

Las tutorías individualizadas como instrumento de
mediación: procedimientos lingüísticos y no lingüísticos
susceptibles de fomentar procesos de autorregulación
Un estudio de caso

Silvia López Ruiz

TESI DOCTORAL UPF / 2013

DIRECTORA DE LA TESI

Dra. Olga Esteve Ruescas

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I FILOLOGIA



A mis padres.

A mis hijos, Eva y Èric.

A Josep.

AGRADECIMIENTOS

La realización del presente trabajo me ha servido para establecer un vínculo entre la realidad del aula y la investigación teórica que me ha llevado a entender mi propia práctica docente como un continuo proceso de reflexión y aprendizaje.

En este sentido, me siento en deuda con mi directora de tesis, la doctora Olga Esteve, quien me ha descubierto una nueva perspectiva de la enseñanza y me ha servido de inspiración tanto a nivel profesional como personal. Asimismo, le estaré siempre agradecida por el apoyo brindado a lo largo de todo el proyecto y por la confianza que ha depositado en mí.

Agradezco a los miembros del tribunal, en primer lugar, el esfuerzo y la dedicación en la lectura de nuestro trabajo y, en segundo lugar, sus comentarios y sabios consejos.

Le agradezco a Alexandra y al resto de estudiantes lo que he aprendido de ellos y con ellos y espero haberles compensado aportándoles luz en el oscuro túnel que, en ocasiones, supone el aprendizaje de una nueva lengua en un país extranjero.

A todos los amigos y compañeros de profesión que se han interesado por mi trabajo y con los que he tenido el placer de intercambiar experiencias que me han ayudado a seguir adelante. A Álex, en especial.

A mis padres, Silver y Antonia, de quienes he aprendido la importancia de la constancia, el esfuerzo y la superación personal, valores sin los cuales no hubiera podido llevar a cabo este proyecto.

A ellos, como también a Josep M^a y a Glòria, les agradezco su ayuda y generosidad que han hecho que todo el esfuerzo realizado haya sido más llevadero.

A mis hijos, Eva y Èric, porque, pese al tiempo que les ha robado este proyecto personal, confío en que todo lo aprendido durante estos años me sirva para acercarme a ser la mamá que ellos se merecen.

En especial, gracias a Josep por formar equipo conmigo, gracias por su apoyo, su paciencia, el respeto que me profesa, por su amor.

‘Sabía escuchar de tal manera que la gente perpleja o indecisa sabía muy bien, de repente, qué era lo que quería. O los tímidos se sentían de súbito muy libres y valerosos. O los desgraciados y agobiados se volvían confiados [...] ¡Así sabía escuchar Momo!’

(Fragmento de *Momo*, Michael Ende)

Resumen

Partiendo de los principios de la pedagogía dialógica, planteamos la tutoría individualizada como una herramienta de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El propósito es crear oportunidades a través del diálogo en las que el experto asista y oriente al alumno en su Zona de Desarrollo Próximo dirigiéndolo hacia la autorregulación. En este marco, elaboramos una acción pedagógica ‘autonomizadora’ cuyo objetivo es, por un lado, favorecer el aprendizaje reflexivo y la interacción y, por otro lado, transferir paulatinamente el control del aprendizaje al alumno.

El objetivo que nos planteamos en el presente estudio es experimentar y analizar la incidencia de las tutorías individualizadas como instrumento de mediación y, más concretamente, identificar las estrategias verbales y no verbales a las que recurre la tutora para que la alumna verbalice sus procesos de autorregulación durante las sesiones de tutoría.

Abstract

Rooted in the principles of dialoguing teaching, we propose the individualized tutorial as a tool for mediation in the teaching-learning process. The goal is to create opportunities for dialogue in which the expert plays the role of mediator, supporting and guiding the learner in their Proximal Development Zone and leading them towards self-regulation. Within this framework we develop a teaching practice based on autonomy and competence whose objective is, on the one hand, to encourage reflexive learning and interaction, and, on the other, to gradually transfer to the student control over their own learning.

The objective of the present study is to analyse the role of individualized tutorials as a mediation tool and, more specifically, to identify the verbal and non-verbal strategies used by the tutor to encourage the student to verbalise her auto-regulation processes during the tutorial sessions.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
1ª PARTE	
1. LA ACTUALIDAD DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL (SCT)	3
1.1. Del constructivismo a la Teoría Sociocultural	3
1.2. La teoría de Vygotsky	5
1.2.1. El método genético o evolutivo	6
1.2.2. Zona de Desarrollo Próximo	7
1.2.3. El concepto de mediación y la función mediadora del docente	8
1.2.4. Las herramientas psicológicas: el lenguaje	11
1.3. Repercusiones de la SCT en la enseñanza-aprendizaje de lenguas	12
2. LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE: HACIA LA AUTORREGULACIÓN	14
2.1. La autonomía	15
2.1.1. El concepto de autonomía en el aprendizaje	15
2.1.2. Competencias del aprendiente autónomo	16
2.1.3. El fomento y desarrollo de la autonomía: elementos clave	17
2.2. La dimensión metacognitiva	19
2.2.1. Modelos de metacognición: Flavell y Brown	20
2.2.2. La metacognición en el aprendizaje de segundas lenguas	23
2.3. Hacia la autorregulación	25
2.3.1. El concepto de concienciación según la SCT	26
2.3.2. Descripción de los procesos de autorregulación en el aprendizaje	28
2.4. La relación entre afectividad, cognición y metacognición	33
3. EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN: LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA	38
3.1. La relación entre estudiante y docente basada en el concepto de <i>alteridad</i>	39

3.2. La enseñanza y aprendizaje como un proceso ‘intermental’: la Zona de Desarrollo Intermental (ZDI)	41
3.3. Aclaración terminológica del concepto de diálogo	42
3.4. Hacia una pedagogía dialógica	44
4. EL DISCURSO DEL DOCENTE/TUTOR DESDE LA PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL	47
4.1. Enseñar en las Zonas de Desarrollo Próximo	48
4.2. La importancia del ‘contexto’ y la ‘continuidad’	52
4.3. El discurso contingente: Van Lier	54
4.4. La conversación exploratoria	56
4.5. Las preguntas como instrumento del discurso indagador	59
5. LA CREACIÓN DE UNA BASE DE CONFIANZA AFECTIVA	66
5.1. Los principios de la cortesía para crear una base de confianza afectiva	68
5.2. La ‘escucha activa’	72
5.3. Los marcadores discursivos de recepción: del oyente pasivo al oyente activo	75
5.4. La comunicación no verbal	79
5.4.1. La proxémica	81
5.4.2. La kinésica	82
5.4.2.1. La postura corporal	83
5.4.2.2. Los gestos	83
5.4.2.3. La expresión facial	84
5.4.2.4. La mirada	85
5.4.2.5. La sonrisa	86
5.4.3. Los elementos paralingüísticos	87
5.5. La función comunicativa del silencio	88
6. LAS TUTORÍAS DENTRO DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA	92
6.1. Introducción	93
6.1.1. Las tutorías en la enseñanza obligatoria	93
6.1.2. Las tutorías en la universidad	95

6.1.3. Las tutorías en la enseñanza de lenguas extranjeras	96
6.2. El concepto de orientación	98
6.2.1. La orientación según la ‘teoría de la actividad’	99
6.3. Las tutorías individualizadas como instrumento de mediación	102
6.4. La tutoría individualizada en nuestro estudio	105

2ª PARTE

7. LA ACCIÓN PEDAGÓGICA OBJETO DE ESTUDIO	109
7.1. El modelo ecológico de Bronfenbrenner	110
7.2. Descripción de la acción pedagógica autonomizadora	113
7.2.1. Fichas de objetivos: ‘¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?’	113
7.2.2. El ‘fichero de errores’ y la ‘hoja reduce errores’	114
7.2.3. La plantilla de autocorrección	115
7.2.4. ‘Mi diario DELE’	115
7.2.5. Grabaciones de la expresión oral	117
7.2.6. Ejercicios de reflexión del manual <i>El Cronómetro</i>	117
7.2.7. Tutorías individualizadas	118
8. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	120
8.1. Objetivo general	120
8.2. Objetivos concretos	121
8.3. Preguntas de investigación	121
9. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	122
9.1. El punto de partida: la práctica reflexiva	122
9.2. Paradigma de investigación: la metodología cualitativa	123
9.3. El estudio de caso	125
10. OPCIONES METODOLÓGICAS	127
10.1. El contexto investigado	127
10.1.1. El ámbito institucional	127
10.1.2. La aprendiente	128

10.1.3. La docente-investigadora	130
10.1.4. El programa del curso	131
10.2. Método de recogida de datos	132
10.2.1. Las grabaciones de las tutorías on-line	132
10.2.2. Los datos complementarios	135
10.3. Método de análisis	137
10.3.1. La fase previa al análisis	137
10.3.2. El análisis de los datos directamente observables	138
10.3.2.1. El primer nivel de análisis: el detalle	138
a) Secuenciación en unidades de análisis: los episodios	139
b) Modelo de análisis	140
c) El análisis del discurso focalizado en aspectos concretos	141
10.3.2.2. El segundo nivel de análisis: la abstracción del detalle	142
10.3.2.3. El tercer nivel de análisis: la emergencia de las categorías	143
10.3.2.4. El cuarto nivel de análisis: la relación entre los datos y las categorías	145
10.3.3. Análisis de los datos complementarios	146
10.3.3.1. El diario de la alumna y el cuestionario de evaluación final de las tutorías	147
10.3.3.2. La entrevista	147
10.3.3.3. El diario de la docente y las fichas de planificación/evaluación de las tutorías realizadas por la tutora	148
10.4. La triangulación de los datos	149
11. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBSERVABLES <i>ON-LINE</i>	151
Episodio I: <i>Inicio-contextualización</i>	151
Episodio II: <i>La ‘hoja reduce-errores’</i>	164
Episodio III: <i>Expresión oral</i>	180
Episodio IV: <i>Logros</i>	196
Episodio V: <i>Nuevos objetivos</i>	211
Episodio VI: <i>Tengo una sensación</i>	226
Episodio VII: <i>El listado con la preposición de</i>	245
Episodio VIII: <i>El simulacro de examen</i>	259

Episodio IX: <i>Cambio de estrategia en la audición</i>	273
Episodio X: <i>Los nuevos objetivos II</i>	287
Episodio XI: <i>La estructura de la expresión oral</i>	298
Episodio XII: <i>Me pone nerviosa</i>	310
Episodio XIII: <i>Descripción de la semana</i>	325
Episodio XIV: <i>Los objetivos de la semana</i>	338
Episodio XV: <i>Partes del examen controladas</i>	353
Episodio XVI: <i>Resultados de la nueva estrategia</i>	361
Episodio XVII: <i>La comprensión lectora</i>	369
Episodio XVIII: <i>La gramática</i>	378
12. ANÁLISIS DE LOS DATOS COMPLEMENTARIOS	387
12.1. El diario de la alumna y el cuestionario de evaluación de las tutorías	387
12.1.1 Microanálisis funcional del diario de la alumna	388
12.1.2. Categorización del diario de la alumna	396
12.1.3. Microanálisis funcional del cuestionario de evaluación final de las tutorías	402
12.1.4. Categorización del cuestionario de evaluación final de las tutorías	404
12.1.5. Informe analítico del diario de la alumna y del cuestionario de evaluación final de las tutorías	405
12.2. La entrevista	407
12.2.1. Microanálisis funcional de la entrevista	407
12.2.2. Categorización de la entrevista	420
12.2.3. Informe analítico de la entrevista	424
13. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	429
13.1. Descripción de los procesos de autorregulación que emergen durante la tutoría individualizada	429
13.2. Estrategias que favorecen la verbalización de los procesos de autorregulación	438
13.3. Estrategias con las que establece una base de confianza	457
13.4. Descripción de la evolución psico-afectiva de la alumna	459

13.5. Validación de los resultados	475
14. CONCLUSIONES	485
15. BIBLIOGRAFÍA	495
16. ANEXOS:	511
ANEXO 1: Transcripción de las tutorías on-line	511
ANEXO 2: Fichas de objetivos	550
ANEXO 3: Fichero de errores	552
ANEXO 4: Hoja reduce-errores	553
ANEXO 5: Plantilla de autocorrección	554
ANEXO 6: Diario de la alumna	555
ANEXO 7: Informe y valoración de cada tutoría (realizada por la alumna)	562
ANEXO 8: Cuestionario de evaluación final de las tutorías	566
ANEXO 9: Ejemplos de ejercicios de reflexión del manual <i>El cronómetro</i>	568
ANEXO 10: Cuestionario inicio de curso	569
ANEXO 11: Programa del curso	572
ANEXO 12: Transcripción entrevista final	573
ANEXO 13: Fragmento del diario de la docente/tutora	584
ANEXO 14: Informes tutoriales realizados por la tutora: planificación y evaluación de las tutorías	585

INTRODUCCIÓN

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras existe una línea de investigación basada en los postulados vygotskianos cuyo objetivo es la observación e interpretación de los procesos de aprendizaje que se derivan de la interacción. La Teoría Sociocultural centra la atención en la función mediadora de la interacción en el contexto académico o educativo y, más concretamente, en la función mediadora del lenguaje (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000).

Desde esta perspectiva, enmarcamos nuestro trabajo en los principios de la ‘enseñanza dialógica’ según la cual ‘enseñar implica conversar’ (Mercer, 2001). El lenguaje, por tanto, se convierte en la herramienta cultural y de intervención pedagógica más poderosa para el desarrollo y el aprendizaje ya que no solo manifiesta el pensamiento, sino también las estructuras y los procesos mentales necesarios para llevar a cabo el aprendizaje. El lenguaje, por tanto, es el mediador cognitivo vital para crear espacios culturales entre profesor y alumno, entre lo que un individuo conoce y comprende y lo que todavía tiene que saber y entender.

De ello se deduce que algunas de las tareas principales del docente son, por un lado, crear oportunidades de interacción como agente mediador y, por otro lado, ser consciente de la importancia de crear una interacción desde una relación simétrica con el estudiante que favorezca la verbalización de los procesos cognitivos que éste lleva a cabo. De esta forma, el docente podrá ajustar su ayuda pedagógica de acuerdo con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del estudiante.

