácticas| por tanto en principio hay un sentimiento normalmente muy positivo por parte de los estudiantes porque bueno son gente normalmente joven| gente que se acerca más a su edad y que están en una situación como ellos pueden estar| de buscar un trabajo| de empezar una vida profesional no?| como muchos de nuestros estudiantes de español están| por tanto normalmente tienen muy buena acogida entonces eh| precisamente porque saben que son personas que están empezando una vida profesional| están abiertos a posibles fallos que pueda haber y también a que si el profesor está en la clase hay una colaboración| es decir| yo siempre les digo a los estudiantes que cualquier cosa que tengan| que me pasen la pelota| es decir| si tú hay algo que te pregunta el alumno y que en ese momento no sabes si lo contestarás bien o xx contestar pues tú dices "bueno pero Nuria os lo dirá" pero como una cosa natural que no estamos| que eso no quiere decir perder la autoridad en absoluto y yo creo que hemos conseguido que esto sea así de una forma muy espontánea que todo el mundo lo vea como muy natural y que tanto pues a lo mejor tanto Javier como Carlos en algún momento decían "ah esto Nuria y tal" hacían que yo interviniera en algún momento como a lo mejor pues yo como alumna sentada como los demás alumnos pues también intervenía con los alumnos y también a lo mejor pues intentaba dinamizar quizá alguna cosa| este es el clima que se| no sé si la pregunta que me has hecho ((risas))

7. ¿Cuántas veces has sido tutora de profesores en este tipo de programas?

Nuria: desde el principio| desde el 87 creo que era

8. ¿Cuáles son tus objetivos como tutora en la fase de prácticas?

Nuria: me propongo que esas personas que vienen aquí y que en principio yo entiendo que están| que cuando están haciendo un master y están poniendo su esfuerzo en esto es porque tienen ganas de hacerlo porque quieren aprender y porque quieren ser profesores y porque quieren ser buenos profesores| pues ayudarles con lo que yo sé por gato viejo digamos no?| por lo que yo sé por experiencia| por haberme encontrado con muchas cosas| a veces cuando los alumnos te plantean una actividad te dicen haremos esto y tal y tal pues bueno| yo muchas veces les digo| les planteo problemas no?| o por qué? o por tal? |porque son problemas que yo sé que existen| que se los van a encontrar| entonces a lo mejor hay cosas que las podemos solucionar antes porque yo creo que es facilitarles un poco que esas cosas que uno aprende| porque uno aprende con la experiencia| yo no he pasado por este proceso que ellos eh| pasan| y entonces todo lo he aprendido pues al hacer ensayo error| no?| entonces| al final acabas diciendo vale esto sí y esto no| pues que ellos pueden tener la opción de esta ayuda les puede facilitar el camino yo creo que un poco es| es eso es facilitar que esas personas tengan pues un mejor acercamiento a lo que es la profesión no?| este sería el objetivo supongo vamos que de todos los profesores que estamos aquí| que todos hacemos un trabajo que nos gusta y por tanto pues hacer participar a los demás yo creo que es agradable

9. ¿Qué responsabilidad asumes tú como tutora en esta fase?

Nuria: yo como tutora eh| yo la responsabilidad que yo tengo como profesora del grupo| esa responsabilidad la sigo teniendo| aunque te haya dicho antes que quien es el responsable del grupo es el estudiante| el responsable última del grupo soy yo| evidentemente| pero y durante esa etapa además de responsable del grupo digamos que soy responsable de esas personas que van a impartir las clases y por tanto que ellos sientan que cuando terminan las prácticas han progresado y que ha habido un proceso una evolución en las tres semanas que están aquí impartiendo clases yo creo que es responsabilidad mía y suya| porque como todo lo que es el aprendizaje la enseñanza aprendizaje es algo que va imbricado y no se puede enseñar a uno que no quiera aprender o no| cuesta más aprender si no hay nadie que a lo mejor te lo facilite no?| entonces creo que se trata pues eso que vamos repartiendo esa responsabilidad| que es un construir| yo creo

10. ¿Cómo definirías tu papel en esta fase?

Nuria: no sé si esto lo soluciono con una definición o como ((risa moderada))| no sé| es estar al lado de esa persona e intentar que esa persona se sienta| primero intentar establecer una relación de confianza no?| en el sentido de que bueno de que podemos equivocarnos y no pasa nada y podemos hacer las cosas que no estén bien y no pasa nada porque las volveremos a revisar y que no no haya un sentimiento de que| de juicio| porque yo creo que esto no debe existir ((relata una experiencia en un curso de formación de profesores))|yo creo que para los estudiantes que vienen aquí a hacer las prácticas del master creo que hay que intentar generar un ambiente en el que ellos no se sientan juzgados porque aquí no estamos juzgando a nadie| aquí estamos intentando arbitrar mecanismos para que ellos puedan desarrollar una serie de cosas que han aprendido y que luego las tienen que poner en práctica y eso como se hace y se hace colaborando porque ellos lo intentan| traen un esbozo de programación que entonces tú

dices bueno esto a ver por qué| intentando hacer reflexionar por qué está eso por qué lo han establecido de una manera si tú crees que eso no es| eh se van a estrellar pues y algunas veces pues quizá también está bien estrellarse| es decir que algunas veces a lo mejor el estudiante del master pues quiere hacer esa actividad y allí bueno pues a lo mejor tú piensas que esa actividad no funcionará pero si tantas ganas tiene| pues a lo mejor es bueno también estrellarse porque también es una forma para aprender

11. ¿Qué formación consideras necesaria para ejercer el rol de tutor?

Nuria: bueno| la formación| evidentemente cuanto más formación tenga uno muchísimo mejor| yo creo que el profesor tutor tiene que ser una persona con unos años de experiencia y si tiene una formación como pueden tener ya te he dicho algunos de los profesores aquí en la escuela que son master pues perfecto pero yo creo que es haber trabajado en esto haber reflexionado y haberse autoformado o haberse formado a través de las múltiples posibilidades que hay pues con lecturas o con cursos de formación| cuando antes te he dicho| me has preguntado sobre los cursos de formación| no hay cursos específicos a los que nosotros vayamos porque están hechos a partir del master para formarnos como tutores| pero evidentemente todos los profesores asistimos a distintos tipos de cursos de formación que se pueden hacer donde sea o muchos pues imparten o impartimos algún tipo de formación en otros cursos no?

