

Las prácticas en la formación de dos estudiantes-profesores de ELE: explorando la interacción en las sesiones de tutoría

M^a ISABEL MURILLO WILSTERMANN

Isabel Murillo se licenció como Industrióloga en 1997 en la Universidad Católica Andrés Bello en Caracas, Venezuela. Se inició como profesora de español en 1998 en Venezuela y posteriormente en Alemania, donde ha trabajado en las universidades de Erfurt y Weimar. Actualmente acaba de finalizar el máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de la interpretación de diez segmentos de sesiones de tutoría llevadas a cabo entre dos estudiantes-profesores de ELE y su tutora. Apoyándonos en el método cualitativo y etnográfico hemos explorado esta interacción formativa con el objetivo de favorecer el metaaprendizaje en nuestra profesión. Como resultado de esta investigación se ha elaborado una teoría particular en la que hemos descrito las principales características de estos encuentros. Asimismo, del estudio de la interacción hemos establecido ocho categorías de intervención de la tutora y tres modos de solicitar ayuda por parte de los tutorados. Finalmente, agrupamos los temas tratados en cinco áreas problemáticas relacionadas entre sí.

INTRODUCCIÓN

Son muchos los retos que acompañan el ejercicio del docente de lenguas extranjeras. En la actualidad este profesor es visto como un profesional que facilita el proceso de aprendizaje, que fomenta la autonomía del alumno, que explora e investiga en el aula y que ha superado la dependencia a un determinado método para ejercer su labor de manera más autónoma y reflexiva (Prabhu, 1990; Peris, 1998). Dicha visión, lejos de limitarse a la actuación del profesor, implica además la colaboración de otros participantes del sistema educativo, como son los alumnos y por supuesto, los formadores de los profesores.

Los programas extensivos de formación del profesorado de lenguas extranjeras cuentan por lo general con un practicum donde el estudiante-profesor tiene la oportunidad de llevar a la práctica todo lo que ha venido aprendiendo en su formación teórica. A lo largo de este proceso se hace necesario un continuo intercambio y tratamiento de temas y problemas específicos, lo cual se lleva a cabo de la mano de un profesional con mayor experiencia y/o formación: el tutor asignado. Las prácticas son así, una de las experiencias más valoradas en la formación inicial del docente, un *punto neurálgico* en palabras de Martín y Ruiz (1996), ya que aportan un caudal de experiencias educativas y personales al estudiante-profesor en una fase en la que éste se encuentra especialmente motivado y sensibilizado hacia el desempeño de su profesión.

En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera no existen investigaciones

que aborden este tipo de interacción formativa. Como profesores, consideramos que este tipo de estudios es necesario, pues así como es importante conocer el funcionamiento de la comunicación en la clase y el discurso que allí se produce (Cambra, 1998), creemos importante conocer las características del discurso que se genera en las interacciones formativas de tutoría y su funcionamiento. Pensamos que ésta es una vía que favorece el conocimiento sobre el aprendizaje de nuestra profesión y constituye una herramienta adicional para nuestra reflexión y autonomía.

El propósito del presente artículo es presentar los resultados de un estudio exploratorio llevado a cabo sobre las sesiones de tutoría que acompañaron las prácticas realizadas por dos estudiantes-profesores de máster de E/LE. De estas sesiones seleccionamos diez segmentos con el objetivo de investigar: **a) las características de este tipo de encuentros, b) las intervenciones de la tutora y sus procedimientos discursivos, c) la solicitud de ayuda por parte de los estudiantes-profesores y d) los problemas abordados.** La síntesis aquí expuesta forma parte de la memoria de máster *Estudio de la Interacción como Proceso de Formación entre dos Profesores de Español como Lengua Extranjera y su Tutora*, presentada en la Universidad de Barcelona y disponible en la biblioteca redELE.

MARCO TEÓRICO

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: la experiencia que proporcionan, la relación teoría-práctica y como elemento de socialización.

Como fuente de experiencias, 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 conforman un esfuerzo conjunto y planificado con el objetivo de dirigir el aprendizaje del estudiante-profesor. 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, como la cultura y realidad escolar, el proyecto educativo del centro y el sistema educativo.