No obstante, según Mercer (2001), al realizar la actividad de aprender, no solo interactuamos sino que también “interpensamos” y, por tanto, se trata de un proceso en el que pensamiento y lenguaje están estrechamente relacionados (Esteve, 2009). Mercer (2001: 181) propone el concepto de *zona de desarrollo intermental* (ZDI) para referirse al proceso ‘intermental’ o de ‘interpensamiento’ que se centra en el apoyo que ofrece el diálogo y las aportaciones de ambos participantes, el enseñante y el estudiante, en la enseñanza y aprendizaje. Para Mercer, la actuación del docente es determinante en los logros del estudiante y, por tanto, se trata de un logro conjunto producto de un proceso de interpensamiento.

En este marco, hemos elaborado una acción pedagógica ‘autonomizadora’ cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje reflexivo y la autorregulación. Ésta se compone de las siguientes herramientas didácticas: fichas de planificación de objetivos del curso y objetivos semanales, fichas de análisis de errores, grabaciones de los ejercicios orales, la elaboración de un diario y la realización de cuatro tutorías individualizadas. El programa de tutorías se aplica a un curso de preparación al examen DELE cuya duración es de cuatro semanas. La primera tutoría se realiza antes de iniciar el curso y las otras tres al finalizar la primera, la segunda y la tercera semana.

Nuestro objeto de estudio se centra en experimentar y analizar la incidencia de las tutorías individualizadas como instrumento para favorecer un aprendizaje autónomo y, más concretamente, en observar las estrategias a las que recurre la tutora para que esto suceda y para que la alumna verbalice sus procesos de autorregulación durante las sesiones de tutoría.

1ª PARTE

1. LA ACTUALIDAD DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL (SCT)

1.1. Del constructivismo a la Teoría Sociocultural

Las tres grandes corrientes de aprendizaje (el conductismo, el cognitismo y el constructivismo) se diferencian entre sí por la forma de entender el conocimiento. El conductismo concibe el conocimiento como una respuesta pasiva y automática a unos estímulos externos que provienen del entorno, mientras que el cognitismo lo entiende como una representación simbólica en la mente de los individuos. A continuación, describiremos brevemente el constructivismo como punto de partida de la Teoría Sociocultural en la que enmarcamos el presente estudio.

El constructivismo concibe el conocimiento como algo que el individuo construye a partir de un proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es entendido como la capacidad de ‘elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido’ (Coll, 1993:16). Por lo tanto, para el constructivismo, el conocimiento no es una realidad fija y objetiva, sino que es una realidad individual cambiante y subjetiva.

La idea principal del constructivismo es que el individuo no es un mero producto del entorno ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va creando como resultado de la interacción de los aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos. Los seres humanos construyen su conocimiento a través de la experiencia, por tanto, no se trata de una información que hay que procesar e inmediatamente reproducir, sino que hay que crear modelos mentales que puedan ser ‘modificados, ampliados, reconstruidos y acomodados a nuevas situaciones’ (Carretero, 2004:50).

El individuo es responsable de generar su propio conocimiento con sus propias reglas y modelos mentales con los que dará sentido a su realidad, sus experiencias y acciones. Por su parte, el aprendizaje es el proceso de ajustar las estructuras mentales con el fin de interpretarlas y relacionarlas con el entorno. Para Coll, el proceso de aprendizaje no consta de una simple acumulación de conocimiento, sino de un proceso que conduce a ‘la integración,

modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos (...)’ (Coll, 1993:16)

El constructivismo se considera principalmente desde dos puntos de vista: las teorías con orientación cognitiva o psicológica y las teorías con orientación social. El máximo representante de la primera fue Jean Piaget y el de la segunda Leo Vygotsky. A continuación, haremos una descripción de las teorías de Piaget para centrarnos, posteriormente, en las teorías de Vygotsky.

Jean Piaget es una de las figuras más representativas en el campo de la psicología del desarrollo cognitivo. Contrario a las perspectivas tradicionales sobre el aprendizaje, Piaget enfatiza en el carácter constructivista de éste. La principal presuposición de sus teorías defiende que ‘los individuos se implican activamente desde el nacimiento mismo en la construcción de un *sentido personal*, es decir, de una comprensión personal partiendo de su propia experiencia’ (Williams y Burden, 1999: 30). Por tanto, y siguiendo esta presuposición de Piaget, el estudiante es el centro de la teoría de aprendizaje.

Piaget desarrolla su teoría sobre los estadios del desarrollo cognitivo durante la infancia y los describe, esencialmente, como un proceso de maduración en el que interactúan la genética y la experiencia. Por su parte, la coordinación social influye en el proceso de maduración cognitiva siempre que los participantes reestructuren activamente sus conocimientos. Los diferentes estudios llevados a cabo por la escuela de Ginebra demuestran que cuando los niños se ven expuestos a algún conflicto, progresan con mayor facilidad en su razonamiento cognitivo a través de la interacción con los demás. Sin embargo, esto no será posible si el individuo no ha alcanzado su madurez cognitiva. Por tanto, el aprendizaje depende en primer lugar de factores biológicos y no de factores sociales como defienden Vygotsky y sus seguidores. El individuo, en consecuencia, es primero un ser psicológico y después se desarrolla como un ser social.

La influencia de las teorías de Piaget y sus seguidores en la enseñanza de lenguas se pueden resumir en cuatro puntos (Williams y Burden, 1999):

- a) El alumno debe considerarse como un individuo activamente implicado en la construcción de sentido del material lingüístico que el profesor presenta en las tareas.

- b) El desarrollo del pensamiento y su relación con el lenguaje y la experiencia se convierten en el objeto de aprendizaje.
- c) Se debe adecuar los requisitos de cualquier tarea al nivel cognitivo del alumno.
- d) Se debe desarrollar paulatinamente el conocimiento que tenemos de cómo funciona el sistema del nuevo idioma. Esto está relacionado con la *teoría de la interlengua*¹ en el campo de la adquisición de segundas lenguas.

1.2. La teoría de Vygotsky

Lev Vygotsky, psicólogo ruso de principios del siglo XX, destacó la importancia del lenguaje en la interacción como medio de transmisión de la cultura, desarrollo del pensamiento y del aprendizaje. Vygotsky se distanció de las teorías que defendían que cualquier contenido de aprendizaje se puede dividir en pequeños subconjuntos que se enseñan como elementos o destrezas separadas. El enfoque de Vygotsky defiende un modelo holístico y afirma que el elemento central de cualquier materia de estudio debe constituirlo el *significado* (Williams y Burden, 1999).

Según Wertsch (1988), los tres temas que constituyen el núcleo de la estructura teórica de Vygotsky son: en primer lugar, la creencia en el *método genético* o *evolutivo*; en segundo lugar, la idea de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales; y, en tercer lugar, el convencimiento de que los procesos mentales pueden entenderse solo mediante la comprensión de los instrumentos mediadores.

Estos tres temas se interrelacionan en los postulados vygotskianos y la originalidad se encuentra en la forma en que lo hacen. A continuación, desarrollaremos los conceptos más relevantes en la teoría de Vygotsky: el método genético o evolutivo, la Zona de Desarrollo Próximo, la mediación y el lenguaje como herramienta psicológica.

¹ Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. El término fue acuñado por L. Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue S.P. Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores.

1.2.1. El método genético o evolutivo

Según el *método genético o evolutivo* los procesos psicológicos solo pueden ser entendidos si se toman en consideración la forma y el momento en el que intervienen en el desarrollo. Se trata de centrar la atención no en el producto de desarrollo, sino en el proceso. Esta teoría contrasta con los enfoques que intentaban analizar los fenómenos psicológicos sin considerar su lugar en el desarrollo. Para Vygotsky, este tipo de investigación podía aportar descripciones, pero no explicaciones (Wertsch, 1988).

Vygotsky poseía sus propias ideas sobre la naturaleza del desarrollo y definía, en primer lugar, el desarrollo como saltos ‘revolucionarios’ fundamentales más que como incrementos cuantitativos constantes; en segundo lugar, definía los puntos principales del desarrollo como los cambios experimentados en forma de mediación; y, por último, defiende que la explicación de los fenómenos psicológicos se deben apoyar en el análisis de los diversos tipos de desarrollo.

Uno de los objetivos de la teoría de Vygotsky era explicar las relaciones cambiantes entre las diferentes fuerzas de desarrollo y sus correspondientes principios explicativos. Vygotsky decía que cuando aparece un proceso psicológico, aparecen nuevas formas desarrollo y que nuevos principios explicativos entran en juego. Entonces, se produce ‘un salto en la naturaleza misma del desarrollo’ (Vygotsky y Luria, 1930: 4) y se debe llevar a cabo una reorganización.

A partir de cierto momento los principios biológicos no pueden explicar los fenómenos psicológicos, aunque tampoco se puede considerar lo biológico como la única o principal fuerza de cambio. Para Vygotsky, el peso de la explicación pasa a ser por factores sociales, aunque no niega que lo biológico también tiene su papel.

Las funciones psicológicas elementales y superiores

Vygotsky distingue dos líneas de desarrollo vinculados a los cambios evolutivos: la línea de desarrollo ‘natural’ y la línea de desarrollo ‘cultural’ o ‘social’. El desarrollo natural produce funciones mentales elementales mientras que el desarrollo cultural produce funciones mentales superiores. Esta distinción surge de la necesidad de separar los fenómenos psicológicos

comunes entre animales y humanos de los que son específicamente de los humanos (Wertsch, 1988).

Las funciones mentales elementales son aquellas con las que nacemos, son naturales y están genéticamente determinadas. En cambio, las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social y, por tanto, vienen determinadas por la cultura y la sociedad específica en la que se encuentra el individuo. Por consiguiente, las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente (Vygotsky, 1978).

Vygotsky (1978: 38/39) menciona cuatro criterios para distinguir las funciones psicológicas elementales y superiores: el primero es que las funciones elementales se hallan sujetas al control del entorno, mientras que las superiores obedecen a una autorregulación; el segundo criterio es que las primeras se realizan inconscientemente mientras que las segundas atienden a una realización consciente y voluntaria; el tercero es que las funciones superiores se caracterizan por su origen y naturaleza social; el cuarto criterio diferencial es que el control voluntario, la realización consciente y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores presuponen la existencia de herramientas psicológicas o signos que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y la de los demás, es decir, la *mediación*.

Una función mental superior es, en primer lugar, social y, posteriormente, pasará a ser individual. Dicho de otro modo, pasa de un plano ‘interpsicológico’ a un plano ‘intrapicológico’. Esta transición conforma el concepto de ‘internalización’. Vygotsky y Piaget entendían la internalización como el proceso en el que los aspectos externos de una actividad pasan a realizarse en un plano interno (Wertsch, 1988). Se trata de un proceso individual en el que el individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia e interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, esta apropiación depende de la ayuda o asistencia de una persona más experta; en un segundo momento, el individuo asume la responsabilidad de sus acciones y es capaz de actuar de forma autónoma (Vygotsky, 1978).

1.2.2. La Zona de Desarrollo Próximo

Una de las ideas más concretas de Vygotsky sobre las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico se recoge en el concepto de ‘Zona de Desarrollo Próximo’

(ZDP). Vygotsky (1934a, 1978) introdujo el concepto en relación con la psicología de la educación con el fin de evaluar las capacidades intelectuales de los niños y evaluar las prácticas de instrucción.

Vygotsky define la ZDP como ‘a distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema , y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz’ (Vygotsky, 1978: 133).

La ZDP viene determinada por la relación que se establece con los demás. A través de la interacción, el individuo asume paulatinamente la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propia actuación.

Según Wells, la ZDP puede definirse en los siguientes términos (Wells, 1999; Carretero, 2004: 54):

- a) ‘La ZDP constituye un potencial de aprendizaje que surge en la interacción de los individuos cuando éstos participan en una actividad particular.’
- b) ‘La ZDP ofrece oportunidades de aprendizaje para todos los participantes independientemente de su nivel de conocimiento.’
- c) ‘La ZDP implica todos los aspectos del aprendizaje y el aprendiente: sentir, pensar y actuar. Es una transformación de las posibilidades de participación de los aprendientes y de la propia identidad.’

1.2.3. El concepto de mediación y la función mediadora del docente

Tal y como hemos explicado en los apartados anteriores, todo individuo dispone por naturaleza de funciones mentales elementales mientras que las funciones psicológicas superiores del individuo se desarrollan posteriormente a partir de la interacción con los demás. Nuestro desarrollo y aprendizaje depende tanto de las herramientas psicológicas que poseemos como de la cultura y la sociedad en la que nos encontramos. Por consiguiente, el pensamiento, las experiencias, las intenciones y las acciones de un individuo están mediados culturalmente.

Tal y como señala Lantolf (2006), el núcleo de la teoría vygotskiana reside en que la forma de procesamiento de la mente humana (la memoria y la atención intencionada, el pensamiento

racional, la planificación y el aprendizaje y el desarrollo) únicamente está mediada por los artefactos culturales y las actividades organizadas culturalmente. Vygotsky entiende como artefactos culturales los signos, los símbolos, los números, el arte o la música, mientras que las actividades culturales son, por ejemplo, la educación, el juego o el trabajo. Tales artefactos y actividades no funcionan de forma aislada, sino que dependen los unos de los otros en lo que Luria (1982) llamó ‘functional systems’. Asimismo, no se limitan a provocar o influir en el desarrollo humano, sino que son la fuente de este desarrollo.

Siguiendo a Vygotsky, Lantolf y Thorne (2006) definen el concepto de mediación como el conjunto de formas simbólicas externas que se incorporan en las funciones superiores del pensamiento, entre las que se halla la actividad de hablar y escribir, y a través de las cuales se reconstruye la operación mental de los otros y la nuestra propia.

Vygotsky considera que el pensamiento humano se manifiesta, en primer lugar, en el plano social o *intermental*, y, posteriormente, pasa a un plano personal o *intramental* ‘a medida que el individuo se adueña de su propio pensamiento y formas de comunicación que surgieron entre los individuos’ (Lantolf, 2001:86).

Si entendemos el contexto del aula como un espacio social, la enseñanza se entiende como una actividad social en la que los participantes, estudiantes y docente, colaboran ‘para realizar juntos lo que no pueden hacer por separado como individuos’ (Lantolf, 2001:86). La ZDP supone el espacio en el que se lleva a cabo la transición del plano social al personal mediado por los artefactos y actividades culturales, dándose así, el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje es, por tanto, un proceso mediado que se origina a partir de la interacción social. El individuo reestructura sus conocimientos al interactuar con personas más expertas haciéndole avanzar de un nivel actual a un nivel potencial a través de la ZDP.