12. ¿Qué percibes que esperan de ti tus estudiantes tutorados?

Nuria: bueno no sé si lo esperan de mí| del tutor en concreto| pero sí que esperan de esa fase de la escuela| de pasar por la escuela que yo creo que es una fase que ellos cuando salen de aquí siempre dicen que eso es lo mejor del master y se entiende en el sentido de que bueno| hay la formación teórica que es tan importante pero como te he dicho antes que claro si se quedara sólo en teoría pues sería una| tendría poco sentido no?| entonces el hecho de ver que todo eso que ellos han trabajado| que les han dicho sus profesores en el master eso tiene una aplicación práctica y que eso| en cómo después los alumnos responden a eso| m| les es muy satisfactorio| cuando vienen aquí normalmente se lo pasan bastante mal| se lo pasan bastante mal pero la fase de preparación de la programación| incluso y al principio de los primeros días de clase normalmente eh pero todos cuando terminan las prácticas dicen “ay tendría que haber durado un poquito más”| es decir habíamos pasado por una etapa en la que las prácticas eran de dos semanas| ahora son de tres semanas y ellos cuando se van dicen “ahora?” porque claro realmente cuando llevas ya un cierto tiempo es cuando has creado un ritmo una dinámica con el grupo| cuando estás ya en una situación más relajado| no sé creo que ellos lo que pretenden lo que esperan es sacar esa experiencia y del tutor en particular supongo que lo que esperan es lo que intentamos darles que es apoyo y algunas directrices

13. ¿En tu experiencia como tutora, cuáles son los problemas más recurrentes que se abordan con los profesores en formación? ¿Podrías categorizarlos?

Nuria: en la clase| problemas de todo tipo de cualquier tipo es decir que desde una pregunta de índole a lo mejor puramente gramatical que a lo mejor el alumno no sabe responder en ese momento| puede ser| bueno las cosas que hablamos en la tutoría| las cosas que yo observo que

creo que bueno| que han pasado en la clase y que si no hubieran pasado| mejor o que han pasado en la clase y que han pasado| es decir que ellos no han visto que estaban pasando esas cosas| a veces y eso es absolutamente lógico cuando uno empieza a dar clases bastante trabajo tiene con colocar lo que uno ha pensado que iba a poner| vale? |entonces a veces surgen en la clase cosas de las que se podría sacar un jugo| que eso pues es muy lógico que pase| que un estudiante que empieza en esto pues no se dé cuenta de que eso ha pasado o de que ya lo ha visto| ha visto aquella pregunta pero le ha parecido que no que tenía que seguir su programa porque o si no se iría del camino del programa| no tendría tiempo de hacer las actividades o cosas de ese tipo no? |no sé| son muy distintos no? el tipo de cosas| desde decirle por ejemplo al estudiante “sepárate de la mesa” o “cuando escribes en la pizarra con esta letra tan grande...” |hay mil cosas que cuando una persona no se ha puesto en una clase no sabe que le van a pasar esas cosas y entonces claro o o bueno yo creo que seguramente las cosas que no le pasan a uno no las puede prever en muchos casos o cree que ya las ha previsto quizá sabes? |es decir que hay veces que uno por precisamente por la inexperiencia| uno cree que bueno que no pasa nada que "haré el esquema en la pizarra o que ya lo pondré yo que no sé qué" y yo muchas veces le digo "primero te lo pones tú en un papel| lo que vas a poner en la pizarra primero tú te lo tienes que poner en un papel y tienes que saber qué es lo que vas a poner en la pizarra" vale? si estás haciendo lo que sea hipótesis y quieres que ellos te vayan sacando marcadores de hipótesis tú primero los tienes que tener organizados porque luego no te pueden quedar en la pizarra uno por aquí el otro por allí| te tienen que quedar organizados desde el de mayor probabilidad al de menor y para poner aquí un más y allí un menos y dejarles a ellos un esquema hecho y| hay muchas cosas que si no te han pasado| todavía no las has previsto| entonces es un poco hacer conciente de eso| de que "te pasará eso te pasará esto" y algunas cosas las puedes prevenir que les pasarán y otras no y cuando las ves entonces| intentar pues anotar todo aquello que uno ve que no es bueno una cosa más o menos recurrente como tú dices no? si uno en la pizarra no es organizado| pues no es organizado ni un día ni el primero ni el último es decir| que hay que aprender a hacer eso| o como eso tantas muchas cosas no? mirar a todo el mundo| hay cosas eh ocurren tantas cosas en una clase no?

14. ¿Y con los tutorados Carlos y Javier?

Nuria: pues muy distintos| a ver| Javier por ejemplo es una persona muy estructurada| muy ordenada| muy sistemática que hacía exactamente todo lo que teníamos previsto hacer en el orden y que era muy escrupuloso en esto y que a lo mejor pues había que decirle bueno pues no pasa nada si te saltas algo| si haces| eso que te digo no? que a lo mejor hay algo que han dicho los alumnos y que podías haber aprovechado y no lo has hecho| cosas de ese tipo y en cambio Carlos es una persona| es muy curioso porque ellos se han llevado muy bien han trabajado muy bien y son dos personas muy distintas no? Carlos es una persona que con un gran interés y muy perfeccionista| pero precisamente el hecho de ser muy perfeccionista le lleva a que en el último momento cree que hay otra cosa mejor que saldrá mejor y que es mejor| y como es mejor pues eso es lo que él hace entonces como es la que él hace y no es la que hemos pactado que haríamos| pues a lo mejor esto hace que le desorganice después la secuencia y eso le pasó en algún momento| nada grave pero bueno cosas que él vio que le pasaron de ese tipo ((...)) una parte sería este problema de la secuenciación| el ritmo también| el ritmo de la clase en algunos momentos el ritmo podía resultar un poco un poco lento y| pero la verdad es que aunque hubo| qué te voy a decir no te voy a decir fallos o errores| te voy a decir bueno cosas que se podían haber hecho mejor| vale? y por esos cambios que se hicieron|

a veces el ritmo de la clase parecía un poco lento| yo creo que también el grupo que le tocó a Carlos es un grupo que una dinámica creada muy fuerte en la que la gente se relacionaba muchísimo| que salían fuera de la clase| que había un ambiente entre ellos muy agradable y que le colaboraron y le ayudaron muchísimo entonces bueno| no sé si pero no es el supuesto| quiero decir que el supuesto es el del grupo que teníamos| no sé en otro grupo este desajuste de secuencia en algún momento qué hubiera podido pasar| pero el grupo en concreto que tenía Carlos pues bueno el grupo yo creo que le ayudaba a que todo eso no fuera| no fuera un problema| entiendes? no sé que le ayudaron muchísimo| que le ayudaron mucho y por otro lado establecieron un relación muy muy bien| agradable

15. ¿Qué hacías para hacerles notar a los estudiantes un problema del cual ellos no se habían percatado?