En cuanto a las funciones de las prácticas, Rodríguez (1995) realiza una síntesis de las que distintos autores y colectivos le han atribuido. Dichas funciones se pueden resumir en la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos, el establecimiento de contacto con la realidad escolar, el desarrollo de destrezas y aprendizaje de aspectos no estudiados en la formación teórica y el aprendizaje de otros profesores con mayor experiencia. 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.

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, 1999). La primera fase comprende una conferencia o serie de conferencias previas a la sesión de docencia. En este encuentro el tutorado plantea a su tutor el qué y el cómo de su plan de trabajo. 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 de la misma. 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) hacen referencia a factores contextuales, las características del tutor y las características de los estudiantes-profesores.

La tutoría como relación de ayuda trasciende según Zabalza (1989; en Rodríguez, 1995) el ámbito académico, pues se trabaja también en el plano personal, donde entran en juego las creencias, actitudes y expectativas de cada participante. Del mismo modo, una relación de ayuda generada por un problema o 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.

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. En el desempeño de la docencia, 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. 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, la determinación del nivel de aprendizaje de los alumnos y el dominio de las materias.

La función del tutor

El papel del tutor en este proceso podría ser equivalente al término *mentor*, el cual al ser sinónimo de consejero y tener connotaciones de empatía y calidez, goza de gran aceptación. En la bibliografía consultada en español y en inglés 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 la integración, el entendimiento de la cultura escolar y el desempeño en el ejercicio de la docencia.

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.

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 como son: 1) mediante el ejemplo, 2) mediante la discusión centrada en la práctica, 3) mediante la estructuración del contexto, 4) mediante el apoyo emocional, 5) mediante experiencias planificadas de aprendizaje y 6) mediante el *coaching*. Este resumen podría ser un acercamiento a la conceptualización de las interacciones formativas sostenidas entre un mentor y su mentorado.

Investigaciones en el ámbito de las tutorías

Entre las investigaciones revisadas 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. Empleando el método cualitativo, los autores 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 forma parte de una investigación más amplia, Duncan Waite (1993) estudia cinco sesiones entre supervisores y profesores utilizando el método etnográfico y el análisis de la conversación. En este análisis el autor describe cómo se construyen tres tipos de roles en las interacciones: pasivo, de colaboración y de confrontación. El primero corresponde a unos objetivos de supervisión 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 llevan a los encuentros objetivos fuertes y el docente no está dispuesto a ceder.

Finalmente, citamos la investigación realizada por Ballantyne, Hansford y Packer (1995), quienes analizaron los diarios de nueve mentores y dieciséis profesores noveles durante su primer año de enseñanza. La información recogida 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 agruparon las funciones de los mentores en: 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.

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.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se sitúa en el contexto del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Dentro del máster las prácticas son un componente esencial, período durante el cual se trabaja en colaboración con las Escuelas Oficiales de Idiomas de Drassanes y Montbau. Estas escuelas son centros públicos destinados a la enseñanza de idiomas modernos a un público adulto. La EOI de Barcelona-Drassanes fue

el lugar donde los voluntarios hicieron las prácticas con clases de dos horas diarias de lunes a jueves por un lapso de tres semanas.

Los informantes de este estudio son tres: dos estudiantes-profesores en prácticas y su tutora. Los tutorados, que son llamados Carlos y Javier, son graduados de filología hispánica y con una experiencia docente muy corta. Ambos impartieron clases en el quinto curso -el más alto- pero en diferentes grupos. Los dos estudiantes valoraron mucho la experiencia de las prácticas. Según Javier no había punto de comparación entre lo que sabía antes y después de éstas y según Carlos las mismas sirvieron también para tomar conciencia sobre aspectos que debía mejorar a futuro. La tutora, a quien hemos llamado Nuria, tiene más de 50 años y es profesora tutora del máster desde sus inicios en 1987. Como tutora, Nuria se propone ayudar a los estudiantes a través de su experiencia y múltiples vivencias como profesora. Para ella es importante crear una relación de confianza y generar un ambiente en el que el tutorado no se sienta juzgado y pueda aprender de los errores.

MARCO METODOLÓGICO

En función a las preguntas de investigación que nos planteamos en el estudio, adoptamos el método cualitativo como la alternativa más adecuada para el logro de nuestros objetivos. Una de las características de este método es el estudio del fenómeno en su contexto natural (Denzin y Lincon, 1994; en Ballesteros, 2000). En este sentido, la recogida de datos se hizo en el contexto de actuación de los participantes y fue en gran parte información generada independientemente de la existencia de este estudio. Otra característica es el enfoque interpretativo, mediante el cual buscamos ponernos en el lugar de cada persona para lograr un entendimiento empático de su comportamiento. Por otro lado, obedeciendo al papel no intrusivo del investigador, en ningún momento pretendimos manipular variables que hubieran podido alterar el curso del fenómeno estudiado.