En este sentido, el docente debe cumplir una función mediadora como guía y facilitador en el proceso de aprendizaje del alumno y aportando una ayuda o *andamiaje* que promueva la autorregulación. Tal y como señala Van Lier (2004), se trata de construir conocimiento conjuntamente a partir de un proceso de andamiaje basado en la contingencia, la colaboración y la interacción.

Actualmente, en la construcción de conocimiento a partir del andamiaje se distinguen dos líneas que tienen una consecuencia directa en el tipo de mediación, el andamiaje *interaccional* y el *estructurado*.

Scollon's (1976) describe el andamiaje interaccional como una 'construcción vertical', un proceso en el que experto y no-experto construyen su discurso a partir de una serie de turnos durante los cuales el primero asiste al segundo en la construcción de significados. Al transcribirlo, nos encontramos con una sintaxis discursiva vertical más que horizontal, de ahí el término de *construcción vertical* de la conversación.

En los últimos años investigadores en el campo de la Teoría Sociocultural han estudiado el andamiaje desde esta perspectiva interaccional. Es el caso de los estudios de Donato (1994), los cuales demuestran que el conocimiento puede ser construido a partir del trabajo en equipo de los estudiantes. Uno de los requisitos de este tipo de construcción de conocimiento es la relación simétrica que se da entre los participantes, los cuales se encuentran en un mismo estatus, poder y conocimiento. Sin embargo, los estudios de Scollon's (1976) demuestran que este tipo de discurso no solo se da entre participantes de igual estatus, sino que puede darse en participantes con otros tipos de relación, por ejemplo entre experto y no experto, siendo esencial la función mediadora del primero.

La característica principal de este tipo de interacción es que la conversación se construye gracias a la contribución de cada uno de los participantes los cuales van tomando decisiones a partir de la intervención anterior. En consecuencia, esta actividad se produce en el nivel microgenesis de la conversación y no puede ser ni planificado ni predecible. No obstante, el discurso pedagógico debe caracterizarse como un discurso cuidado, que reflexiona sobre la acción y basado en el tacto pedagógico. (Van Manen, 1991; Langer, 1989).

La acción pedagógica requiere que el docente actúe momento a momento y que sus respuestas e intervenciones estén determinadas por el 'aquí' y el 'ahora'. En consecuencia la acción pedagógica debe ser entendida como una compleja y experimentada toma de decisiones continuada por parte del docente.

En el momento en que aplicamos el concepto de andamiaje en enseñanza-aprendizaje, aparecen diferentes niveles de actividades pedagógicas en la mente integradas en una tarea

central que se relacionan con el momento presente y una acción a largo plazo (Van Lier, 1996, 2004). Tal y como señala Van Lier (2004), la acción pedagógica tiene sus reglas y limitaciones y, al mismo tiempo, aspectos variables e impredecibles que dan lugar a la aparición de nuevas oportunidades de aprendizaje o *affordances* produciéndose así el crecimiento. El docente debe tener en cuenta todos los tipos de asistencia al mediar en el proceso de aprendizaje.

Cazden (1992: 106) describe el andamiaje como una construcción vertical en la interacción y como un 'juego de rutinas'. Desde esta perspectiva, Van Lier (2004) distingue dos niveles de mediación desde una aproximación ecológica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas:

- a) La *mediación estructurada*: se localiza en el nivel *meso* con la que planificamos las actividades como una secuencia de acciones con las que conectamos el conocimiento previo con los nuevos conocimientos lingüísticos de los estudiantes (Van Lier, 2004; Esteve y Arumí, 2007). Por tanto, es predecible y planificado.
- b) La *mediación interaccional*: se encuentra en el nivel *micro* basada en la interacción como principal herramienta de trabajo sobre, en o dentro de la construcción de conocimiento. Se refiere a la asistencia que el alumno recibe durante la realización de la tarea, sobre todo en relación con la asistencia a través del lenguaje gestual y el discurso del docente, y, por tanto, no es predecible ni planificado (Van Lier, 2004; Esteve y Arumí, 2007).

1.2.4. Las herramientas psicológicas: el lenguaje

Vygotsky entiende como herramientas psicológicas, todas aquellas que median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Éstas son el nexo entre las habilidades sociales o interpsicológicas y las personales o intrapsicológicas.

Para Vygotsky, la herramienta psicológica más importante es el lenguaje dado que la actividad del habla media nuestra relación con el mundo. Partiendo de esta idea, afirma que a través del lenguaje no sólo tenemos la capacidad de regular y transformar nuestro entorno, sino que, además, regulamos procesos mentales como la atención, la memoria, la planificación y el desarrollo nuestro entorno. A través del lenguaje somos conscientes de nosotros mismos y llegamos a ejercitar un control voluntario sobre nuestras acciones (Lantolf, 2001).

Piaget estudia el uso del lenguaje como el desarrollo de los procesos lógicos y de razonamiento en el niño y en cómo se refleja en el uso del lenguaje. Piaget distingue dos usos del lenguaje: el *egocéntrico* y el *socializado*. El habla que un niño se dirige a sí mismo al realizar una tarea en solitario o cuando se dirigen a otros niños es el *habla egocéntrica*. El habla egocéntrica tiene la función de dirigir y orientar el comportamiento del niño, es decir, tiene una función autorreguladora. Según Vygotsky, el habla que aparece en el seno de la interacción entre un niño y los adultos que le rodean tiene una función comunicativa desde el primer momento. De la misma forma, el habla egocéntrica es también un habla social, aunque dirigida a comunicarse con uno mismo. Para Vygotsky, el habla egocéntrica no es una mera acompañante del pensamiento inmaduro, sino que es la precursora del habla interior silenciosa, el *inner speech* (Kozulin, 2000).

Tanto el discurso egocéntrico o privado como el interior son discursos abreviados que tienen una función autorreguladora. Sin embargo, el privado es anterior al discurso interior ya que es un discurso externo que no ha perdido su carácter vocal hacia la interiorización. A diferencia de Piaget, que considera el discurso egocéntrico como un discurso transitorio que desaparece cuando el niño se socializa, Vygotsky lo considera como un estadio intermedio entre el discurso social y el interior. Por tanto, el discurso egocéntrico no desaparece sino que queda oculto para ayudar a planificar y guiar las actuaciones y resolver los problemas que le surjan (Kozulin, 2000).

1.3. Repercusiones de la SCT en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Más de medio siglo después de la muerte de Vygotsky (1937), aparece una nueva línea de investigación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras basada en sus postulados. Esta línea de investigación divulga una visión social del aprendizaje basada en la función mediadora de la interacción y, más concretamente, del lenguaje (Vygotsky, 1978; Donato, 1994; Adair-Hauck y Donato, 1994; Esteve, 1999, 2003; Lantolf y Appel, 1994; Rogoff, 1995; Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf y Poehner, 2008).

El enfoque sociocultural aporta dos aspectos fundamentales. Por una parte, la idea de que la autorregulación tenga su origen en el plano social para aparecer posteriormente en el plano

individual. Por otra parte, la idea de que se llegue a la autorregulación a través de la mediación de los instrumentos y sistemas de signos, como por ejemplo el lenguaje y el discurso.

Por tanto, la SCT centra su atención en la interdependencia existente entre los procesos individuales y sociales en la construcción del conocimiento. La principal aportación de la SCT es la idea de que las actividades humanas están enmarcadas en contextos culturales y que éstas son mediadas por el lenguaje y otros signos simbólicos. Desde este punto de vista, el aprendizaje deja de entenderse como una práctica individual y se pasa a entender como un proceso de co-construcción o de construcción conjunta que se realiza gracias a la ayuda de personas más expertas, ya sea el profesor o el resto de compañeros (Edwards y Mercer, 1999).

Situamos nuestro estudio en la Teoría Sociocultural por los motivos que pasaremos a describir a continuación.

En primer lugar, mientras que la perspectiva cognitiva basa el aprendizaje de una lengua únicamente en procesos internos o mentales, la SCT subraya la importancia de conceptualizar el aprendizaje como un proceso de mediación semiótica teniendo en cuenta el discurso de los participantes.

En segundo lugar, el docente ocupa un papel fundamental en el desarrollo del aprendizaje. A través de una interacción constructiva, el docente actúa como mediador y asiste y orienta en la ZDP de los aprendientes de forma sistemática y planificada.

En tercer lugar, entendemos que, dentro de la SCT, los participantes tienen la oportunidad de transformar su aprendizaje. A partir de la puesta en común de la historia, las creencias y valores, etc. de los participantes aparecen nuevos valores y significados como resultado de la reestructuración de los propios.

Desde la visión socioconstructivista, el alumno construye, enriquece y diversifica sus conocimientos a partir de la interacción entre individuos, la cual fomenta los procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Por lo tanto, entendemos que el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje y el aula es el espacio social de aprendizaje e interacción.

2. LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE: HACIA LA AUTORREGULACIÓN

Como acabamos de describir, la Teoría Sociocultural considera que el estudiante es el responsable de generar su propio conocimiento creando sus propias reglas y aplicando sus propios modelos mentales. Desde esta perspectiva, aunque el alumno construye sus conocimientos a partir de la interacción (ya sea entre iguales, con un experto o consigo mismo), el objetivo es que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje y se dirija hacia la autorregulación.

Asimismo, el modelo dialógico, que acabamos de presentar en el capítulo anterior, asume que los aprendientes adoptan una actitud activa en su proceso de aprendizaje y se potencia el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y dinámico. Desde esta perspectiva, la función del uso del diálogo estructurado en el aula es construir conocimiento y dar la posibilidad a los estudiantes de participar en las decisiones sobre qué y cómo quieren aprender. De esta manera el docente transfiere el control del aprendizaje a sus estudiantes y los encamina hacia la autorregulación.

Por todo ello, el objetivo de este capítulo es presentar una perspectiva más de los principios que sustentan la propuesta didáctica que se ha aplicado en el presente estudio. En primer lugar, trataremos el concepto de autonomía en el aprendizaje ya que el fomento de la autonomía en el aprendiente en diversas situaciones didácticas se ha convertido en la actualidad en un factor indispensable en los enfoques pedagógicos actuales. En segundo lugar, veremos cómo las recientes investigaciones en didáctica manifiestan que, además de potenciar el componente estratégico, es necesario fomentar una dimensión más profunda sobre el ‘conocimiento del conocimiento’, es decir, fomentar la dimensión metacognitiva. Por último, analizaremos la aportación de la Teoría Sociocultural al concepto de autorregulación y observaremos que, desde esta perspectiva, es el aprendiente el que construye nuevos significados a partir de la interacción con los demás.

2.1. Autonomía

2.1.1. El concepto de autonomía en el aprendizaje

El concepto de autonomía ha evolucionado desde una perspectiva ‘situacional’ hasta una perspectiva más centrada en los aspectos psicológicos. La primera enfatiza en las condiciones estructurales necesarias para la autonomía mientras que la segunda lo hace en la responsabilidad del aprendiz sobre su propio aprendizaje. Esta evolución también implica una evolución desde una perspectiva social centrada en los objetivos y el contenido a una individual basada en los métodos.

Son muchas las definiciones que se han hecho del concepto de autonomía. Por una parte, Holec (1981: 3) define autonomía como ‘la capacidad de gestionar el propio aprendizaje’ definición que asume tanto la responsabilidad del mismo aprendiz como los factores cognitivos necesarios para llegar a dicha autonomía. Por otra parte, Little (1997) incorpora una dimensión psicológica que no se había tenido en cuenta hasta el momento y argumenta que la autonomía no consiste únicamente en la forma de organizar el aprendizaje, sino que el estudiante desarrolla un tipo de relaciones psicológicas en el proceso y contenido de aprendizaje que le capacita para transferir lo aprendido a nuevos contextos. Siguiendo por esta línea, Benson (2001) define autonomía como ‘el control de los procesos cognitivos que participan en la autorregulación eficaz del aprendizaje’ (Arumí, 2006: 88).

Según Holec (1981), asumir la responsabilidad sobre el propio aprendizaje significa, en primer lugar, determinar unos objetivos, definir los contenidos y la progresión; en segundo lugar, seleccionar los métodos y las técnicas que se utilizarán; en tercer lugar, monitorizar el proceso de adquisición; y, por último, evaluar qué se ha adquirido.

Tomando como punto de partida las definiciones que hemos presentado hasta aquí, Sinclair y otros (2000) describen ampliamente el concepto de autonomía. Éste entiende autonomía como un constructo de capacidades (no necesariamente innatas) que implica la voluntad del aprendiz por responsabilizarse de su propio aprendizaje. Ello no significa que haya que proporcionar situaciones al estudiante en las que deba actuar con total independencia, sino que hay que contribuir al desarrollo de una reflexión consciente que lleve al estudiante a tomar decisiones y a comprometerse en su proceso de aprendizaje. Puesto que la autonomía total es

un objetivo difícil de conseguir, se debe tener en cuenta la existencia de distintos grados de autonomía los cuales son inestables y variables. Asimismo, la autonomía tiene una dimensión tanto social como individual y, por lo tanto, puede tener lugar tanto dentro como fuera del aula. Cabe destacar también que el fomento de la autonomía no consiste solamente en enseñar estrategias, aunque sí que parece que el fomento de la competencia estratégica debería ser parte intrínseca de cualquier metodología basada en la autonomía (Esteve y Arumí, 2007).

2.1.2. Competencias del aprendiente autónomo

Diversos estudios han intentado hacer una descripción del perfil de un estudiante autónomo a partir de las características asociadas a la descripción de autonomía. Candy (1991: 114) realiza una descripción del estudiante autónomo de más de 100 competencias que clasifica en 13 grupos. Las particularidades que lo definen son las siguientes:

- a) Es metódico y disciplinado.
- b) Es lógico y analítico.
- c) Es reflexivo y con conciencia de sí mismo.
- d) Demuestra curiosidad, obertura y motivación.
- e) Es flexible.
- f) Es interdependiente e interpersonalmente competente.
- g) Es persistente y responsable.
- h) Es emprendedor y creativo.
- i) Muestra confianza y tiene un concepto positivo de sí mismo.
- j) Es independiente y autosuficiente.
- k) Tiene capacidades para buscar y recuperar información.
- l) tiene conocimientos sobre los procesos de aprendizaje.
- m) Ha desarrollado y aplica criterios de evaluación.

En el contexto de aprendizaje de lenguas, Breen y Mann (1997:141) establecen que los aprendiente autónomos:

- a) Observan su relación con lo que hace falta aprender, en la manera en que lo aprenden y con los recursos disponibles.