Nuria: bueno| normalmente yo pregunto| lo que yo hago es intentar que me expliquen el por qué aquello es así| para que a veces cuando uno lo explica| es cuando va viendo en su argumentación que ya le van fallando las cosas| sabes? a veces es| no hace falta a veces decir no esto no está bien por esto o por esto sino que sencillamente “y esa actividad cómo la vas a hacer? |y esto cómo lo tienes pensado?” y entonces en el momento en que va desarrollando el cómo va a hacer eso| pues a veces el mismo estudiante se da cuenta de que aquello no va| no va a funcionar| o si ves que no se va dando cuenta pues vas haciendo preguntas que vayan bueno| que vayan llevándole a eso no? a darse cuenta de que aquello mejor plantearlo de otra manera o a lo mejor| vale “pero y si en lugar de hacer esto haces esto| qué? y a lo mejor “ah pues es verdad sí porque claro claro porque si hago esto me pasará no sé qué| en cambio” entiendes? intentar buscar| que busquemos juntos la solución o la manera de enfocarlo mejor no?

16. ¿Cómo te sentiste trabajando con los tutorados?

Nuria: muy agradable| la verdad es que ha sido muy agradable porque| bueno se veían dos personas preocupadas por el tema con ganas de trabajar| le hemos dedicado muchas horas| ya habrás visto qué cantidad de horas tienes para transcribir ((risas)) le hemos dedicado mucho pero yo creo que con muchas ganas los tres y que lo hemos hecho pues tanto las sesiones que hacíamos los tres juntos de preparación como después las clases de cada uno los comentarios y tal| yo creo que ha sido con ganas de aprender| muy abiertos desde el primer momento| Carlos por ejemplo me dijo “tú dime lo que sea| lo que sea”| queriendo bueno| pues eso sí evidentemente no voy a machacar a nadie pero él me pedía que le dijera lo que lo que “lo que tú me veas me lo dices me lo dices” y bueno| quizá| lo hemos hablado todo pero quizá en algún momento bueno yo creo que es| que hacer de tutor| es un poco el tutor tiene que observar lo que pasa| vale? y no dirigir vale? o este tipo| creo yo no? esto que yo te digo de de intentar plantear dudas o plantear preguntas| plantear situaciones que ellos vayan viendo el camino buscando el camino no? porque bueno tampoco sé si yo tengo la verdad no? quiero decir que a lo mejor yo puedo ver que una actividad pues que esa forma es la forma que a mí me gusta y a lo mejor para otra persona| eso también se lo digo siempre a ellos se lo he dicho y se lo digo siempre a los estudiantes que cada uno tiene que ver qué es lo que le va| a veces cuando aquí trabajábamos los tres| a lo mejor| bueno pues porque he dicho antes que son dos chicos muy distintos| pues Javier planteaba una actividad y Carlos decía "no eso yo no lo

hago"| yo le decía "pues no lo hagas| no lo hagas" porque uno tiene que hacer cosas en las que crea y cosas que a uno le vayan| no puedes hacer| llevar a la clase una cosa que a ti no te gusta porque si no te gusta no la harás bien| por tanto| bueno hemos intentado que cada uno hiciera un poco lo que iba con él no? aunque básicamente han hecho las mismas actividades pero bueno a veces con algunas modificaciones quizá pues en ese sentido las modificaciones es lo que en algún momento pues ha traído a Carlos algunos problemas digamos| pero vamos todo| superable

17. ¿Qué cambios observaste en la dinámica de las tutorías a lo largo de estas tres semanas?
(si es que los hubo)

Nuria: bueno| creo que lo lógico de personas que se van conociendo no? supongo que al principio los primeros días que venían aquí y me pasaban el papel y yo me lo miraba y les decía "bueno esto a ver explicadme esta actividad| explicadme qué pensáis hacer" y qué tal| pues claro no me conocían y no sabían qué es lo que les estaba diciendo y después pues bueno pues ya nos fuimos conociendo yo creo que eso hace pues eso que haya cada vez mayor confianza y mayor aceptación de todos| no?

18. ¿Sentiste que la tutoría se vio afectada por la presencia del grabador?

Nuria: no| a ver al principio| al principio quizá el hecho de que tuviéramos aquí el testigo continuamente no? ((risas)) pues claro no sé si quizá en el primer momento uno se pudiera sentir un poco incómodo| después ya lo teníamos como algo que estaba aquí encima y nosotros seguíamos hablando y prescindíamos absolutamente del aparato| no| supongo que| la verdad es que| claro no sé ellos que ellos habrán contestado por su parte| por mi parte| bueno como uno lleva tantos años que le observan tanto y que pues a veces eso te graban en vídeo te graban en audio te graban en no sé| pues pues al final uno ya acepta pues que luego cuando lo oye otro pues a lo mejor se puede divertir mucho| puede hacer los comentarios| pues mira esto ya está incluido

ANEXO 3B. ENTREVISTA A CARLOS Y JAVIER

FASE DE POST-PRÁCTICAS	
Participantes:	Carlos, Javier y la investigadora
Entrevista:	única en conjunto
Duración:	27 m.
Fecha:	12 de julio de 2003

1. ¿Cómo se sintieron trabajando juntos?