Dentro del método cualitativo, la investigación etnográfica es una valiosa herramienta en el campo de la educación. Nunan (1992) resume los puntos de vista de Watson-Gegeo y Ulichny (1988) y van Lier (1988) afirmando que la teoría emerge de los propios datos. En el estudio nos propusimos desarrollar una teoría particular sobre esta relación de ayuda, sin la intención de encajar en ésta modelos preestablecidos. Para ello fueron fundamentales la adherencia a los principios émico y holístico en los que descansa la etnografía, la inmersión intensa en los datos y las visiones microscópica y telescópica del fenómeno que propone van Lier (1988) con el fin de descubrir posibles patrones.

MÉTODOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para la realización del estudio se contó con la entrevista, la obtención de documentos y la observación. La entrevista a cada uno de los informantes fue semi-estructurada y de ítems

predominantemente abiertos. La misma se hizo para obtener información contextual sobre aspectos de la realidad que no eran necesariamente observables. Los documentos académicos (memorias de prácticas de Carlos y Javier y los informes de prácticas redactados por la tutora) e institucionales (programa de contenidos del quinto curso y los estatutos de las prácticas) sirvieron también como información contextual y nos fueron suministrados por los mismos informantes. Finalmente, la observación fue no-participante en tanto que no hemos formado parte activamente de las interacciones entre la tutora y los estudiantes-profesores. Sin embargo, en cierto modo ha sido también una observación participante porque como los tutorados, la investigadora había hecho también las prácticas y pudo conocer desde dentro el proceso. Las observaciones de las sesiones de tutoría conforman los datos centrales y en parte contextuales del estudio. La técnica de observación empleada fue la grabación en formato audio, para lo cual se contó con la gran colaboración de Nuria, Carlos y Javier al grabar ellos mismos las sesiones.

CORPUS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestros datos centrales están conformados por un total de diez segmentos de sesiones de tutoría antes de la clase y después de la misma. En las tutorías realizadas antes de la clase se revisa la planificación hecha por los tutorados y en ellas participan los dos estudiantes-profesores y la tutora (tríada). Por otro lado, las tutorías realizadas después de la clase consisten en sesiones de reflexión-feedback donde normalmente participan sólo un estudiante-profesor y la tutora (díada).

SÍNTESIS DEL MÉTODO DE ANÁLISIS DE LAS TUTORÍAS OBSERVADAS

En cuanto al método de análisis podemos decir que el mismo fue tomando forma a medida que nos sumergíamos, por decirlo así, en los datos. Una vez concluido el proceso, lo podemos sintetizar en los siguientes pasos:

1. **Audición repetida** del total de veintitrés sesiones de tutoría realizadas: durante las audiciones tomamos notas sobre la participación de las personas, los temas tratados e información contextual de utilidad para la fase de interpretación. A partir de esos apuntes elaboramos un **cuadro resumen** por tutoría donde poníamos la fecha, los participantes, el número de sesión y algunas observaciones.

2. Una vez elaborado el cuadro resumen, hicimos un **mapa de segmentos**. Aquí fragmentamos artificialmente la sesión de acuerdo a los temas tratados, la constelación de participantes en cada secuencia y las actividades realizadas, como ver un corto, poner a prueba un material de creación propia o hablar sobre una actividad pautada para el día siguiente. Esta fragmentación nos fue de utilidad para decidir qué segmento/s seleccionar para su posterior transcripción e interpretación.

3. Después de haber seleccionado un segmento considerando su relevancia en términos de formación y tema abordado, el tercer paso fue la **transcripción**. La misma se hizo siguiendo el código diseñado por el grupo de creencias del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Barcelona, pues nos daba la oportunidad de representar aspectos del discurso de los participantes que nos interesaban. Luego de la transcripción pasamos a la interpretación.