- b) Establecen una relación auténtica con la lengua que están aprendiendo y tienen un deseo genuino de aprender una lengua en concreto.
- c) Tienen un autoconcepto positivo de sí mismo que difícilmente se verá afectado por las valoraciones negativas sobre ellos o su trabajo.
- d) Son capaces de tomar distancia de lo que están haciendo para poder reflexionar sobre ello y tomar decisiones sobre cómo seguir.
- e) Están abiertos al cambio y son capaces de adaptarse a las nuevas situaciones.
- f) Tienen una capacidad de aprendizaje que es independiente de los procesos educativos en los que están inmersos.
- g) Son capaces de usar estratégicamente el entorno en el cual se encuentran.
- h) Son capaces de negociar entre el cumplimiento estratégico de sus necesidades y de dar respuestas a las necesidades y deseos de los otros miembros del grupo.

2.1.3. El fomento y desarrollo de la autonomía: elementos clave

Holec (1981) entiende la autonomía como una capacidad adquirida a través de ‘medios naturales’ o a través de un aprendizaje formal y sistemático. El procedimiento más eficaz para desarrollar la autonomía consiste en promover el uso de estrategias de aprendizaje, sobre todo, de estrategias metacognitivas, las cuales trataremos más adelante.

Holec (1981) considera una serie de procedimientos que engloba dentro del término de ‘negociación’ y que, según Martín (1999), se deben entender como la participación activa del alumno en las decisiones tomadas en el aula. Estos procedimientos se engloban en cinco ámbitos:

- a) La fijación de objetivos.
- b) La selección de los contenidos y de su secuenciación.
- c) La selección de los métodos y de las técnicas que se utilizarán.
- d) El control sobre la forma de aprendizaje.
- e) La evaluación de lo que se tiene que adquirir.

A partir de la definición de Holec (1981) según la cual la autonomía es ‘la capacidad de gestionar el propio aprendizaje’, Benson (2001) se plantea una descripción de autonomía que

se ajuste al aprendizaje de lenguas. Según Benson, el concepto de autonomía debería contemplar tres niveles sobre los cuales el aprendiente puede ejercer su control: la gestión del aprendizaje, el contenido de aprendizaje y los procesos cognitivos.

En primer lugar, Benson (2001) entiende el control de la gestión del aprendizaje como los comportamientos que los aprendientes adoptan para gestionar la planificación, la organización y la evaluación de su aprendizaje. Este es el nivel de gestión del aprendizaje en el que el control es más fácilmente observable.

En segundo lugar, Benson (2001) plantea la autodeterminación del contenido del aprendizaje como un aspecto de la autogestión de éste que encuentra sus fundamentos en el control sobre los procesos cognitivos.

El control sobre el contenido del aprendizaje es fundamental para que el estudiante aprenda aquello que quiere aprender. Además, es necesario que los aprendientes ejerzan un control desde una dimensión social y política, es decir, que aprendan a utilizar sus capacidades para la interacción social. Para Pennycook (1997) la autonomía debe ayudar a los aprendientes a encontrar su propia voz en lengua extranjera. Por tanto, desde este punto de vista, autonomía es, por una parte, tener conocimiento sobre lo que se está aprendiendo y, por otra parte, lo que uno quiere aprender o saber qué es lo que se ha de aprender para interpretar y aportar los significados que son propios.

En cuanto al control de los procesos cognitivos, éste se enmarca más en la psicología del aprendizaje que en los comportamientos directamente observables. Para Benson (2001) se puede describir el control de los procesos cognitivos en tres categorías: la atención, la reflexión y el conocimiento metacognitivo. Desde esta perspectiva, Sinclair y otros (2000: 144) señalan que, por una parte, ‘el desarrollo de la autonomía requiere una conciencia y una reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje y lo que éste conlleva’ y, por otra parte, ‘no se trata solamente de incorporar en las prácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje estrategias y recursos de aprendizaje sino de fomentar una dimensión mucho más profunda sobre el ‘conocimiento del conocimiento’: la dimensión metacognitiva para que el aprendiz tenga el control sobre los procesos cognitivos’ (Esteve y Arumí, 2007: 8/9).

En el siguiente capítulo presentamos la noción de metacognición por su importancia en el fomento de la autonomía del aprendiente y en el aprendizaje en general.

2.2. La dimensión metacognitiva

El término de metacognición se empezó a utilizar originariamente en los campos de la psicología cognitiva y la psicología de la educación. Su primera aparición llegó de la mano del psicólogo del desarrollo J.H. Flavell y sus colaboradores en 1970. Sin embargo, en aquel entonces el concepto de metacognición pasó desapercibido y no fue hasta la década de los 80, con la aparición del constructivismo en el campo de la enseñanza-aprendizaje, que fuera recuperado por algunos investigadores del campo educativo. Éstos reformularon la noción de metacognición y la convirtieron en el tema central de la psicopedagogía.

Desde esta perspectiva, la noción de metacognición está relacionada con la capacidad de los humanos para reflexionar sobre nuestro comportamiento y pensamientos. Ésta implica la habilidad de los individuos para planificar las estrategias más apropiadas que se deben emplear en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso y, finalmente, revisarlo y evaluarlo con el objetivo de comprobar si se ha alcanzado la meta o si hay que proceder a una modificación.

Asimismo, según Monereo (1995), la posibilidad de los humanos de explicitar las propias ideas en voz alta se ha utilizado históricamente en diferentes tipos de prácticas con el objetivo de que el interlocutor fuera consciente de lo que el sujeto pensaba y enjuiciarlo. El ámbito de la psicopedagogía aporta un nuevo enfoque a la actividad de hablar en voz alta: el alumno no solo verbaliza sus ideas para que el docente las pueda evaluar y saber qué sucede, sino para que el propio alumno sea consciente de lo que piensa y de cómo lo piensa y, así, poder analizarlo y utilizarlo de forma autónoma y según sus necesidades.

Hasta llegar a entender la metacognición como lo entendemos hoy en día, el concepto ha tenido un largo proceso de evolución histórica. Así pues, por ejemplo, la epistemología genética se refiere a ella como ‘abstracción reflexiva’ (Piaget, 1974), los conceptualistas y cognitivistas la llamaron ‘autoobservación’ (Bandura, 1989), los pedagogos se refieren a ella como ‘la reflexión en y sobre la acción’ (Schon, 1992) y los socioculturalistas hablan de ‘intrapsicología’ (Vygotsky, 1978).

2.2.1. Modelos de metacognición: Flavell y Brown

El término de ‘metacognición’ lo utilizó por primera vez John Flavell (1970, 1976, 1981). Flavell, discípulo y estudioso de la obra de Piaget, se interesa por el estudio de la memoria a través de la psicología Cognitiva del Desarrollo desde el punto de vista constructivista (Flavell, 1970). A partir de una serie de investigaciones, Flavell confirma que los seres humanos son capaces de analizar el proceso que utilizan para conocer, aprender y resolver problemas, es decir, que pueden tener conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos, controlarlos y regularlos (Flavell, 1978, 1979, 1981, 1987).

Para Flavell (1996), una actividad mental metacognitivamente madura debe poseer las siguientes características:

- a) Tener conocimiento sobre los objetivos que se quieren conseguir a través del esfuerzo mental.
- b) Poder elegir las estrategias para conseguirlo.
- c) Debe auto observar la ejecución para comprobar si las estrategias seleccionadas son las adecuadas.
- d) Evaluar los resultados para saber hasta qué punto se han conseguido los objetivos.

En definitiva, Flavell, entiende la metacognición como ‘cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva’ (1996: 157). Desde esta perspectiva, propone que el control que un individuo ejerce sobre su actividad cognitiva depende de la interacción de cuatro componentes: las experiencias metacognitivas, los conocimientos metacognitivos, las metas cognitivas y las estrategias metacognitivas. A continuación, pasaremos a describir cada uno de ellos (Flavell, 1979):

- a) Las experiencias metacognitivas: reacciones espontáneas que constituyen una reflexión que la persona hace sobre las variables de sujeto, tarea o estrategia que afectan el curso y el funcionamiento normal de la cognición.
- b) Los conocimientos metacognitivos: conocimientos o creencias sobre los factores o variables que actúan e interactúan sobre el curso y el resultado de las empresas cognitivas. Los conocimientos a los que se refiere en cada variable son los siguientes:

- Del sujeto: se refiere a la información que acumulamos sobre los seres humanos como organismos cognitivos (afectivos, motivacionales, perceptuales, etc.).
 - Intraindividual: el grado de dificultad, por ejemplo.
 - Interindividual: por ejemplo, saber que los adultos se pueden concentrar más que los niños.
 - Universal: por ejemplo, que las personas comprenden mejor un texto con ejemplos.
 - De la tarea: incluye el saber cómo la naturaleza de la información que gestionamos afecta y limita la forma de representarla y de operar. Los aprendientes deben ser conscientes del objetivo de la tarea, la naturaleza de la tarea y los requisitos necesarios para llevarla a cabo.
 - De la estrategia: el saber de los sujetos sobre el valor diferencial que poseen las estrategias, cognitivas y metacognitivas, para cumplir con el objetivo propuesto.
- c) Las metas cognitivas: se trata de las metas o los objetivos que nos planteamos en una u otra situación de aprendizaje.
- d) Las estrategias metacognitivas: acción oportuna que ayuda a conseguir un objetivo cognitivo. Aquí Flavell diferencia entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas:
- Estrategia cognitiva: acción que logra un progreso cognitivo.
 - Estrategia metacognitiva: acción que da información sobre la actividad cognitiva y el progreso que se ha logrado en ella.

Otro de los grandes aportes al campo de la metacognición, lo constituyen las investigaciones realizadas por Brown (1978). Brown y otros (1983) distinguen dos dimensiones de la metacognición que son inseparables y complementarias: el conocimiento de la propia cognición y el control o la regulación de la actividad mental. Dicho de otro modo, el *knowing what* o los procesos declarativos (saber qué se quiere conseguir) y el *knowing how* o los procesos procedimentales (saber cómo se quiere conseguir). En la primera se entiende la metacognición como el conocimiento de las operaciones mentales, mientras que en la segunda, la metacognición es el proceso de estas operaciones.

La investigadora incluye la actividad estratégica como Flavell, sin embargo, para éste las estrategias son una parte del componente cognitivo y metacognitivo, mientras que para Brown el comportamiento estratégico ocupa un lugar central en la actividad cognitiva.

Desde esta perspectiva, Brown describe ‘los procesos de control’ o la regulación como un conjunto importante de los procesos cognitivos a los que recurrimos para procesar la información (Brown, 1987). Éstos nos ayudan a realizar un uso eficiente del sistema de procesamiento, dirigen las actividades en cada etapa y las coordinan para que funcionen como un todo. Para Brown el control cognitivo es la esencia de la actividad inteligente.

Desde este punto de vista, Brown entiende metacognición como el control deliberado y consciente de las acciones cognitivas mientras que las actividades metacognitivas son los mecanismos autorreguladores que utiliza un individuo al enfrentarse a una tarea. Brown (1978) propone la siguiente clasificación de las estrategias metacognitivas durante la resolución de una tarea:

- a) Planificación: es el proceso anterior a la resolución de una tarea y a través del cual anticipamos las actividades, los posibles resultados y las probables estrategias que deberemos usar. En la planificación debemos tomar conciencia de las limitaciones del propio sistema, debemos conocer el repertorio de estrategias de las que disponemos, hay que identificar y definir problemas y planificar y secuenciar acciones para su resolución.
- b) Monitorización: es entendida como la ejecución de la tarea y comprende las actividades de verificación, rectificación y revisión de las estrategias empleadas.
- c) Evaluación: es proceso realizado al finalizar la tarea y que consiste en supervisar, comprobar, revisar y evaluar los resultados de una estrategia empleada en cuanto a su eficacia.

Si bien los modelos de Flavell y Brown que acabamos de exponer presentan algunas diferencias, también se pueden destacar algunas similitudes. Por ejemplo, ambos autores destacan la importancia de la conciencia de la propia actividad cognitiva, de la conciencia de las estrategias de las que se dispone (sin la cual difícilmente el individuo será capaz de desplegarlas para desarrollar una tarea), la conciencia en los mecanismos de autorregulación y en la supervisión del progreso hacia la meta.

El problema que plantea el estudio de la metacognición es la limitación que tienen las personas para generalizar y transferir lo que han aprendido a otras situaciones. Parece que el uso de recursos cognitivos no aparece de forma espontánea sino que se tiene que activar para seleccionar la estrategia más adecuada. De ahí, surge la necesidad de incluir la enseñanza

explícita de métodos de autorregulación para que los sujetos aprendan a controlar y supervisar el uso de los propios recursos cognitivos. Se trata de hacer una revisión de los métodos didácticos y proponer una enseñanza y aprendizaje basada en los contenidos y en los procesos, más que en los resultados.

2.2.2. La metacognición en el aprendizaje de segundas lenguas

Con la aparición del constructivismo en los años 80, el campo de la didáctica recupera el concepto de metacognición y se produce lo que Humphrey (1983) denomina una nueva ‘reconquista de la conciencia’. A partir de este momento la metacognición se convierte en el tema central de los estudios en psicopedagogía y se delimitan dos campos de estudio de la metacognición: una línea de investigación, cercana a las ideas de Flavell, adopta una perspectiva evolutiva en la que el concepto de metacognición es entendido como el conocimiento general que posee el alumno sobre su propia cognición; la segunda línea de investigación educativa se centra en los mecanismos de autorregulación que es capaz de llevar a cabo el estudiante sobre sus operaciones mentales al realizar una tarea.

Desde la orientación educativa, el interés por los mecanismos de autorregulación supondrá una nueva línea de investigación e intervención educativa que se desarrollará durante los años 90: las estrategias de aprendizaje.

Entendemos que una estrategia de aprendizaje es aquella que se compone de un conjunto de destrezas con un propósito de aprendizaje y que supone la capacidad de examinar la situación y responder consecuentemente. William y Burden (1999) lo describen así:

‘Esto significa ser capaz de evaluar la situación, de planificar, de elegir las destrezas apropiadas, de ordenarlas en forma de secuencia, de coordinarlas, de comprobar o evaluar su eficacia y de revisar la planificación cuando sea necesario. [...] Con otras palabras, las estrategias son intencionales y están orientadas a una meta’ (1999: 153).