Javier: a mí me dio mucha tranquilidad| hacerlo con alguien no por Carlos ((risa)) sino porque yo quería trabajar con alguien| porque en vista de que no sabía muy bien qué es lo que tenía que hacer me daba| aunque la otra persona a lo mejor estuviese igual que yo| pues por lo menos éramos dos para hacer frente a la situación| y yo lo prefería| yo lo que prefería es compartir o sea que un profesor tuviese dos alumnos para poder hacer con esa persona| así y todo

Carlos: a mí me daba igual trabajar en grupo o individualmente pero| me gustó la experiencia| me parece que fue una ayuda para los dos trabajar así en equipo

2. ¿Por qué escogieron el quinto nivel?

Javier: yo por sacrificarme| por mis compañeros| como suena| o no? || fue el problema de que y me lo dijeron también cuando hicimos la entrevista para trabajar en la EOI a mí me lo preguntaron| porque es como extraño que quieras hacer quinto| pero era como nadie al parecer quería hacer quinto| no entiendo nunca por qué| había como| se creía que era demasiado fácil y que por tanto ibas a aprender menos| como yo no| yo no lo creía así o sea yo no sabía si iba a ser más fácil que en primero en quinto| yo sabía que iba a ser el mismo esfuerzo| pues como realmente es que realmente me daba igual| y dije pues mira no me voy a poner a pensar que no quiero hacer quinto porque o si no aquí estamos hasta mañana| así que dije desde un principio

Carlos: a mí quinto me daba miedo| prefería un nivel más bajo| pero elegí quinto porque Javier ya había ocupado una de las dos plazas| entonces sabía que si yo ocupaba la segunda| me iba a librar seguro de trabajar con otras personas con las que no| con las que no quería trabajar ((risas de los dos)) |sí| me iba bien trabajar con Javier porque lo conocía un poco y por eso elegí el quinto| no me importaba mucho el nivel

3. ¿Qué estudiaron ustedes?

Javier: Filología Hispánica

Carlos: los dos sí

4. ¿Ya tenían experiencia de trabajo?

Javier: bueno yo como en plan profesor| hice de profesor de inglés ese verano| o sea el año pasado y realmente no muy bien sabiendo lo que estaba haciendo ((risas))| y después ya durante el master en enero empecé a trabajar en una asociación dos veces por semana| de enero a junio y eso en español| pero o sea mi experiencia muy pequeña muy poca

Carlos: yo tampoco tenía mucha experiencia| tenía| doscientas horas y pico entre academias privadas de Barcelona y luego unos veranos que| he salido fuera a trabajar como profesor| bueno como voluntario| dando clases de español| en Bosnia a universitarios bosnios

5. ¿Por qué decidieron hacer el master?

Javier: ((risas)) primero Carlos

Carlos: bueno yo ya sabía que me gustaba dar clases de español como lengua extranjera| y estaba buscando trabajo como profesor pero veía que se acababa el verano y que no iba a encontrar trabajo y que me iba a quedar colgado un año o tener que buscar trabajo de otra cosa y bueno por fortuna| pude matricularme al master| me apetecía mucho| pero si hubiera tenido un trabajo o alguna otra motivación seguramente no me hubiera matriculado|

Javier: yo porque| yo me quería dedicar a la enseñanza pero nunca había pensado mucho en hacer enseñanza de español| pero como| ser profesor en este país es un poco difícil y más yo que soy del País Vasco y no sé euskera y por tanto tengo que sacarme un título para que me contraten| pues dije bueno puede ser más fácil y en vista de que tampoco me importa viajar| pues a lo mejor probar con español pero necesitaba formarme y por eso miré distintos masters en tres universidades españolas y me vine aquí

6. ¿Qué expectativas tenían de las prácticas?

Javier: sobre todo es eso| el poner en práctica todo lo que nos habían estado diciendo porque siempre habíamos estado trabajando mucho en abstracto| no? lo que pasa es que| o sea la formación que nos habían dado no había sido la adecuada porque no éramos capaces de enfrentarnos a las prácticas y se supone que| con lo que nos han dado ya durante el master tendríamos que ser capaces de poder hacer la programación sin problemas y toda la gente estábamos muy perdidos| entonces por eso esperábamos que con las prácticas realmente viésemos un poco de luz en todo lo que nos habían estado dando| y llegó| se cumplieron mis expectativas| sí sí sí

Carlos: mis expectativas eran también poner en práctica| los conocimientos teóricos que estábamos adquiriendo| no muchos pero bueno| y sí| no sé el contacto con los alumnos| no me había formado muchas expectativas la verdad

7. ¿Qué aprendieron de las prácticas?

Javier: pues quizás el organizar el curso los contenidos que te ofrecen y saber cómo darlos (...) porque lo que era el contacto con los alumnos y eso pues no me suponía ningún problema y tampoco era algo quizás en lo que se hacía incidencia no? en cómo te desenvolvías quizá con los alumnos en cosas tipo de pizarra y eso| porque eso te| tantas cosas no abarcábamos| sobre todo lo que fue más importante fue el tema de la programación y poder llevarla a cabo

durante las tres semanas| eso fue lo más importante que yo creo que era lo más importante| o sea de centrarnos en algo que no me dé 4.500 notas la profesora porque no las voy a poder tener en cuenta

Carlos: pues también la programación| la secuenciación| de los contenidos| la preparación de las clases| luego la personalidad en el aula| cuestiones de seguridad| mostrar confianza| luego la concienciación de que tengo que| estudiar gramática ((risas de los dos)) y cosas así|

Javier: que no lo sabemos todo

Carlos: sí exacto

8. ¿Cómo se sintieron trabajando con Nuria?

Carlos: muy bien

Javier: muy bien| sí muy contento (...) a mí al principio ella me imponía un poco| a mí me daba como un poco de| no sé| no sé si miedo porque la veía quizás como muy seria y| yo pensaba no sé si estará contenta con lo que estamos haciendo o cómo te dirá las cosas también no? porque la veía así muy rígida y muy seria pero no| uno se equivoca con las impresiones

Carlos: muy bien muy bien (...) no sé| estaba siempre para ayudarnos| siempre estaba ahí| una persona muy entregada a su profesión| muy comprensiva y muy tolerante

Javier: y muy tranquila

9. ¿Qué esperaban ustedes de la tutora?