4. En la preparación para la fase de **interpretación** hicimos una contextualización a nivel de sesión con datos como la fecha, su ubicación respecto al calendario de prácticas, la duración del encuentro y sus participantes. Asimismo, describimos el objetivo general de las sesiones y el objetivo particular de la sesión analizada. Esta fase estuvo acompañada de la constante revisión de la información contextual generada y obtenida mediante las entrevistas y los documentos institucionales/académicos. En la interpretación nos hemos enfocado en las funciones ilocutivas de los distintos movimientos y la respuesta que genera 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-Orecchioni (1995) y las analistas del discurso Amparo Tusón y Helena Calsamiglia (1999) y Cambra (2003).

5. La quinta fase se construye en base a la interpretación del segmento. Para este **análisis** realizamos primero una contextualización a nivel de segmento donde describimos también la manera en que se inicia o se cambia de tema tratado. En la gestión de turnos observamos la forma en que se organiza el discurso, la asignación o toma de turnos por heteroselección o autoselección Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y su distribución entre los participantes. Dado que algunos segmentos analizados son trílogos entre los dos estudiantes-profesores y la tutora, hemos prestado atención a la formación de coaliciones entre los participantes, y en concreto las formas expuestas por Zamouri (1995; en Kerbrat-Orecchioni y Plantin (1995).

En cuanto a las intervenciones de la tutora, adoptamos una visión micro con la que analizamos el empleo de estrategias de cortesía (Brown y Levinson, 1978, 1987; en Calsamiglia y Tusón, 1999), la autorreferencia mediante distintas personas (Calsamiglia y Tusón, 1999) y la polifonía (Ducrot, 1984; en Calsamiglia y Tusón, 1999), pues queremos ver no sólo lo que dice, sino cómo lo dice. Centrándonos en estas intervenciones de acuerdo a sus funciones, establecimos un conjunto de categorías o formas de ayuda. Por otro lado, la solicitud de ayuda por parte de los tutorados y sus reacciones ante la misma fueron estudiadas desde una perspectiva más alejada que nos permitió identificar algunos patrones de interacción.