Wenden y Rubin (1987:8) aseguran que ‘una de las principales metas de la investigación sobre estrategias es el aprendizaje autónomo de un idioma por parte del aprendiente’, es decir, que éste sepa utilizar las destrezas y las estrategias apropiadas para aprender de forma autónoma.

En el campo del aprendizaje de lenguas se han llevado a cabo diversos trabajos descriptivos sobre este tema. Una de las clasificaciones de estrategias de aprendizaje es la de Rubin (1981, 1987). Rubin sugiere tres tipos principales de estrategias que pueden contribuir directa o indirectamente en el aprendizaje de un idioma: las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y las estrategias sociales. El primer grupo comprenden las estrategias cognitivas y metacognitivas, estas últimas supervisan y regulan el aprendizaje de idiomas. El segundo grupo son las que utiliza el alumno para promover la comunicación con los demás. Por último, el tercer grupo se refiere a las actividades que utilizan los alumnos para aumentar el tiempo de contacto con el idioma.

Chamot y O'Malley (1990) proponen una de las otras clasificaciones interesantes en este campo. Su esquema está basado en tres categorías: cognitivas, metacognitivas y socioafectiva. Las primeras son las operaciones que se realizan directamente sobre el material que es objeto de aprendizaje. Las segundas recurren a los procesos metacognitivos para regular el conocimiento de los procesos cognitivos para regular el aprendizaje. Por último, las estrategias socioafectivas implican las formas como el aprendiente interactúa con los otros aprendientes y cómo se controlan a ellos mismos con el objetivo de fomentar el aprendizaje.

Una de las taxonomías más completas es la de Rebecca Oxford (1990). Para Oxford, el objetivo de las estrategias de aprendizaje de idiomas está orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y, por tanto, debe incluir la interacción entre los alumnos. Oxford divide las estrategias en dos clases principales: las directas y las indirectas, que a su vez se dividen en seis grupos tal y como presentamos a continuación:

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
1. MEMORIA: crear lazos mentales, aplicar imágenes y sonidos, revisar bien y emplear la acción 2. ESTRATEGIAS COGNITIVAS: practicar, recibir y enviar mensajes, analizar y razonar y crear una estructura para material de entrada y de salida 3. ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN: adivinar con inteligencia y vencer limitaciones al hablar y al escribir	1. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: centrar tu aprendizaje, organizar y planificar tu aprendizaje y evaluar tu aprendizaje 2. ESTRATEGIAS AFECTIVAS: disminuir tu ansiedad, estimularte tú mismo y tomarte la temperatura emocional 3. ESTRATEGIAS SOCIALES: hacer preguntas, cooperar con los demás y simpatizar con los demás

Diagrama del sistema de estrategias de Oxford (1990:17)

La taxonomía de Oxford entiende el concepto de estrategias de aprendizaje de idiomas más allá de los procesos cognitivos teniendo en cuenta los factores sociales y afectivos ya que considera que éstos influyen en los procesos cognitivos y viceversa.

Siguiendo a Esteve y Arumí (2007), entendemos que estrategias de aprendizaje y metacognición son dos conceptos estrechamente relacionados. La toma de decisiones que caracteriza la noción de estrategia debe ir precedida de una capacidad metacognitiva que nos permita elaborar teorías sobre cómo, cuándo y por qué llevamos a cabo unos procedimientos, es decir, nos aporte el conocimiento estratégico.

2.3. Hacia la autorregulación

En el apartado anterior hemos presentado el concepto de metacognición desde el enfoque cognitivista. Como ya hemos descrito, desde esta perspectiva los pilares de la metacognición son la conciencia y control de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje. Para que esto suceda, entendemos que, tal y como señala la Teoría Sociocultural, las actividades humanas están enmarcadas en contextos culturales y que éstas están mediadas por el lenguaje y otros sistemas simbólicos. En consecuencia, desde la Teoría Sociocultural se entiende que, en primer lugar, la autorregulación tiene su origen en el plano social y, a través de la actividad sociocultural, aparece posteriormente en el plano individual; y, en segundo lugar, que para que se dé un proceso de autorregulación son necesarios unos instrumentos de mediación como, por ejemplo, la lengua y el discurso.

Actualmente, en el campo de la didáctica el concepto de autorregulación se está convirtiendo en un elemento integrante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva sociocultural se plantea un aprendizaje que favorezca procesos de autorregulación teniendo en cuenta factores sociales y estrategias metacognitivas que lo favorezcan.

En el siguiente apartado describiremos, desde la perspectiva sociocultural, la noción de concienciación, condición indispensable para que se den procesos de autorregulación. Seguidamente intentaremos describir qué se entiende por proceso autorregulado.

3.3.1. El concepto de concienciación según la SCT

Entendemos la concienciación como la piedra angular de los procesos autorregulados puesto que toda actividad autorreguladora requiere una toma de conciencia. Por ello, nos parece necesario aclarar qué se entiende por concienciación desde el punto de vista sociocultural.

Van Lier (1998, en Cots y Nussbaum, 2002), concibe la noción de concienciación desde una perspectiva ecológica según la cual existe una relación estrecha entre concienciación, aprendizaje del lenguaje e interacción.

El concepto de concienciación desde la perspectiva cognitiva más tradicional es individual y existe una diferencia clara entre cuerpo y pensamiento, hallándose este último localizado en el cerebro (Chomsky, 1986). Desde esta perspectiva, se suelen identificar los siguientes niveles de concienciación (Schmidt, 1994a; Bickerton, 1995; Van Lier, 1996):

- a) La concienciación global o ‘intransitiva’: es el grado que compartimos con los animales y es la conciencia de hallarse vivo y despierto (Wittgenstein, 1980).
- b) La toma de conciencia o conciencia ‘transitiva’: se refiere a la actividad de percepción de los objetos y acontecimientos de nuestro entorno. A diferencia del anterior, en este nivel se dan diferentes grados de atención, vigilancia, etc.
- c) La metaconcienciación: es la toma de conciencia de la actividad mental, la toma de conciencia del lenguaje, el conocimiento sobre los procesos mentales, la toma de conciencia metalingüística o el conocimiento comunicable.
- d) La acción voluntaria, el proceso de reflexión, tener conciencia de algo: es el compromiso deliberado y con objetivos claros para realizar actividades.

Cada uno de los niveles descritos presupone al anterior, asimismo, se observa que, a medida que ascendemos de nivel, el lenguaje adquiere un papel más importante, hecho que coincide con un aumento de la actividad social. De ahí que autores como Vygotsky, Bajtin o Wittgenstein consideren que la concienciación es un fenómeno cuyo origen es social. Vygotsky define la concienciación como ‘la organización objetivamente observable del comportamiento que se impone a los humanos a través de la participación en prácticas socioculturales’ (Wertsch, 1985:187).

Desde esta perspectiva social, el lenguaje está directamente relacionado con el lenguaje y la importancia de éste en la construcción de sentido y en la creación de oportunidades de aprendizaje. Tal y como señala Van Lier, la relación del individuo con su entorno es el motor de la concienciación y ‘construimos’ nuestra concienciación a través del lenguaje y continuamos ‘atendiéndola’ y ‘extendiéndola’ a través del lenguaje’ (Van Lier, 1998: 40; en Cots y Nussbaum, 2002)

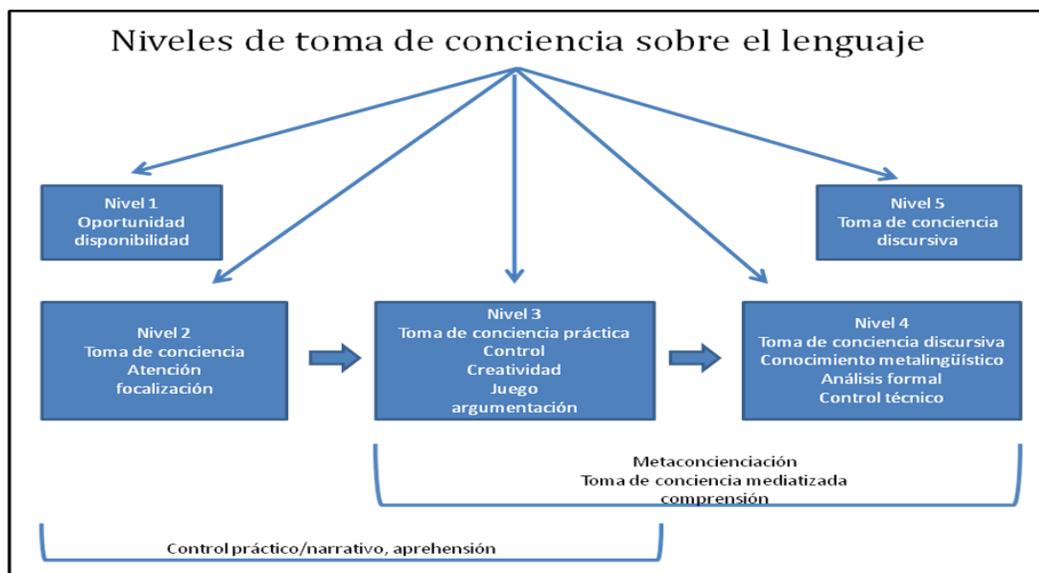
En cuanto al carácter social de la concienciación, entendemos las relaciones y las experiencias del individuo con los otros, con el mundo, como el origen de ésta. Según Ernst Pöppel (1987:171) los acontecimientos conscientes son aquellos ‘acontecimientos psicológicos que son comunicables’. Por tanto, la concienciación ‘se sitúa en un contexto social’. Si, desde la perspectiva vygotskiana, añadimos que la lengua es la esencia de la actividad social, debemos entender que existe una estrecha relación entre concienciación y lenguaje. Por tanto, desde la perspectiva sociocultural, se entiende concienciación y lenguaje como un constructo social, dialógico e histórico. Sin embargo, aunque la lengua es la forma predominante de comunicación, ésta se debe considerar junto a otros sistemas de signos y recursos visuales tales como los gestos, dibujos, etc.

En relación con la toma de conciencia del lenguaje y la toma de conciencia metalingüística, Spinoza afirma que cuando sabemos algo, generalmente sabemos que lo sabemos, pero no siempre sabemos cómo sabemos lo que sabemos. Un problema en relación con la idea de concienciación en el aprendizaje de segundas lenguas es la distinción entre la toma de conciencia intuitiva y los conocimientos metalingüísticos.

Entendemos conocimiento metalingüístico como el conocimiento sobre la lengua y la manifestación de este conocimiento. Según Camps, se ha detectado desde diferentes perspectivas y presupuestos científicos la capacidad de la lengua para referirse a sí misma y la capacidad de los hablantes para controlar la producción y recepción lingüístico-discursiva, así como la capacidad de mostrar un conocimiento más o menos explícito sobre la lengua y su uso (Camps y Miliam, 2000; Camps y otros, 2005).

Para tomar conciencia sobre el lenguaje no se requiere que exista la capacidad de hacer una descripción gramatical, sino la capacidad para manejar el material del que se dispone. La toma

de conciencia se encuentra en la acción, no en el comentario (Van Lier, 1998: 45). En el campo del aprendizaje de segundas lenguas, la noción de concienciación plantea reiteradamente la dificultad de distinguir entre la toma de conciencia intuitiva y el conocimiento metalingüístico. Van Lier (1998:43) propone la distinción entre control *práctico/narrativo* y control *académico/técnico*. A continuación, presentamos los diferentes grados de toma de conciencia sobre el lenguaje que propone Van Lier (1998:44):



Según Van Lier, la toma de conciencia es una combinación de la percepción, la toma de conciencia práctica, discursiva y técnica y concienciación crítica. Además el conocimiento metalingüístico tiene que estar continuamente alimentado cognitivamente y afectivamente, gracias a la acción perceptual y al uso práctico, para que sea duradero y útil.

2.3.2. Descripción de los procesos de autorregulación en el aprendizaje

Para Mayor y otros (1993:31), el aprendizaje autorregulado es el aprendizaje en que los participantes asumen una actitud activa –metacognitiva, motivacional y conductualmente- en su propio proceso de aprendizaje, en el cual existe una retroalimentación informativa autoorientada que permite el control de este proceso.

Por tanto, los pilares fundamentales del concepto de autorregulación son la conciencia y el control, que ya presentaba el enfoque cognitivista, y la interacción como principio de la toma de conciencia, que aporta la teoría sociocultural. Mayor y otros (1993:58) apunta diversos

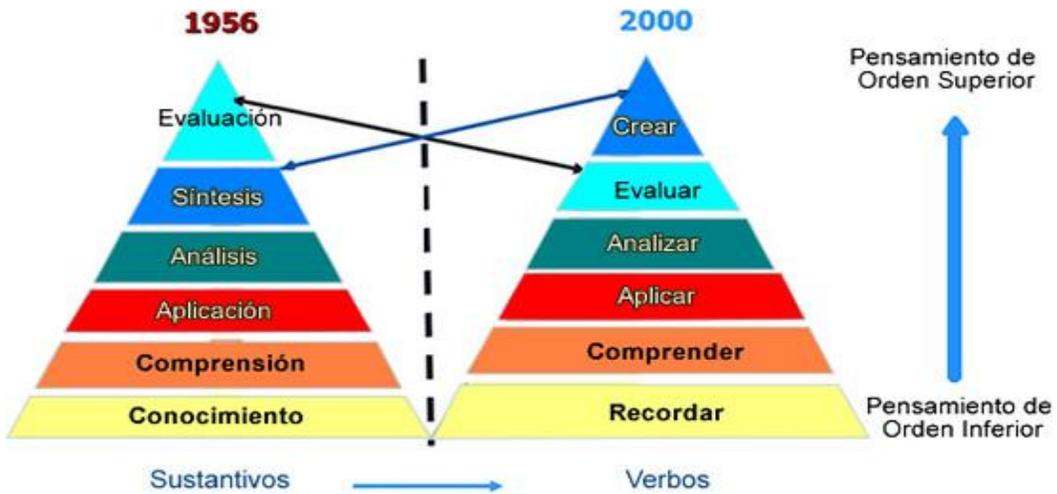
niveles de conciencia que van desde el nivel más vago hasta los niveles más altos de conciencia reflexiva e introspectiva. En cuanto al control, éste se puede manifestar en forma de autocontrol o de control ejecutivo.