Javier: que nos aprobase la programación! ((risas)) no a mí me preocupaba mucho| y sobre todo por cómo empezamos yo pensé que esto no iba a salir adelante| que no nos iba a dejar hacer las prácticas| yo lo pensé y no| no| nos ayudó mucho||| quizá que nos hubiera hecho más observaciones| porque no sé o sea por quizás por cómo te desenvolvías tú en clase| tu actitud| tu relación con los alumnos| apenas te decía nada| nos lo dijo al final al final no? porque por ejemplo yo sé por Gabriela| que a mí me contaba Rafael| que tenía en plan por cada clase tenía tres folios de observaciones hechas por ella pero en cambio pues con ella pues no| te daba dos tres detalles que a ella le habían llamado la atención o había incluso días en que te preguntaba “ y qué tal la clase de hoy? algo que quieras contarme? –pues no nada en especial ha salido todo bien| hemos seguido la secuencia| hemos hecho las actividades no ha habido problemas – vale pues ya está”

Carlos: yo la verdad es que no no me había creado muchas expectativas respecto a la tutora| tampoco sabía muy bien qué iba a hacer no? si es período de prácticas| esperaba alguien que supera mucho de su trabajo y me hubiera gust- no sé| a mí me hacía gracia que mi tutora hubiera sido| pues alguna de éstas como Gabriela Pérez o| alguien así conocido con prestigio no sé por qué

Javier: las de los libros no?

Carlos: sí| las de los libros ((risa moderada))

10. ¿Cómo se sintieron trabajando con el libro? ¿les gustó?

Javier: no! ((risas)) un horror! no porque de hecho| si te fijas por las actividades y eso| a mí me pesa que el libro no lo hayamos utilizado más| porque ya que el alumno se está comprando un libro que le cuesta tanto| que es dinero que sale de su bolsillo| que no se lo prestan en la

escuela de idiomas sino que lo tiene que poner él| pues se supone que es lo que yo siempre he pensado en los colegios es como "si nos hacéis comprar un libro por favor utilizadlo" y si los obligan además porque te obligan desde el ministerio| bueno| pues pero que no porque es que al final echábamos mano de muchas otras cosas que no eran del libro y el libro y el libro poco| yo creo que es eso lo que te dice si te ha gustado| si le has visto utilidad o no para lo que querías y la verdad es que poca por tanto gustarnos no| quizá lo que no lo hemos visto era apropiado para lo que nosotros queríamos hacer

Carlos: sin embargo Nuria lo utilizaba mucho| sí| quizás| no sé| no lo acabamos de entender o algo

Javier: pero yo lo veía el libro muy seco| y también quizás por la presentación digamos de formato| de color y eso| pues ya a mí me tiraba un poco pa´ atrás| que cogías el Abanico está todo lleno de colorines y te da más gusto cogerlo| y las grabaciones ((risas)) pues algunas no te gustaban (...)

11. ¿Cómo se sintieron con el programa asignado que tenían que enseñar?

Carlos: pues a mí se me hizo un mundo cuando vi lo que teníamos que dar| la verdad es que está un poco lejano todo ya no? ((risa moderada)) pero| yo creo recordar que| que no sabíamos por dónde cortar muy bien no? cómo distribuirlo y todo eso

Javier: te ponía un tema y el tema era tan| amplio que tú dices "vale pero yo con esto qué hago?"| entonces tú mirabas Procesos y Recursos para saber a qué se refería y entonces ahí te daba un poco la clave de cuál era el objetivo que podías hacer (...)| no era muy concreto| quizás| porque era una hoja muy sencilla

12. ¿Les afectó el grabador?

Carlos: para nada

Javier: no

13. ¿Les ha afectado de alguna manera el hecho de haber participado en esta memoria como voluntarios?

Carlos: sí a mí| me ha supuesto un esfuerzo extra de| de reflexión que me ha venido bien| sobre todo al final| la reflexión final de todo el proceso| me ha ayudado sí| sino hubiera sido una reflexión| al haber tenido que verbalizarla no? |bueno por el hecho también tuve que redactar la memoria| pero bueno| que me ha ayudado en ese sentido

Javier: no sé hombre yo creo que prácticamente estabas utilizando el trabajo que estábamos haciendo no? (...) no estabas forzando las cosas sino que era algo que se iba a hacer y tú aprovechas las cosas que se hacían| lo que pasa es que bueno pues ahora tenemos después de un mes una súper reflexión final que eso no lo hace nadie más que nosotros ((risas de todos)) no no sé| y es eso| pero tampoco es traumático

Carlos: incluso la entrevista que tuvimos aquí| a mí me ayudó bastante porque estaba| me ayudó| no sé| como explicar los problemas a un amigo así pues| me ayudó en ese sentido

14. ¿Cómo organizaban el trabajo juntos?

Javier: hasta el día antes de dar la clase se supone que íbamos igual después al día siguiente normalmente Carlos siempre llegaba con algo nuevo ((risas)) pero normalmente lo que era sobre el papel| yo creo que era lo mismo todo| y pues nada| nos sentábamos y hacíamos| ((pausa)) yo no sé quizá si a lo mejor era un poco mandón

Carlos: no

Javier: no? seguro? ((risas))

Carlos: sí| seguro

15. ¿Sintieron que hubo un cambio en la dinámica entre ustedes conforme se desarrollaban las tutorías?

Javier: sí| sí| yo al principio hablaba| yo creo que hablaba mucho más que Carlos y Carlos estaba más callado

Carlos: bueno al principio y durante todo el proceso

Javier: sí? no| yo creo que al final te soltabas más no?

Carlos: pues quizás no me acuerdo muy bien| pero mi recuerdo es ése| que tú hablabas más

Javier: sí pero yo lo veo que hablaba sobre todo más al principio

Carlos: Nuria| te hacía más caso a ti

Javier: ((risas))

Carlos: es verdad!

Javier: que no! quizás porque hablaba yo más

Carlos: claro| claro es normal no?

**MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE.
ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES DE BARCELONA-DRASSANES.
PROGRAMA DEL CURSO 2002-2003**

Las Prácticas que se llevarán a cabo en el Departamento de Español para Extranjeros de la Escola Oficial d'Idiomes Barcelona-Drassanes constan de dos fases.