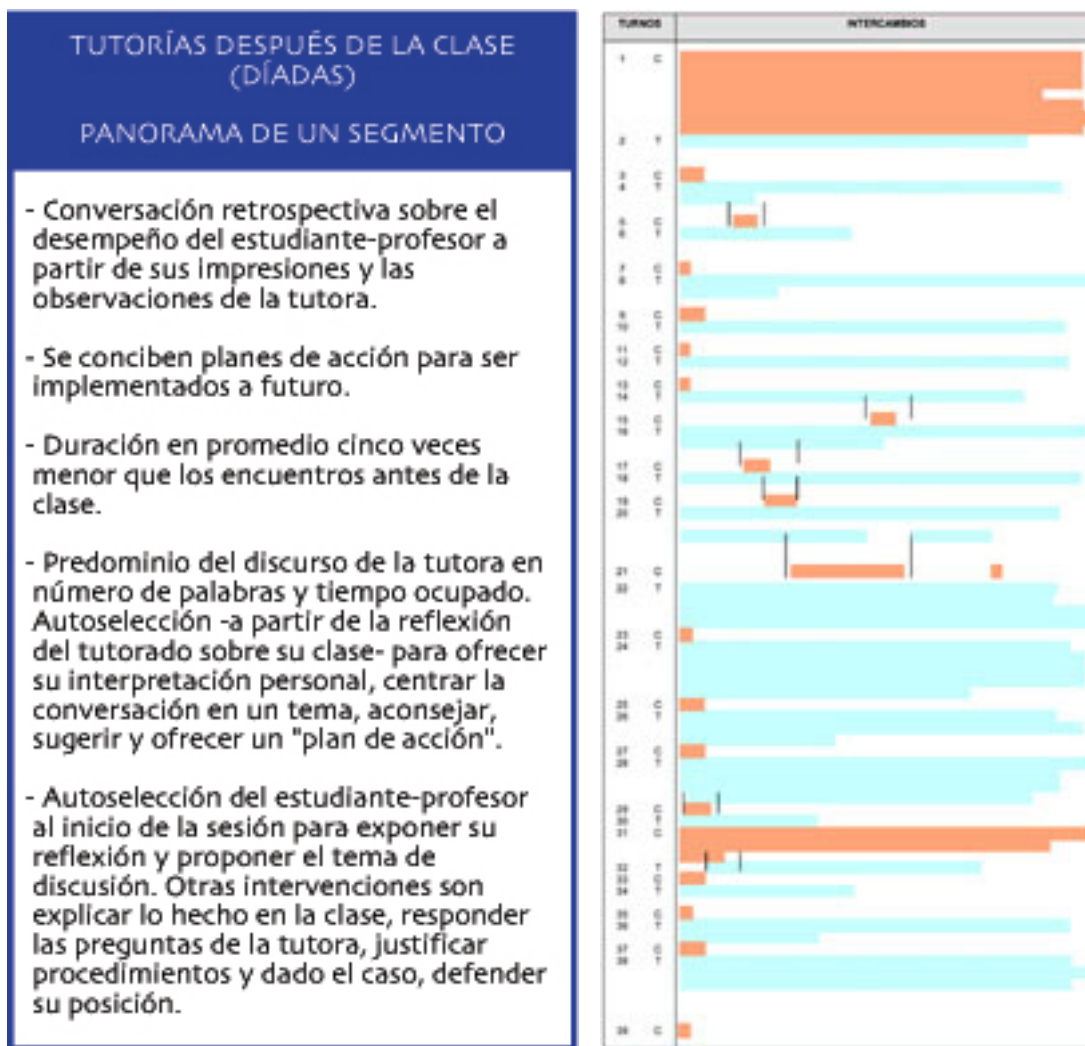
RESULTADOS

A) Las características de este tipo de encuentros

Como características generales de esta interacción formativa tenemos su flexibilidad en el marco de las normas y la individualización, lo cual ha favorecido la satisfacción de las necesidades concretas de cada estudiante-profesor. Los papeles comunicativos de los hablantes y los patrones de interacción que se fueron construyendo son el reflejo de un tipo de interacción que es necesariamente asimétrica entre las partes, teniendo por un lado a la tutora con mayor experiencia y conocimiento del contexto y por otro a los dos profesores noveles que esperaban obtener observaciones de utilidad de una profesional experta en su trabajo. En los siguientes cuadros resumimos las características de cada tipo de sesión en relación a sus objetivos, duración, distribución de turnos, papeles comunicativos de los participantes y patrones de interacción.

El **panorama de un segmento** correspondiente a cada tipo de sesión nos aporta una idea preliminar acerca de la dinámica de estos encuentros. Para obtener esta perspectiva satelital de la interacción, hemos **tapado** con distintos colores el discurso de los participantes: rojo para Carlos (C), amarillo para Javier (J) y verde para Nuria (T).





Las tutorías realizadas antes de la clase son sesiones de una duración promedio de 50 minutos en las que se lleva a cabo la revisión de la planificación elaborada por los estudiantes-profesores. En estas conversaciones centradas en las futuras lecciones, los turnos de los participantes están relativamente equilibrados, aunque a veces predomina el discurso de uno de los tutorados frente al otro debido a que se aborda un tema de interés personal o porque uno asume el papel de portavoz en la interacción. Aquí un estudiante-profesor interviene en representación del dúo de trabajo para exponer las actividades planificadas, frente a lo cual la tutora se autoselecciona para formular preguntas, sugerencias, observaciones, propuestas, etc. que derivan en la negociación de modificaciones en el plan. Los profesores consultan el parecer de la tutora, responden preguntas, dan su opinión y plantean dudas relacionadas con las propuestas de Nuria. Por otra parte, y como algo característico de las tríadas, se observa 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. Estas conversaciones de una duración promedio de 10 minutos, son de carácter retrospectivo pero se enfocan al mismo tiempo en las clases futuras del profesor. El patrón de interacción en estas sesiones muestra la autoselección del estudiante-profesor al inicio de la sesión para exponer sus impresiones sobre la clase dada 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, ofreciendo explicaciones y un plan de acción con lo que comparte sus conocimientos y experticia.

B) En cuanto a las intervenciones de la tutora y las características de su discurso

De la interpretación de las intervenciones de la tutora fuimos estableciendo en cada segmento una serie de categorías de enunciados. El resultado fue la obtención de más de veinte categorías, entre las cuales destacaban en número: los razonamientos, las sugerencias, las preguntas que llevan implícito un cuestionamiento, los consejos enérgicos y la concentración en un tema, entre otras. De ahí el paso siguiente fue agrupar estas categorías según su función en la interacción formativa, lográndose así establecer ocho grupos que integran distintas intervenciones y sus características discursivas. Para esta clasificación fue necesario considerar el microcontexto de los enunciados dado que por ejemplo una *pregunta que lleva implícito un cuestionamiento* había sido formulada en un caso para orientar la discusión y en otro porque se había anticipado un problema. Es importante señalar que estos grupos no son cajas herméticas; las intervenciones siempre guardan relación entre sí y para este estudio éste es un esfuerzo por aportar una visión, una teoría particular sobre un componente de este proceso formativo: las intervenciones de la tutora.