Allal y Saada-Robert (1992) consideran que los procesos de regulación pueden implicar diferentes grados de activación de la conciencia. Para ellos, la toma de conciencia implica en todo proceso de regulación un continuo de cuatro grados:

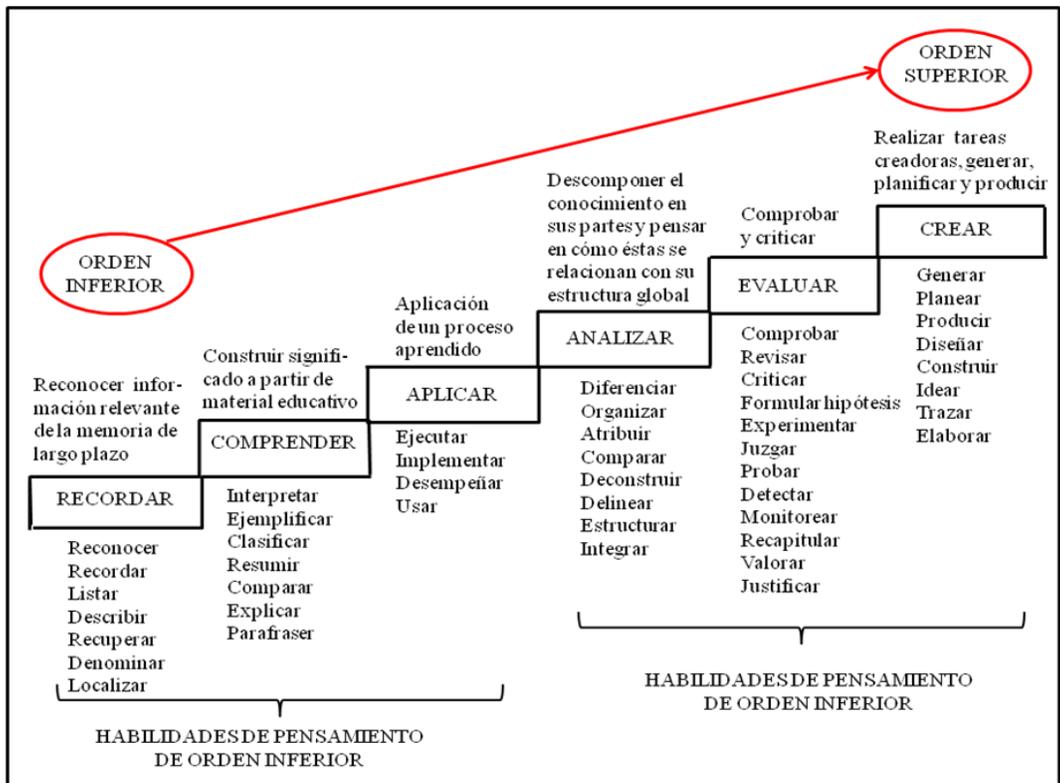
- a) Regulaciones implícitas integradas en funcionamiento cognitivo sin conciencia en el sujeto e inaccesibles.
- b) Regulaciones accesibles a la conciencia y explícitas si la tarea o alguien lo pide.
- c) Regulaciones explicitadas sobre las cuales el sujeto opera con intencionalidad.
- d) Regulaciones instrumentadas que se apoyan en un soporte externo al pensamiento del sujeto. Este soporte puede ser construido por el mismo alumno o por el profesor en el caso que el aprendiente no se apropie del instrumento.

Durante los años 50 psicólogos y educadores norteamericanos propusieron ordenar sistemáticamente los procesos cognitivos a través de los cuales puede fomentarse el aprendizaje. El objetivo era clasificar las herramientas de las que dispone el aprendiz en toda situación cognitiva. En 1956 Benjamin Bloom publicó la Taxonomía de los objetivos de la educación la cual distingue seis grandes categorías: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. Cada uno de estos niveles está incluido en el siguiente de manera que los niveles superiores de la taxonomía incluyen conocimientos y destrezas adquiridos en los niveles inferiores.

En 2001, un grupo de investigadores educativos publicó la primera revisión importante de esta taxonomía (Anderson y Krathwohl, 2001). Los seis procesos cognoscitivos son recordar (conocimientos), entender (comprensión), aplicar, analizar, evaluar y crear (síntesis). Esta nueva taxonomía varía ligeramente el orden y se cambian los nombre de tres de los niveles para indicar el proceso cognoscitivo con el que está relacionado. El resultado de la revisión de Anderson y Krathwohl (2001) es el siguiente:



La descripción de cada uno de los niveles y las acciones que se ponen en práctica quedan resumidas en el cuadro que presentamos a continuación:



Adaptado de Anderson y Krathwohl, 2001: 67-68

Tal y como se observa, los niveles cognitivos se presentan de forma escalonada con el objetivo de visualizar la relación que se establece entre ellos como un ascenso hacia los niveles de orden superior.

Asimismo, Anderson y Krathwohl (2001) consideraron que estos procesos podían actuar en cuatro tipos de conocimientos distintos los cuales se dirigen de un conocimiento más concreto a un conocimiento más abstracto:

Conocimiento concreto			→	Conocimiento abstracto
Factual	Conceptual	Procesal		Metacognitivo
Conocimiento básico de los elementos, hechos esenciales, la terminología de una disciplina	Conocimiento de los modelos, estructuras, teorías, clasificaciones y generalizaciones	Conocimiento de técnicas y de métodos para relajar una tarea		Conocimiento estratégico o reflexivo sobre cómo resolver problemas, tareas cognitivas incluyendo el conocimiento contextual y el de sí mismo

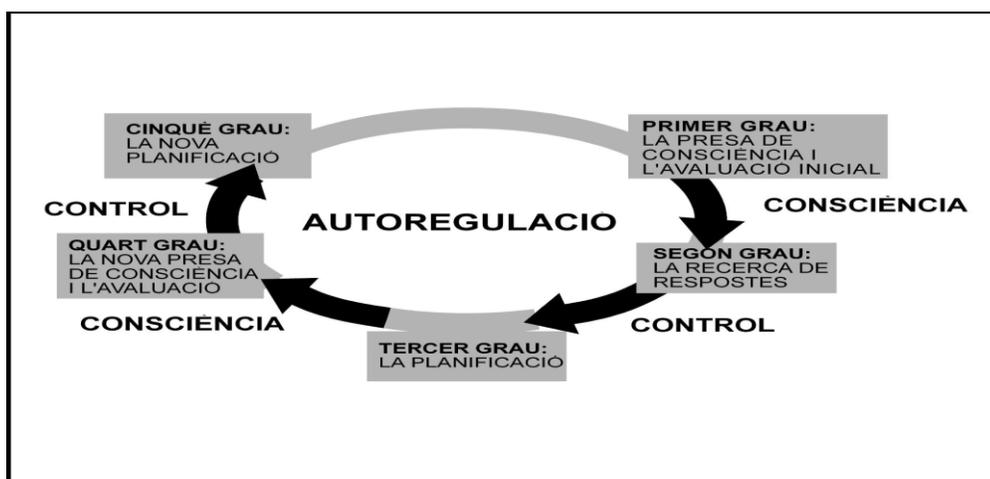
Adaptado de Anderson y Krathwohl, 2001: 46

Según los resultados del estudio llevado a cabo por Arumí (2006), en los procesos de autorregulación se manifiestan cinco grados diferentes, cada uno de los cuales ayuda a avanzar y profundizar en el siguiente:

- a) El primer grado es la toma de conciencia y evaluación inicial: qué pasa, qué dificultades tiene, cómo lo vive, etc. Se trata del primer contacto del aprendiente con la reflexión. Este es el detonante para que sean posibles los siguientes grados de control a medida que avanza el aprendizaje.
- b) El segundo grado es la búsqueda de respuestas y explicaciones que se manifiesta en forma de búsqueda de causas y consecuencias, exposiciones de razones y explicaciones, formulación de hipótesis o propuestas de soluciones. El aprendiente empieza a ejercer control sobre su aprendizaje y se convierte en observador participante de él.
- c) El tercer grado es la planificación de una acción, que se da como la consecuencia de la toma de conciencia y la búsqueda de las causas. Por tanto, el tercer grado implica los dos anteriores. La planificación consta de:
 - detección de una necesidad explícita o implícita de cambio
 - planificación: cómo ha de ser y cómo ha de realizarse.

- d) El cuarto grado es una nueva toma de conciencia y evaluación, a partir de los cambios. Se vuelve a dar un proceso de concienciación que se ve reforzada por un proceso de evaluación
- e) El quinto grado es una nueva planificación: el aprendiente aún va más allá y realiza una nueva planificación. Este grado se da en menor medida.

Arumí (2006) representa la actividad autorreguladora como un proceso cíclico en el siguiente gráfico:



Arumí (2006:398)

Para Arumí, se pueden agrupar los diferentes grados en dos grandes momentos: el de la toma de conciencia y el del control. Estos momentos no son lineales, sino cíclicos y aparecen conjuntamente e interactúan durante el proceso de aprendizaje. El aprendiente inicia sus reflexiones en el ámbito de la conciencia e introduce el nivel de control en el momento en que se plantea buscar explicaciones a los resultados de su aprendizaje.

Las marcas de autorregulación que identifica Arumí en su estudio y de las que nos hacemos eco en el nuestro son las siguientes (2001: 699-701): se da cuenta; evalúa; establece una comparación; detecta carencias; detecta logros; detecta necesidades; busca una explicación; busca una explicación: señala una causa; busca una explicación: señala una consecuencia; busca una explicación: formula una hipótesis; y planifica.

2.4. La relación entre afectividad, cognición y metacognición

Partiendo de la definición de metacognición que propone Wenden (1997b:573), según la cual ésta es ‘el proceso que subyace en la utilización eficaz de estrategias y en la esencia de la actividad inteligente’, Williams y Burden (1999) contemplan la necesidad de ampliar esta perspectiva de manera que también se incluyan los aspectos afectivos del aprendizaje, teniendo en cuenta los factores sociales e individuales.

La taxonomía de Bloom y sus colaboradores (1956) concibe tres dimensiones en el proceso de aprendizaje y elaboran un manual que describe los objetivos en cada área: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. Estos dominios nos permiten crear una mirada holística en la educación dado que en la práctica las conductas de estos tres dominios se dan de forma simultánea puesto que un estudiante mientras escribe (psicomotor), recuerda o razona (cognoscitivo) y tiene una respuesta emocional ante la tarea (afectivo).

En cuanto al dominio afectivo se refiere, se distinguen cinco objetivos básicos que van del menor al mayor nivel de compromiso (Krathwohl, Bloom y Masia, 1964):

- a) Recibir: estar consciente del entorno o poner atención a alguna cuestión de él.
- b) Responder: demostrar una nueva conducta como resultado de la experiencia.
- c) Valorar: mostrar algún compromiso definido.
- d) Organización: integrar un nuevo valor al propio conjunto general de valores dándole una categoría entre las prioridades generales.
- e) Caracterización por valor: actuar de forma consistente con el nuevo valor.

Desde esta perspectiva la distinción entre cognición y emoción se rompe ya que la enseñanza es el desarrollo ‘global’ de las personas como alumnos autónomos, siendo la metacognición crucial en este proceso. Quike (1994) contempla el concepto de metacognición desde una perspectiva más amplia:

‘el enfoque metacognitivo de la enseñanza y del aprendizaje es en realidad un alejamiento del estrecho punto de vista cognitivo de la educación y el acercamiento a una perspectiva más holística que comprenda el ‘desarrollo total’ y el ‘desarrollo del yo’ como agente’ (Quike, 1994:249).

Wenden (1997b:574) distingue tres clases de conocimientos metacognitivos: el conocimiento de *la persona*, el conocimiento de *la tarea* y el conocimiento de *la estrategia*. El conocimiento de la persona incluye lo que uno cree de sí mismo y de los demás como estudiante. Esto incluye las creencias respecto a las características personales, los estilos de aprendizaje, el conocimiento del propio nivel y el nivel potencial al que podemos llegar y la conciencia de nuestro propio proceso de aprendizaje.

El entrenamiento metacognitivo, por tanto, debería incluir el aumento de la conciencia del aprendiente de los sentimientos implicados en los diferentes aspectos del aprendizaje, así como la construcción de un *autoconcepto* positivo.

El término de *autoconcepto* hace referencia a la imagen que tenemos de nosotros mismos. Dado el carácter multifacético del término ha llevado a diferenciarlo entre ‘autoimagen (la visión concreta que tenemos de nosotros mismos), la autoestima (‘los sentimientos evaluativos asociados a nuestra autoimagen) y la autoeficacia (nuestras creencias respecto a las habilidades que poseemos en áreas concretas o en tareas concretas)’ (Williams y Burden, 1999: 105). Se ha observado que existe una estrecha relación entre un elevado *autoconcepto* de uno mismo con un alto rendimiento en el aula.

Tal y como señala Dörnyei (2001), la autoestima y la autoconfianza en uno mismo es un producto social que depende de las creencias de los demás. En consecuencia, la figura del profesor desempeña una función muy significativa a la hora de reforzar la imagen que tiene el estudiante de sí mismo. Para Underhill (2000: 147), ‘el profesor debe tener conocimientos y pericia práctica en tres ámbitos: la materia, el método de enseñanza y la progresiva capacidad de generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad’. Desde este punto de vista, parece que la regulación de los factores afectivos en el aula es la base para desarrollar y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las actitudes de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, la motivación, es decir, el entusiasmo, el nivel de compromiso y la perseverancia del estudiante, es uno de los factores más determinantes del éxito o fracaso final.