En la primera fase, de una semana de duración, se observarán las clases impartidas por los profesores del Departamento de Español. La observación, cuyos objetivos se detallan más abajo, estará coordinada por "Nuria", profesora de dicho Departamento y Coordinadora de Prácticas.

En la segunda fase, de tres semanas de duración, los participantes en la asignatura de Prácticas impartirán clases a los alumnos del Departamento de Español. Para ello contarán con la colaboración, el asesoramiento y la supervisión de los profesores de dicho Departamento, que actuarán como profesores-tutores.

PRIMERA FASE DE PRÁCTICAS: OBSERVACIÓN DE CLASES

OBJETIVOS:

1. Tomar contacto con el contexto educativo del Departamento de Español para Extranjeros de la EOIB-D y recoger información sobre los siguientes aspectos:
 - Organización de la institución
 - Espacio y medios de que se dispone
 - Currículum
 - Materiales que se usan
 - Enfoque didáctico
 - Características del alumnado
 - Contexto social
2. Reflexionar sobre la puesta en práctica de una parte del currículum y sobre la secuenciación y organización de las actividades en clase.
3. Reflexionar sobre el uso de materiales didácticos en clase (libros de texto u otros)
4. Aumentar la percepción de lo que ocurre en clase (atender a aspectos como características de la interacción, papel del profesor, etc.)

ACTIVIDADES Y CALENDARIO:

Viernes 21 de febrero de 2003 a las 12h. Aula 72

Reunión de presentación de las Prácticas por parte de la Coordinadora.

Del 3 al 6 de marzo de 2003

Observación de clases.

- La observación se realizará con la ayuda de una plantilla.
- Se observará el mismo grupo al que posteriormente se impartirá clase.
- El profesor-tutor entregará al participante en las Prácticas asignado a su grupo, los contenidos del currículum que éste deberá programar e impartir y se establecerán las líneas generales de la programación de acuerdo con las características del grupo.

Viernes 7 de marzo de 2003, Aula 72

De 10 a 12h.: Puesta en común en grupos, por niveles, de las conclusiones de esta primera fase de observación. Estas conclusiones se articularán sobre los puntos detallados en los objetivos de este período de Prácticas.

De 12 a 14h.: Puesta en común de las conclusiones con la Coordinadora de Prácticas.

SEGUNDA FASE DE PRÁCTICAS: DOCENCIA

OBJETIVOS:

1. Adquirir experiencia en programar una parte del currículum.
2. Adquirir experiencia en programar actividades de clase.
3. Adquirir experiencia en evaluar el programa y las actividades diseñadas después de su aplicación.
4. Aumentar la percepción de lo que ocurre en clase en relación con las actividades programadas.

Condiciones para impartir clases:

- Haber realizado la primera fase de Prácticas: Observación del grupo
- Haber asistido a las reuniones de coordinación con el profesor-tutor
- La presentación, en la fecha establecida, de una programación general de los contenidos a impartir durante esta fase, así como de los planes de clase de los tres primeros días.
- Preparación del team-teaching con el profesor tutor.

ACTIVIDADES Y CALENDARIO

Miércoles 19 de marzo de 2003

Presentación de un esbozo de la programación al profesor-tutor

Viernes 21 de marzo de 2003, de 10 a 14 h

Reunión con el tutor para comentar la programación

Viernes 4 de abril de 2003, de 10 a 14 h.

Reunión con el tutor para comentar la programación.

Viernes 11 de abril de 2003, de 10 a 13h.

Presentación de la programación definitiva, del plan de clase de los tres primeros días de Prácticas y programación del “team-teaching”

Viernes 11 de abril a las 13h. Aula 72

Reunión con la coordinadora de Prácticas.

Miércoles 23 y jueves 24 de abril

“Team-teaching”. Los participantes compartirán tareas docentes con el profesor del grupo en el que posteriormente impartirán clases.

Viernes 25 de abril por la mañana (hora a concretar con el profesor tutor)

Reunión de coordinación con el profesor-tutor para ultimar las prácticas.

Del 28 de abril al 15 de mayo de 2003

Docencia de los alumnos del Master en la EOIB-D. Los participantes impartirán clases según su programación. El profesor-tutor estará presente en, al menos, un 50% de las sesiones y disponible para cualquier consulta en la franja horaria que se haya fijado previamente. Los participantes podrán ser observados por la coordinadora de Prácticas o por cualquier otro profesor del Departamento de Español.

Viernes 2 y 9 de mayo por la mañana (hora a convenir)

Reunión con el profesor-tutor para valorar la marcha de las Prácticas.

Viernes 9 ó 16 de mayo (a determinar) a las 12h.. Aula 72

Reunión con la Coordinadora de puesta en común por niveles sobre la marcha de las prácticas. Valoración de la experiencia en relación con los objetivos propuestos.

Viernes 30 de mayo (hora a establecer con el profesor- tutor)

Presentación de un informe sobre las Prácticas realizadas al profesor-tutor

NOTA: Las reuniones y las entrevistas con los tutores y la Coordinadora tienen carácter obligatorio y se realizarán en la Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona- Drassanes.

CONTENIDO DEL INFORME DE PRÁCTICAS

Cada participante en las Prácticas deberá presentar a su tutor un documento final que resuma el desarrollo de la experiencia. Este documento se articulará sobre los puntos detallados en los Objetivos de la segunda fase de prácticas.

Extensión máxima del documento: 10 páginas

El documento deberá ir encabezado por los siguientes datos:

- Nombre del centro
- Nombre del profesor –tutor
- Curso impartido
- Número de alumnos del grupo y características del mismo
- Libro de texto y materiales utilizados en clase

El informe deberá ir acompañado de un ejemplar de los materiales utilizados en clase.

La evaluación de las Prácticas se plasmará en un informe de cada alumno, elaborado por su profesor tutor. En dicho informe se tendrá en cuenta la programación presentada, los planes de clase, los materiales elaborados, la valoración de los alumnos del grupo en el que se haya trabajado, las observaciones del tutor y el informe del estudiante del Master.