1. Da apoyo y valora la actuación: es una función relacionada con la de *apoyo personal* identificada por Ballantyne *et al.* (1995) y con la de *asistencia personal y profesional* descrita por Wildman *et al.* (1992). La tutora brinda apoyo personal y profesional de diversas maneras, valorando el trabajo realizado por los tutorados y reconociendo las dificultades por las que todo docente suele pasar. Este tipo de ayuda también se ha manifestado en la disponibilidad de la tutora para las consultas, la flexibilidad respecto a los plazos de entrega de los planes de clases considerando la situación de los tutorados, la realización de tutorías adicionales con uno de los dos estudiantes-profesores, el préstamo de materiales para algunas actividades y la observación constante de las clases de los profesores, algo con lo que ellos se sintieron apoyados.

2. Anticipa problemas o dificultades: en las tutorías de revisión del plan de clases, la tutora observa algunas dificultades que se podrían presentar debido en varias ocasiones a una falla

en la secuencia didáctica. Este tipo de intervención se manifiesta en preguntas y llamadas de atención con las que la tutora procura hacer reflexionar a los estudiantes-profesores sobre algo que deben considerar. Así, Nuria se apoya en su formación y experiencia como profesora para facilitar el camino de aprendizaje de los tutorados.

3. Presenta opciones y propone soluciones: la tutora demuestra su implicación en el tratamiento de algunas dificultades derivadas de la revisión del plan de clases o experimentadas por el profesor en la clase. Este tipo de intervención toma la forma de sugerencias, propuestas, instrucciones y ejemplificaciones que da la tutora en ambos tipos de sesiones y guarda relación 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.

4. Orienta la discusión: en consonancia con la *influencia mediante la discusión centrada en la práctica* (Shorrock y Calderhead, 1997), esta función se presenta en las sesiones de reflexión-feedback, sea retomando un tema nombrado por el tutorado en su reflexión o proponiendo un tema de discusión en base a un aspecto observado en la clase. Se manifiesta en intervenciones como la interpretación personal, la concentración en el tratamiento de un problema y la pregunta que lleva implícito un cuestionamiento, esta última cuando el estudiante-profesor no se había percatado de algo sucedido en la clase. Más que una solicitud de información, con este tipo de pregunta la tutora incentiva la reflexión de los profesores al tener que justificar y verbalizar sus decisiones.

5. Confronta posiciones: agrupamos aquí intervenciones con las que Nuria confronta su parecer con el de los estudiantes-profesores para inducir cambios en el plan de clases y procurar en las sesiones individuales hacer ver algo que ha pasado desapercibido ante ellos. En esta categoría hemos incluido correcciones, la oposición al planteamiento de un tutorado, preguntas que llevan implícito un cuestionamiento o el incumplimiento de una expectativa, la descripción y crítica de una actividad realizada y la confrontación con el razonamiento de uno de los tutorados.

6. Argumenta su punto de vista: la tutora verbaliza su conocimiento y los razonamientos en las decisiones que toma al planificar las clases. Estos razonamientos son una parte fundamental y de constante aparición en estas interacciones. Mediante la argumentación de su punto de vista, Nuria ha reforzado sus opiniones, propuestas, consejos enérgicos, sugerencias y críticas.

7. Guía y modela la actuación: la tutora supervisa y dirige la actuación de los estudiantes-profesores mediante ejemplos, normas e informaciones que los ellos deben tener en cuenta. Algunas intervenciones están relacionadas 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 Shorrocks y Calderhead (1997). Incluimos en esta función la corrección de una actividad, consejos enérgicos, una pregunta de comprobación con la que Nuria espera una respuesta determinada, ejemplificaciones de su experiencia como profesora y la explicación de normas.

8. Explica causas y establece condiciones: 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 consejos enérgicos, llamadas de atención, explicaciones y un razonamiento.