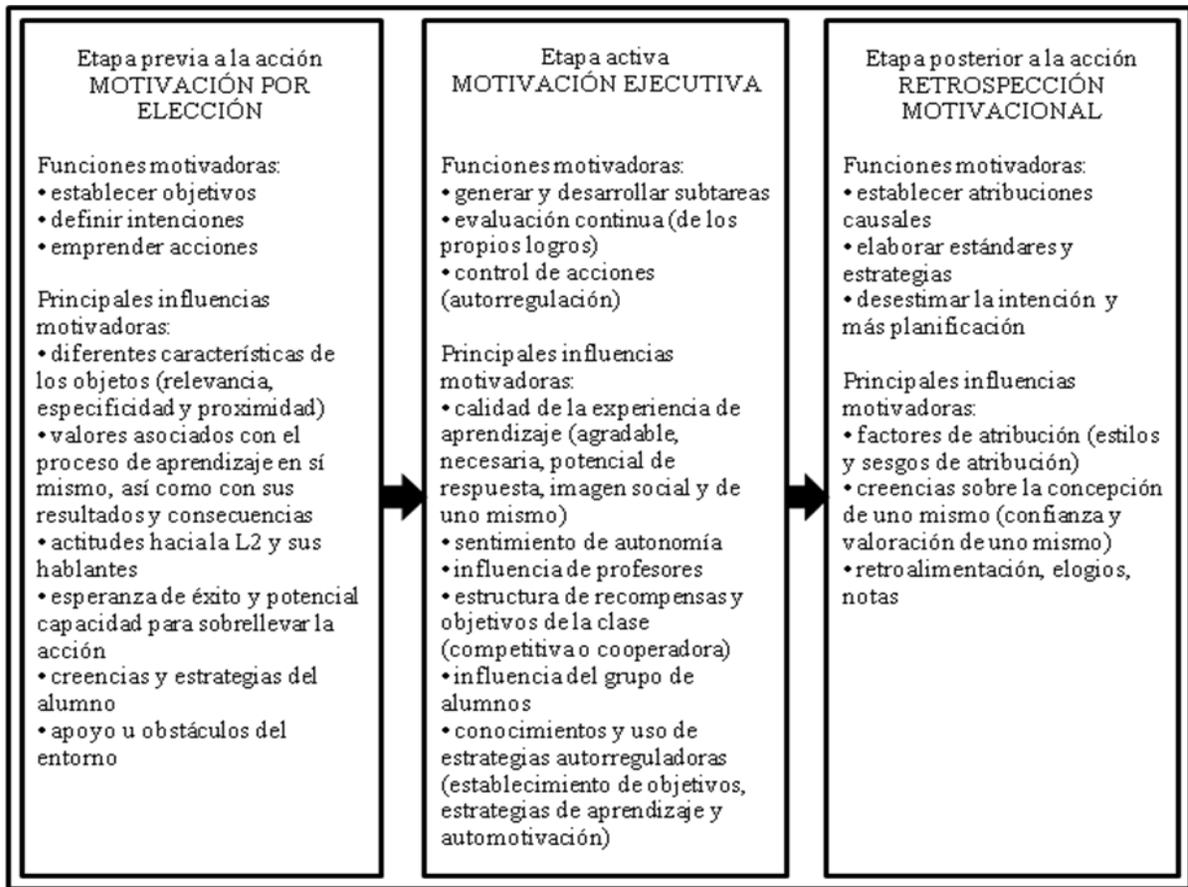
Dörnyei (1994, 2001) presenta un ejemplo del ‘enfoque pedagógico’ de la motivación desde el punto de vista del aula en la enseñanza de L2 en el que distingue 3 niveles:

- a) El nivel de lengua: representa los elementos tradicionales de la motivación asociados a la orientación integradora e instrumental cuyos componentes son la cultura, la comunidad y los valores intelectuales y pragmáticos pertenecientes a la L2.
- b) El nivel del alumno: engloba las características individuales del alumno, el autoconcepto.
- c) El nivel de la situación de aprendizaje: está relacionado con el contexto de aula específico: los componentes relacionados con la asignatura, el docente o el grupo.

Para Dörnyei (Dörnyei y Ottó, 1998; Dörnyei, 2000, 2001) la motivación en el aprendizaje de idiomas es un proceso dinámico; de ahí que plantee un modelo centrado en el proceso de motivación con el que pueda explicar los cambios de la motivación a lo largo del tiempo. La principal aportación de Dörnyei (2001) con este enfoque es que la motivación consta de varias fases:

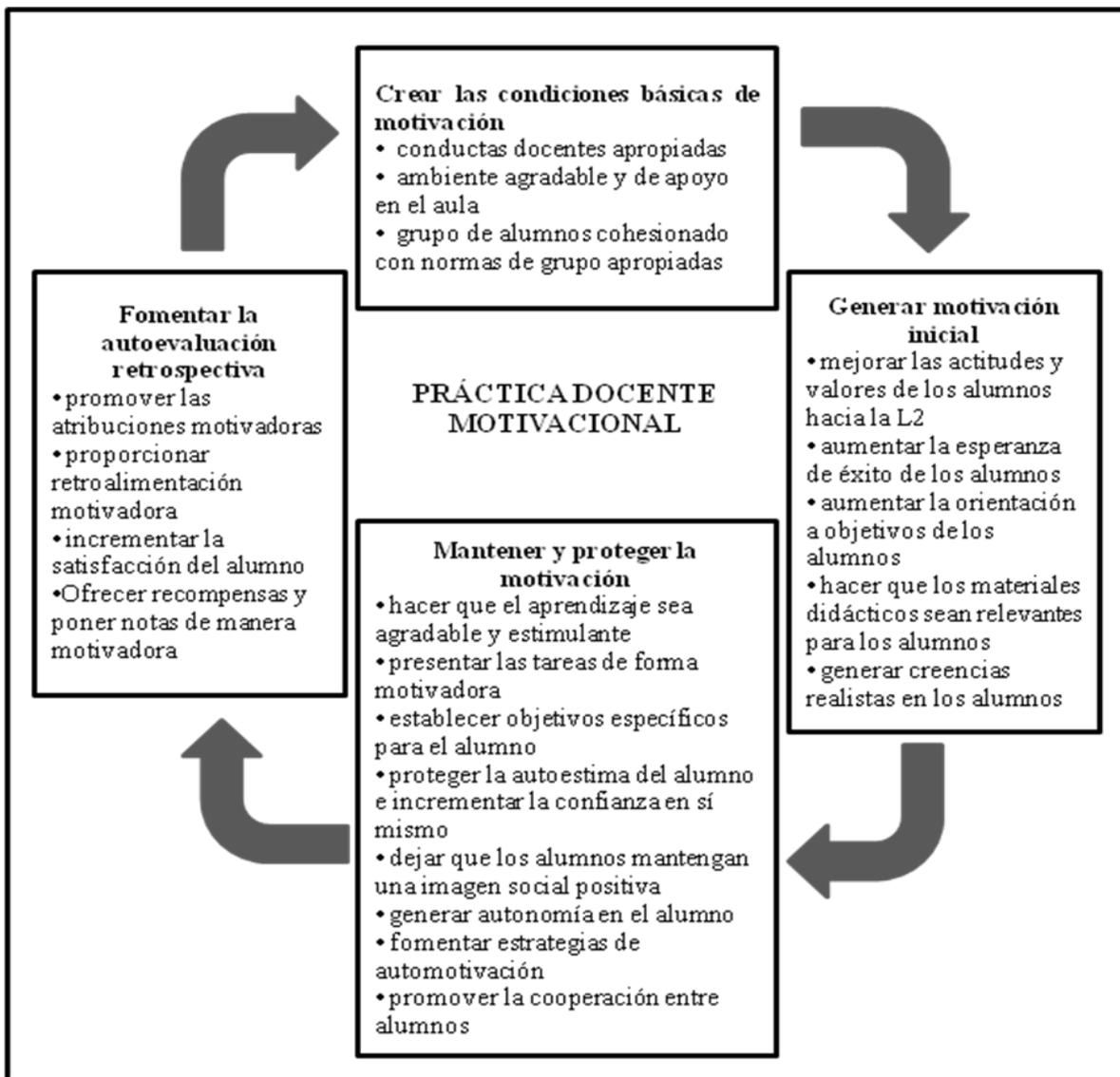
- a) Fase de *elección*: tras generarse la motivación, se elige un objetivo y la tarea a desarrollar.
- b) Fase de *motivación ejecutiva*: durante la cual se mantiene y protege la motivación durante la acción.
- c) Fase de *retrospección motivacional*: se refiere a la evaluación retrospectiva de cómo ha ido todo: la manera como procesen sus experiencias pasadas en esta fase determinará el tipo de actividades que estarán motivados a emprender en el futuro.

Dörnyei (2001) recoge en una lista los principales motivos que influyen en la conducta o pensamiento del alumno durante las tres fases y que, al mismo tiempo, describen los procesos de autorregulación que un estudiante autónomo lleva a cabo durante su proceso de aprendizaje:



Dörnyei, Z. (2001: 45)

En cuanto a la actuación del docente para favorecer este proceso de motivación en sus estudiantes, Dörnyei desarrolla un modelo pedagógico que incluye todos los estadios: desde el ‘despertar inicial’ de la motivación hasta la finalización y evaluación de la acción motivada. Los componentes de la práctica de la enseñanza motivadora de L2 se concretan en cuatro unidades básicas: crear las condiciones de motivación básicas, generar motivación inicial, mantener y proteger la motivación y fomentar la autoevaluación retrospectiva positiva. A continuación, presentamos el esquema de Dörnyei (2001) en el que se detalla las subáreas que deberían abarcar cada una de estas unidades básicas:



Dörnyei, Z. (2001: 53)

Lo más destacable de la propuesta de Dörnyei es que la función del docente durante el proceso de motivación se puede resumir en dos componentes principales: en primer lugar, crear una base de confianza afectiva y motivadora que favorezca el proceso de aprendizaje y, en segundo lugar, favorecer, mantener y proteger la motivación de los estudiantes generando autonomía en el alumno o, lo que es lo mismo, lograr que desarrollen procesos de autorregulación. Según Dörnyei (2001), los alumnos que consiguen aprender de forma autónoma pueden lograr un mayor dominio del idioma. La ‘teoría de la autodeterminación’² es

² La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, reelaborada posteriormente por Noels, Clément, Pelletier y Vallerand (Noels, Clément y Pelletier 1999; Noels, Clément, Pelletier y Vallerand 2003) es la teoría cognitiva que establece que ‘las orientaciones motivacionales pueden ser clasificadas según el grado de autodeterminación’ (es

la que atribuye una mayor importancia a la autonomía en la psicología de la motivación puesto que entiende que el alumno tiene la libertad de escoger entre varias opciones, lo cual es un requisito necesario para la motivación.

En los siguientes capítulos describiremos, por un lado, cómo entendemos que debe ser la actuación del docente para que el estudiante desarrolle su autonomía y procesos de autorregulación y, por otro lado, cuáles son las estrategias a las que debe recurrir para crear una base de confianza afectiva en la que se enmarque todo este proceso.

3. EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN: LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA

Tal y como hemos descrito en el capítulo 1.2.4., desde la teoría sociocultural, el lenguaje se considera la herramienta de mediación más importante. Desde esta perspectiva, los discursos que se generan en el aula adquieren un papel esencial dado que representan la manifestación de una de las herramientas semióticas más importante en el proceso de aprendizaje, el lenguaje.

En el presente capítulo presentaremos y analizaremos los principios de la *Pedagogía Dialógica*, metodología didáctica en la que se sustenta el presente estudio y que se basa en la importancia de la interacción a través del diálogo como método de aprendizaje.

A continuación, describiremos, en primer lugar, la relación entre estudiante y docente basada en el concepto de *alteridad* como base de una enseñanza dialógica; en segundo lugar, presentaremos el concepto de *Zona de Desarrollo Intermental* (ZDI) propuesto por Mercer (2000) según el cual el proceso de enseñanza y aprendizaje implica un proceso de reciprocidad en el que ambos participantes construyen conocimiento conjuntamente a través del lenguaje; en tercer lugar, aclararemos qué entendemos por *diálogo*; y, finalmente, expondremos las particularidades de la Pedagogía Dialógica y las ventajas de la aplicación de esta metodología.

decir, de libre elección por parte del individuo) que tenga el objetivo para cuya consecución se realiza una actividad' (Noels 2003: 101).

3.1. La relación entre estudiante y docente basada en el concepto de *alteridad*

Durante siglos, la metodología imperante en el campo de la enseñanza estaba limitada a la transmisión de datos que el estudiante debía almacenar. El estudiante-paciente debía asimilar el saber sin producir ideas. Esta forma de enseñanza es una consecuencia de la relación asimétrica que se establecía entre profesor y alumno. El profesor estaba era considerado el experto que poseía el conocimiento y conocía la forma más efectiva de transmitirlo, mientras que el estudiante debía adoptar una actitud pasiva que debía acatar las normas sin cuestionarlas. Como resultado de esta praxis, el aprendizaje se basaba en reproducir mecánicamente sin necesidad de pensar, sin espacio alguno para la autonomía, la crítica y la divergencia (Infante Castaño, 2007).

Según Zuleta (1985), existe una gran incomunicación en las aulas entre profesor y alumno. El alumno tiene que llegar a saber algo, pero este saber se reduce a repetir o reproducir. No se establece un diálogo que lleve a profesores y alumnos a construir acuerdos porque está asumido por ambas partes que existe una imposición categórica de almacenar datos cuya verdad es incuestionable. Se trata de una educación transmisionista y acumulativa que moviliza el conocimiento y limita la capacidad de pensar.

Tanto profesores como estudiantes deben llegar a un consenso para lograr una transformación del sistema: la acción de enseñar no debe centrarse en el conocimiento mismo, sino en el desarrollo del pensamiento. Al igual que Sócrates y Platón, Thomas Edison señala que la importancia de la educación no se basa en la acumulación de datos sino en capacitar la mente para pensar (Infante Castaño, 2007).

Según esta forma de entender la enseñanza, entendemos que el profesor debe ser algo más que un agente transmisor, debe guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje, aportar conocimiento y motivarle en el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico. Para ello, el estudiante debe motivarse para llevar a cabo un ejercicio de reflexión superando así la actitud de recepción pasiva. Por su parte, el profesor debe superar el concepto de enseñanza basado en la mera transmisión de conocimiento e incitar a los estudiantes a reflexionar, debe hacerles

pensar. El docente se convierte en un agente provocador que empuja al estudiante a *producir*, y no solo a *reproducir*, conocimientos por sí mismo.

Al aplicar este modelo de enseñanza no solo se pretende obtener mejores resultados académicos, sino que nos acerca al paradigma ideal de una relación más simétrica entre profesor y estudiante (Carretero, 2004). Por tanto, desaparecen las relaciones de superioridad o inferioridad en las que un agente (el docente) observa y piensa en su interlocutor (el alumno) como un sujeto paciente. El estudiante es visto como un poseedor de conocimiento con capacidad para transmitirlo y, por ello, ambos agentes se equiparan en un contexto definido por los contextos de enseñanza. No obstante, no debemos confundir la relación simétrica entre los participantes con una relación de igualdad puesto que ‘cada individuo es un mundo diferente; no hay dos sujetos que piensen igual, no hay dos sectores sociales que piensen igual y, con mayor razón, no hay dos comunidades que piensen igual’ (Bustamante, 1989: 110).