“Nuria”

Coordinadora de Prácticas

Barcelona, 6 de septiembre de 2002

Escola Oficial d'Idiomes /Barcelona-Drassanes
SEGUNDA FASE DE PRÁCTICAS
MÁSTER E/LE
CURSO 2002-2003

QUINTO CURSO

Libro: Procesos y Recursos, E. López, M. Rodríguez y M. Topolevsky, Ed. Edinumen

Contenidos a impartir durante las tres semanas de prácticas-abril/mayo 2003

-Unidad 7 + Módulo 7U3

Tipo de texto: Textos descriptivos escritos y orales
Textos argumentativos escritos y orales

Marco temático: Descripción de personas y lugares (edificios, ciudades, paisajes)
El mundo de los sentidos
El cine y la televisión
La prensa del corazón

Contenidos gramaticales: Ser y estar (Mod. 7, U6)
El adjetivo y su colocación (U7)
El género casos especiales (U6 Mod. 7,3 y U7)
El sustantivo (U7)
Formación de palabras (U7)
Formación de sufijos (U7)

Contenidos léxicos: relacionados con la descripción física y de carácter de las personas, la descripción de ciudades, edificios, paisajes, etc. y con los temas que se tratan.

Contenidos socio-culturales: los relacionados con los temas que se tratan.

Nota: consultar también para la programación y preparación de actividades los siguientes manuales y obras de referencia:

- Chamorro y otros, Abanico.
- C. Moreno y otros, Avance
- M.L. Coronado y otros, A Fondo
- C. Moreno y M. Tuts, Curso de Perfeccionamiento
- M.L. Coronado y otros, Materia Prima

Para el análisis gramatical y de las reglas de uso es conveniente consultar las siguientes gramáticas:

- Matte Bon, F. Gramática comunicativa del español.
- Gili Gaya, S. Curso superior de Sintaxis Española.
- Gómez Torrego, L. El manual del español correcto.

ANEXO 7A. INFORME SOBRE CARLOS

INFORME DE LAS PRÁCTICAS DEL CURSO MASTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL L/E REALIZADAS EN LA EOIBD.

“Carlos” y “Javier” han realizado las Prácticas del Master de Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera en los dos grupos de quinto curso que esta profesora imparte en la EOIB-Drassanes.

En nuestro primer contacto comentamos la posibilidad de trabajar de forma conjunta en la preparación de la programación o de presentar cada uno una programación independiente e individual. Nos pareció a los tres que, dado que ninguno de los dos tenía experiencia en programar y que tenían que programar los mismos contenidos, era más lógico que lo hicieran de forma conjunta para ayudarse mutuamente.

Por otro lado, todo el proceso de tutorías de programación y más tarde las del periodo en que se iba a impartir clases lo íbamos a grabar en audio, como parte de la documentación para la memoria del master de la alumna Isabel Murillo. No era fácil decidir cuál de las dos tutorías grabar y por eso decidimos grabar ambas.

Quiero manifestar que tanto Carlos como Javier no habían manifestado su preferencia por trabajar en un quinto curso, pero que aceptaron ese nivel porque era uno de los niveles que la escuela ofrecía, porque no había interesados en el mismo y porque en la reunión de coordinación de prácticas ninguno de sus compañeros quería trabajar en quinto. Este hecho me ha llevado a tener una actitud y unas exigencias distintas a la que en otras ediciones del Master he mantenido. Eso se refiere básicamente a los plazos de entrega de la programación.

En la primera reunión de tutoría para analizar el primer esbozo de la programación tuvimos que concluir que dicho esbozo no era más que una reformulación y reorganización de los contenidos que se les había dado para programar. A partir de ahí establecimos los criterios que debían regir la programación y que la iríamos trabajando por fases, desmarcándonos del calendario inicial fijado.

Aunque en la primera reunión me asusté y temí que los practicantes quizás no fueran capaces de sacar adelante el curso durante los 11 días que tenían de clases, enseguida me relajé porque intuí que había buen material con el que trabajar, personas con ganas de aprender y muy porosas para ello. Establecimos el ritmo posible para realizar el trabajo que se les proponía e intenté que no se agobiaran con las fechas de entrega de la programación, que como coordinadora de las prácticas había fijado para todos los alumnos del Master.

En la siguiente sesión abandonamos la idea de programación, como marco a partir del cual íbamos a detallar las actividades, y decidimos que secuenciaríamos directamente las actividades que íbamos a llevar al aula. Procedimos de esta forma y en las siguientes tutorías fuimos trabajando el plan de clase de cada una de las once sesiones que los practicantes iban a desarrollar.

Cuando se acercaba la fecha para ello, les propuse suprimir las dos clases de team teaching establecidas, porque el sentido común hizo evidente que, por una parte, no podían dedicar

esfuerzos a un trabajo ajeno al que estaban desarrollando y por otra que en el punto en que estaban de su trabajo podía serles muy útil volver a la clase como observadores porque estaban en mejores condiciones para observar todo aquello que ocurre en el aula.

He de manifestar que normalmente Javier era quien detallaba el programa de trabajo que habían preparado ambos y que había que pedir a Carlos que fuera él quien lo explicitara. En algunas ocasiones Carlos confesaba que no veía clara alguna actividad y por mi parte siempre le dejé libertad para sustituir aquella actividad por otra con la que se sintiera más a gusto porque considero fundamental que el profesor crea en los materiales que lleva a clase y en las actividades que realiza.

Esto, que podía haber tenido un aspecto muy positivo, en el sentido de que Carlos podía haber trabajado con otra actividad más acorde con sus propios intereses, se reveló en algunos casos negativos porque, a mi modo de ver los cambios que introdujo Carlos en las actividades que me habían comentado no siempre fueron acertados y en algunas ocasiones implicaron más que el cambio de una actividad y desajustaron la secuencia.

Creo que Carlos ha sido muy consciente de estos desajustes y que ha aprendido precisamente de ellos. Esto se ha manifestado en el hecho de que a lo largo del proceso de prácticas Carlos ha ido haciéndose consciente de la necesidad de compartir sus dudas y decisiones y ha buscado tiempo para consultarme esos cambios lo que ha tenido como consecuencia que progresivamente se sintiera más seguro en la clase.