En cuanto a los procedimientos discursivos que emplea Nuria en sus intervenciones de ayuda, vemos el empleo de estrategias de cortesía como: modalizadores, el condicional combinado con "poder+infinitivo", perífrasis impersonales, minimizadores, eufemismos y lítotes, entre otras. Esto se debe a que en su condición de experta, Nuria induce cambios en la planificación elaborada por los tutorados y se expresa en ocasiones sobre su actuación para luego dar consejos enérgicos y recomendaciones. Contrario a las formas indirectas, observamos también el uso del imperativo, el presente para dar instrucciones y la perífrasis "tener que+infinitivo" en intervenciones donde Nuria guía 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 desarrollada entre ellos.

Otra estrategia presente en el discurso de la tutora es la autorreferencia mediante distintas personas. Así tenemos el uso del "yo" para ejemplificar su experiencia como profesora, orientar la discusión, manifestar apoyo al tutorado, sugerir actividades y procedimientos, dar razonamientos y confrontar posiciones. El uso de "nosotros" con valor inclusivo y para acercar posiciones se patentan en propuestas, razonamientos, consejos enérgicos y cuando ofrece una interpretación personal. Por otro lado, el "tú" con valor inclusivo es empleado por Nuria 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 la tutora 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. 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. Nuria representa también el discurso de los

tutorados 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. Finalmente 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.

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) La solicitud de ayuda por parte de los estudiantes-profesores

Del estudio de las interacciones y desde una perspectiva más alejada hemos podido identificar tres formas de solicitar ayuda y una aparte, donde la tutora ofrece una ayuda que en realidad no ha sido pedida expresamente por los tutorados.

La **solicitud de la opinión de la tutora** se presenta en ambos tipos de sesiones cuando los estudiantes-profesores exponen su plan de clases en las sesiones de revisión y describen sus impresiones en las sesiones de reflexión-feedback. La posición de Carlos y Javier ante las opiniones de Nuria es abierta y de aceptación de sus observaciones aunque uno de los tutorados se muestra más cauteloso que su compañero. En las sesiones de reflexión-feedback la solicitud y aceptación de la opinión de la tutora se asemeja en ocasiones a la dinámica de una consulta médica.

La **consulta del parecer de la tutora respecto a una idea** se presenta sólo en las sesiones de revisión del plan de clases. Además de entenderse como la solicitud de la aprobación de la tutora respecto a una idea espontánea, estas intervenciones forman parte también del proceso de interpretación de sus enunciados.

La tercera forma identificada es la **solicitud de información sobre pautas de trabajo establecidas** que necesitan los profesores para la planificación de ciertas actividades. Esto se presenta sólo en las sesiones de revisión del plan de clases y son informaciones de las que dispone la tutora por su condición de profesora titular. Estas solicitudes están relacionadas con la extensión que suele tener una determinada actividad escrita, con las pautas de una práctica de examen oral y con los criterios de corrección de deberes escritos. La posición de los estudiantes-profesores es de aceptación.

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 de revisión) y a la posterior aceptación de sus argumentos (en las sesiones de reflexión-feedback).

D) Los problemas tratados en las sesiones de tutoría

Los problemas abordados en las sesiones coinciden en varios puntos con los establecidos por Veenam (1984; en Marcelo, 1991). Del análisis de los diez segmentos hemos agrupado los problemas abordados en cinco grupos que guardan relación entre sí. Algunos son comunes a los dos estudiantes-profesores (la gestión del tiempo, la planificación de clases a partir del programa de contenidos, la corrección) y otros le atañen más a uno en especial (las instrucciones, la inseguridad, el nivel del curso).

Bajo la **planificación de las clases** hemos agrupado dificultades asociadas con la elaboración de la programación, la secuenciación de las actividades y la planificación a partir del programa de contenidos. La actividad de programar fue algo que los estudiantes-profesores no entendían muy bien, lo cual les produjo una pérdida de tiempo en la fase temprana de las prácticas. Aquí se hizo necesaria la aclaración del término y su relación con el concepto de secuenciación por parte de la tutora. En las sesiones de reflexión-feedback la tutora aborda también la alteración de la secuencia como problema que perjudicó las clases de un profesor. Otra dificultad fue la planificación a partir del programa de contenidos asignado, algo que los profesores no pudieron interpretar con facilidad.

La **gestión de las actividades** tiene que ver directamente con el desempeño de los profesores en la clase. En este renglón agrupamos la rentabilidad de materiales y actividades, la corrección de los deberes en relación con el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y las instrucciones. El tema de la rentabilidad surge por observaciones de la tutora, pues algunas actividades ocuparon más tiempo de lo necesario o algunos materiales no se prestaban para alcanzar los objetivos propuestos. La corrección y el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje es un problema común y para Nuria algo que le suele suceder al profesor novel por su empeño en cumplir con los objetivos previstos en el plan. Las instrucciones fueron un tema de preocupación de uno de los dos tutorados. Este aspecto es abordado en las sesiones de reflexión-feedback y tiene relación con la inseguridad que el profesor sentía ante un grupo de alumnos con un alto nivel de español.

El grupo llamado **la gestión del tiempo** engloba problemas asociados con el ritmo de las clases, la impuntualidad de algunos alumnos y el cumplimiento del plan de clases. Una

dificultad común a los dos estudiantes-profesores fue el ritmo a veces lento, a veces demasiado rápido de la lección, lo cual se debió a veces a la sensación que tenían los tutorados de estar dando una clase demasiado fácil para los alumnos y a la preocupación por cubrir los contenidos previstos para el día.

En la categoría **nivel del curso** hemos incluido la dificultad en determinar las necesidades de los alumnos, el nerviosismo e inseguridad y el dominio de los contenidos gramaticales que se tenían que impartir. Estos puntos tienen estrecha relación entre sí y tuvieron un mayor peso en el desempeño de uno de los dos estudiantes-profesores. Según este profesor, el nivel de español de sus alumnos era muy alto, por lo que reconoció que no sabía qué era lo que querían aprender. La sensación de estar dando una clase a veces demasiado fácil generó además un nerviosismo e inseguridad que afectó en otros planos como la gestión del tiempo y las actividades.

Por último tenemos el **desconocimiento de la rutina** por parte de los estudiantes-profesores, que en su condición de nuevos y provisionales en el contexto de una clase no siempre saben qué hábitos se han ido formando en ella.

CONCLUSIONES

El estudio de estas tutorías nos ha permitido ver su importancia y valor en el proceso formativo ya que los estudiantes-profesores han contado con la atención constante e 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 revisión del plan de clases y de reflexión-feedback. En estos encuentros observamos una activa participación de los tres actores y un grado alto de compromiso de las partes con la experiencia de aprendizaje que este programa favorece. Esto ha contribuido a que el conocimiento teórico sobre la enseñanza cobre significado, no sólo en el aula donde se realizaron las prácticas, sino fuera de ella. Esta extrapolación se ha manifestado en las reflexiones finales de los estudiantes-profesores, quienes aseguraban tener una visión distinta sobre su trabajo como docentes y la concienciación sobre aspectos que mejorar a corto y largo plazo.

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, hemos observado otras formas de influir en los tutorados, como fueron: mediante el ejemplo, la discusión centrada en la práctica y la estructuración del contexto, tipos de influencia descritas por Shorrock y Calderhead (1997). Por otro lado, hemos visto a nivel micro las funciones de las intervenciones y las distintas estrategias empleadas por la tutora. 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. 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, a partir de los resultados obtenidos creemos conveniente explorar las condiciones e intervenciones que favorecen la autonomía del estudiante-profesor, sobre todo cuando sabemos que no existe una receta en la didáctica de los idiomas y queremos asumir los retos que conlleva nuestro rol de profesores y probablemente como formadores de profesores en un futuro.

BIBLIOGRAFÍA

BALLANTYNE, Roy, Brian Hansford y Jan Packer (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

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. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*, París: Didier, Colección Langues et Apprentissage des Langues (L.A.L.)

IMBERNÓN, Francisco (1994) *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado* (Hacia una nueva cultura profesional), Barcelona: Grao

KERBRAT-ORECCHIONI, C. y C. Plantin (eds.), (1995) *Le trilogie*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon

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, 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

MARTÍN PERIS, Ernesto (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

NUNAN, David (1992) *Research Methods in Language Learning*, New York: Cambridge University Press

PRABHU, N. (1990) "There Is No Best Method-Why?" *TESOL Quarterly*, 24, 2, pp.161-176

RANDALL, Mick y Barbara Thornton (2001) *Advising and Supporting Teachers*, Reino Unido: 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

VAN LIER, Leo (1988) *The Classroom and the Language Learner* (Ethnography and second language classroom research) New York: Longman

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

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