El grupo en el que Carlos ha importado clases es un grupo con una dinámica de clase muy construida que se ha mostrado en todo momento muy colaborador con el profesor practicante y le ha ayudado mucho pero que, precisamente por su propia dinámica y alto nivel de conocimientos de nuestra lengua y cultura, era un reto importante para un profesor novel. Carlos era muy consciente de las características del grupo y se ha dejado ayudar por los estudiantes lo que ha creado una relación muy provechosa en el proceso de aprendizaje de ambos.

En su informe de prácticas Carlos ha sido muy escrupuloso y detallista en la crítica que hace de su actuación en el periodo de programación y prácticas. Creo que este documento debe considerarse como una herramienta de trabajo para él y para mí, que conocemos desde dentro el proceso, pero quizás otras personas pueden sacar una impresión equivocada, precisamente porque Carlos es muy autocrítico y creo que ha olvidado destacar los aspectos positivos de este periodo de aprendizaje.

Carlos es una persona muy analítica y crítica con él mismo y esto tiene un aspecto muy positivo porque es precisamente del análisis de los errores de donde se aprende en este trabajo. Creo que él lo ha hecho en estas prácticas y que si mantiene su actitud seguirá haciéndolo hasta conseguir la seguridad que necesita para disfrutar de su trabajo.

Nuria
Profesora tutora de la Fase de Prácticas
del Master de Formación de Profesores de ELE de la UB

ANEXO 7B. INFORME SOBRE JAVIER

INFORME DE LAS PRÁCTICAS DEL CURSO MASTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL L/E REALIZADAS EN LA EOIBD.

“Javier” y “Carlos” han realizado las Prácticas del Master de Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera en los dos grupos de quinto curso que esta profesora imparte en la EOIB-Drassanes.

En nuestro primer contacto comentamos la posibilidad de trabajar de forma conjunta en la preparación de la programación o de presentar cada uno una programación independiente e individual. Nos pareció tanto a ellos como a mí que, dado que ninguno de ellos tenía experiencia en programar y que tenían que programar los mismos contenidos, era más lógico que lo hicieran de forma conjunta para ayudarse mutuamente.

Por otro lado, todo el proceso de tutorías de programación y más tarde las del periodo en que se iba a impartir clases lo íbamos a grabar en audio, como parte de la documentación para la memoria del master de la alumna Isabel Murillo. No era fácil decidir cuál de las dos tutorías grabar y por eso decidimos grabar ambas.

Quiero manifestar que tanto Javier como Carlos no habían manifestado su preferencia por trabajar en un quinto curso, pero que aceptaron ese nivel porque era uno de los niveles que la escuela ofrecía, porque no había interesados en el mismo y porque en la reunión de coordinación de prácticas ninguno de sus compañeros quería trabajar en quinto. Este hecho me ha llevado a tener una actitud y unas exigencias distintas a la que en otras ediciones del Master hemos mantenido. Eso se refiere básicamente a los plazos de entrega de la programación.

En la primera reunión de tutoría para analizar el primer esbozo de la programación tuvimos que concluir que dicho esbozo no era más que una reformulación y reorganización de los contenidos que se les había dado para programar. A partir de ahí establecimos los criterios que debían regir la programación y que la iríamos trabajando por fases, desmarcándonos del calendario inicial fijado.

Aunque en la primera reunión me asusté y temí que los practicantes quizás no fueran capaces de sacar adelante el curso durante los 11 días que tenían de clases, enseguida me relajé porque intuí que había buen material con el que trabajar, personas con ganas de aprender y muy porosas para ello. Establecimos el ritmo posible para realizar el trabajo que se les proponía e intenté que no se agobiaran con las fechas de entrega de la programación, que como coordinadora de las prácticas había fijado para todos los alumnos del master.

En la siguiente sesión abandonamos la idea de programación, como marco a partir del cual íbamos a detallar las actividades, y decidimos que secuenciaríamos directamente las actividades que íbamos a llevar al aula. Procedimos de esta forma y en las siguientes tutorías fuimos trabajando el plan de clase de cada una de las once sesiones que los practicantes iban a desarrollar.

Cuando se acercaba la fecha para ello, les propuse suprimir las dos clases de team teaching establecidas, porque el sentido común hizo evidente que, por una parte, no podían dedicar esfuerzos a un trabajo ajeno al que estaban desarrollando y por otra que en el punto en que estaban de su trabajo podía serles muy útil volver a la clase como observadores porque estaban en mejores condiciones para observar todo aquello que ocurre en el aula.

En nuestras reuniones de tutoría normalmente Javier era quien detallaba el programa de trabajo que habían preparado ambos y cuando hacía la exposición de lo que habían decidido trabajar, cómo pensaban hacerlo, con qué materiales, etc. se veía que tenía bien asumido el tema del que hablaba, o que presentaba dudas razonables y razonadas sobre algún aspecto de la programación.

He intentado en todo momento respetar sus propuestas de trabajo, y que las modificaciones a éstas fueran fruto de la reflexión conjunta que realizábamos de las actividades a trabajar y su secuenciación.

Durante el período de prácticas Javier ha mostrado una gran preocupación por desarrollar la programación en el tiempo previsto y en algunas ocasiones le he insistido para que no se agobiara por este hecho porque, especialmente en grupos avanzados, muchas veces puede ser difícil mantener los planes de clase, ya que el alumnado lógicamente tiene un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Javier ha funcionado muy bien como profesor. Ha atendido y ha sido muy receptivo a mis comentarios tras sus sesiones de clase y he podido comprobar un *crescendo* en su evolución. Muestra seguridad y serenidad sin resultar distante con los estudiantes. El ritmo de sus clases es muy adecuado. Es una persona muy organizada y escrupulosa para seguir la secuencia prevista. Está muy atento a todo lo que ocurre en clase y creo que esto le será muy positivo en su evolución como profesor. Como es lógico en un profesor sin experiencia a veces no aprovecha oportunidades que se plantean en clase. Pero esto es una cuestión de tiempo. En un primer momento el profesor novel tiene ya bastante trabajo para hacer lo que tiene previsto y bastante es que sea consciente de que han ocurrido cosas en la clase que no ha sabido aprovechar.

Le auguro un brillante futuro como profesor si sigue mostrando, como ha hecho en estas prácticas, ganas de trabajar y aprender.

Nuria

Profesora tutora de la Fase de Prácticas
del Master de Formación de Profesores de ELE de la UB