Desde esta perspectiva, por una parte, se establece una relación simétrica porque el docente concibe al estudiante como un individuo con un estatus de pensador autónomo y no como una prolongación de sí mismo. Sin embargo, por otra parte, el docente debe reconocer al estudiante como a un individuo diferente, de manera que en ambos se reafirma su individualidad. Se trata, pues, de entender la enseñanza-aprendizaje como un proceso dialógico basado en la *intersubjetividad* y en el concepto de *alteridad* propuesto por Bakhtin (1995).

Bakhtin propone el concepto de alteridad como el ‘resultado de la interacción entre dos sujetos radicalmente distintos pero con valor propio y autónomo equivalente’ (1995:10). Bakhtin examina la intersubjetividad desde una perspectiva fenomenológica que parte de la relación yo-otro. Este binarismo *ego* y *alter* impide ver que el individuo es el resultado de una compleja relación entre ambos. El *yo* se forma a partir de la presencia del *otro* u *otros*: no se puede ser sin el otro. La alteridad, por tanto, es vista como el no-yo, como lo externo o ajeno al *yo* y como un referente de contraste al *yo* (García, 2006).

Si aplicamos el concepto de alteridad a la relación profesor-estudiante, el conocimiento y aceptación de la diferencia del otro nos acercará a la comprensión y la cooperación. Al descubrir y reconocer a nuestro interlocutor como igual pero diferente, promovemos nuevas

formas de interacción que promueve una enseñanza-aprendizaje basada en la formación integral del individuo en lo social, lo moral, lo psicológico, lo afectivo y lo cultural (Tamayo, 2007). Una educación en la que profesor y estudiante se forman el uno al otro y toman conciencia de sí mismos a través de la interacción. Por tanto, las relaciones entre iguales son, ante todo, discursivas y dicho discurso está matizado por la concepción o valoración que se tenga del *otro*. Se promueve así un proceso educativo basado en el diálogo. De ahí la importancia que Bakhtin le concede al *diálogo*:

‘La vida es dialógica por naturaleza. Vivir significa participar en un diálogo, interrogar, escuchar, responder, estar de acuerdo, etc.’ (Citado por Todorov, 1981: 617).

Actualmente, los actos de enseñar y aprender son entendidos como un proceso dialógico en el que el agente (el profesor) se equipara al otro (el estudiante) en unos contextos definidos (escenarios y contextos de enseñanza). Ambos intentarán descifrar y entender la realidad usando todas sus competencias relacionadas con el lenguaje. De esta manera, los participantes asumen claramente una actitud activa frente al conocimiento.

3.2. La enseñanza y aprendizaje como un proceso ‘intermental’: la Zona de Desarrollo Intermental (ZDI)

La idea principal de la pedagogía dialógica es concebir la enseñanza-aprendizaje como un proceso de reciprocidad en el que ‘enseñar implica conversar’ (Mercer, 2000). Según Mercer, al realizar la actividad de aprender, no solo interactuamos sino que también ‘interpensamos’. Se trata de un proceso en el que pensamiento y lenguaje están estrechamente relacionados (Esteve, 2009). Mercer (2000: 181) propone el concepto de *Zona de Desarrollo Intermental (ZDI)* que define de la siguiente manera:

‘Para que un enseñante enseñe y un estudiante aprenda, deben emplear la conversación y la actividad conjunta para crear un espacio de comunicación compartido, una ‘zona de desarrollo intermental’ (ZDI) sobre la base contextual de sus conocimientos y sus objetivos comunes. En esta zona intermental, que se reconstituye constantemente a medida que avanza el diálogo, el enseñante y el alumno negocian el desarrollo de la actividad en la que están participando. Si esta zona se mantiene con éxito, el enseñante puede ayudar al estudiante a ser capaz de operar justo más allá de sus capacidades actuales y consolidar esta experiencia en forma de una nueva capacidad o comprensión. Si el diálogo no permite que las

mentes estén en mutua sintonía, la ZDI se desvanece y la asociación de andamiaje se detiene' (Mercer, 2000: 181).

A diferencia del concepto de ZDP de Vygotsky, el cual centraba su atención en la instrucción y en la evaluación, el concepto de ZDI se centra en el apoyo que ofrece el diálogo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La ZDI sigue prestando atención a los progresos del estudiante durante la realización de una actividad con la guía y orientación de un experto. Tal y como plantea la idea original de la ZDP, sin embargo, el concepto de ZDI está más relacionado con las aportaciones de ambos participantes, el enseñante y el estudiante. Para Mercer, la aportación del docente es determinante en los logros del estudiante y, por tanto, se trata de un logro conjunto, producto de un proceso de interpensamiento.

Desde esta perspectiva, el lenguaje aparece como un medio por el cual el individuo se forma, igualmente, a sí mismo y al mundo (Trabant, 1990; citado por Wulf, 2004: 56). Existe una conciencia de que entre el *yo* y el *otro* existe un mundo que hay que interpretar y reproducir de manera que se vaya originando el conocimiento gracias a las interacciones lingüísticas de ambos. Está claro, por tanto, que también el lenguaje necesita al otro y ese otro no solo debe escuchar, sino que también replica, opina, discute, etc., es decir, el otro produce lenguaje material y se convierte realmente en hablante (interlocutor) (Infante Castaño, 2007).

Se trata de dar paso a un modelo dialógico de la enseñanza para conseguir una transferencia de conocimientos eficaz. Ello solo será posible en un marco de acción comunicativa en el que ambos actores tienen la posibilidad de desarrollar un pensamiento autónomo, crítico y dinámico sobre el mundo, sobre sí mismos y sobre los demás.

3.3. Aclaración terminológica del concepto de diálogo

En el campo de la pedagogía parece cada vez más evidente la efectividad del aprendizaje cuando se recurre al diálogo como estrategia de cambio. Por ello, nos parece necesario aclarar en el presente apartado qué entendemos por diálogo y cuáles son las diferencias respecto a otro de los géneros discursivos orales, la *conversación*.

Entre los principales tipos de interacciones verbales (el diálogo, la conversación, el debate, la entrevista, el coloquio o la discusión), el diálogo y la conversación son dos modalidades cuyos

términos se intercambian con cierta frecuencia pese a que no pueden considerarse sinónimos, según Bobes Naves:

‘La conversación es más abierta, no tiene requisitos previos, puede improvisarse y puede tratar sobre cualquier tema que suja espontáneamente, y puede comenzarse a iniciativa de un sujeto. El diálogo es más cerrado, mantiene la unidad temática, y las condiciones no suelen estar impuesta por los interlocutores sino que son inherentes al proceso dialogal’ (Bobes Naves, 1992:112).

Desde este punto de vista, las principales diferencias entre ambas modalidades son el grado de espontaneidad y planificación o reflexión. Por un lado, la conversación es una actividad lúdica que no tiene un fin trascendente y, por tanto, posee un mayor grado de libertad. Por otro lado, el diálogo requiere una mayor normativa puesto que es una actividad que busca un objetivo concreto.

Álvarez Angulo (2001) representa las principales diferencias entre el diálogo y la conversación mediante el siguiente cuadro:

Dialogo (planificado)	Conversación (coloquial)
1. Tema señalado	1. Se planifica sobre la marcha
2. Al servicio de una finalidad	2. Oral, coloquial, familiar, inmediato, cooperativo
3. Tono formal	3. Tono informal
4. Pretende conseguir una avenencia	4. Forma básica de la comunicación
5. Igualdad o jerarquía. Roles definidos	5. Actividad lúdica
6. Mayor normativa	6. Igualdad
7. Alternancia de turnos predeterminada	7. Mayor libertad
8. Uso frecuente de deícticos personales, espaciales y temporales	8. Frecuencia de la redundancia
9. Índices de dirección al receptor	9. Aquí, ahora y ante ti
10. Uso frecuente de la función fática	10. Alternancia de turnos no predeterminada
	11. Resultado de la combinación de intercambios

Principales diferencias entre diálogo y conversación (Ángulo, 2001:26)

Según Isaacs, el diálogo proporciona un proceso inicial de creación de nuevas formas para el aprendizaje dentro de las organizaciones modernas (1999). Isaacs identifica cuatro consideraciones a tener en cuenta en relación con el concepto de *diálogo*:

- a) El diálogo parece estar surgiendo como una piedra angular de la organización de aprendizaje.

- b) El diálogo parece ser una poderosa manera de aprovechar la propia organización de la inteligencia colectiva y de ampliar y profundizar el proceso de investigación colectiva.
- c) El diálogo muestra las posibilidades de llevar a cabo un importante avance en la forma en que la gente puede gobernarse por sí mismos, ya sea en público o en privado.
- d) El diálogo aparece como un innovador enfoque alternativo a la producción de una acción coordinada entre los colectivos.

Robin Alexander en *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education* (2001) señala la importancia de distinguir el significado de *conversación* y *diálogo* en el contexto de aula:

- a) En una conversación no hay un final claro, en cambio, en un diálogo, como mínimo el profesor, suele saber cuál es el final.
- b) Una conversación puede constar de una secuencia de dos intercambios y un diálogo reclama la atención y la participación obligatoria de los interlocutores puesto que debe constar de una secuencia formada por una cadena de intercambios.
- c) Desde un punto de vista bajtiano, el acto del interrogatorio es lo que diferencia la conversación del diálogo: ‘Si una respuesta da lugar a una nueva pregunta de sí misma, entonces se trata de un diálogo’ (Bakhtin, 1986: 168).

En el presente estudio, entendemos el diálogo, no solo como una forma de habla o de compartir ideas, sino una manera de hacer emerger un profundo conocimiento y entendimiento y, en consecuencia, una mejor práctica. Tal y como señalan Bereiter y Scardamalia (2005):

‘In every kind of knowledge-based, progressive organization, new knowledge and new directions are forged through dialogue....The dialogue in Knowledge Age organizations is not principally concerned with narrative, exposition, argument, and persuasion (the stand-by of traditional rhetoric) but with solving problems and developing new ideas’ (Bereiter y Scardamalia, 2005: 751)

3.4. Hacia una Pedagogía Dialógica

Partiendo del concepto de diálogo que acabamos de presentar, Alexander (2005) sugiere el concepto *dialogic teaching* como la búsqueda, el intercambio, la extensión y el impulso hacia un profundo conocimiento y entendimiento. La postura que adopta Alexander y su punto de

vista sobre la pedagogía dialógica encuentra sus bases en las teorías de Vygotsky, Bruner y Bakhtin (Vygotsky 1962, Bruner 1983, 1987 y 1996, Bakhtin 1986). La enseñanza dialógica parte de la Teoría Sociocultural y de las investigaciones llevadas a cabo en el aula por diferentes investigadores (Cazden, 1988/2001; Brice-Heath, 1983/1996; Wells, 1999; Rogoff, 1990; Palincsar y Brown, 1984; Wood, Bruner and Ross 1976; Wood, 1998; Mercer, 2000).

Alexander (2005) sugiere un tipo de pedagogía que no está basada en una mera cuestión de enseñanza técnica, sino que se trata de un objetivo cultural. Debe tratarse de una intervención en el desarrollo individual a partir de los valores y la historia de la sociedad en la que se encuentra. Por tanto, define pedagogía como el acto de enseñanza de ideas, valores e historias colectivas que informan, forman y explican ese hecho.

El lenguaje se convierte en la herramienta cultural y de intervención pedagógica más generalizada y poderosa para el desarrollo y el aprendizaje puesto que no solo manifiesta el pensamiento, sino también las estructuras y los procesos mentales necesarios para llevarlo a cabo. El lenguaje, por tanto, es el mediador cognitivo vital para crear espacios culturales entre adultos y niños, entre profesor y alumno, entre la sociedad y el individuo, entre lo que un individuo conoce y comprende y lo que todavía tiene que saber y entender.

De ello se deduce que una de las tareas principales del docente es crear oportunidades de interacción como agente mediador. En términos generales, aunque las aulas son lugares donde aparecen numerosas oportunidades para hablar, no siempre se habla de forma eficaz y se involucra a los estudiantes adecuadamente. Generalmente, esto sucede cuando los profesores en lugar de traspasar el control a los estudiantes de lo que se dice, cómo se dice y para quién se dice, monopolizan la conversación. El resultado es un tipo de discurso basado en la recitación y en la formulación de preguntas cerradas que obtiene respuestas breves. El docente traspasa información y consigue que los estudiantes recuerden la información mínima para proseguir con la clase, pero no les hace pensar por sí mismos (Tharp y Gallimore, 1988). Este tipo de secuencia es resistente a la transformación de la enseñanza. Tal y como señala Nystrand (1997), 'cuando se inicia la recitación, recordar y adivinar suplanta al pensamiento' (1997: 6)

Las observaciones llevadas a cabo por Alexander (1995) muestran que la recitación y la secuencia Iniciación-Respuesta-Retroalimentación siguen siendo dominantes en las aulas. Sin embargo, en la enseñanza primaria británica y estadounidense, influenciada por las escuelas progresistas y la llamada *educación abierta*, aparece una nueva forma de discurso. Se trata de una interminable secuencia de preguntas aparentemente *abiertas*, pero que presentan una dificultad mínima. Asimismo, da lugar a una simple alabanza en lugar de aportar una retroalimentación significativa (Alexander 1995).

Alexander (2001, 2005) realiza un estudio comparativo de las competencias de los estudiantes de cinco países diferentes. El objetivo de su estudio es encontrar la mejor manera de convertir la conversación del aula en un diálogo estructurado, el cual tiene una función tanto cognitiva como social. Alexander utiliza el término *dialogic teaching (enseñanza dialógica)* para referirse a la construcción de profesores y estudiantes de su propio conocimiento y el de los demás, así como introducirlos en unas líneas coherentes de pensamiento e investigación.

A continuación, presentamos una síntesis de los resultados obtenidos por Alexander (2005) en sus estudios sobre la pedagogía dialógica:

En primer lugar, los profesores construyen sus preguntas cuidadosamente. Las preguntas son abiertas y se inician con partículas interrogativas tales como *qué, quién, cuándo, cuánto, por qué o cómo*. De esta manera, los profesores intentan hacer pensar a los estudiantes y favorecen que verbalicen sus pensamientos.

En segundo lugar, las contribuciones de los estudiantes son más diversas y desarrollan su capacidad narrativa dado que, en lugar de simplemente recordar, hay más aportaciones de tipo expositivo, explicativo, justificativo o especulativo. Asimismo tienen la posibilidad de demostrar a sus profesores lo que saben y entienden, o no, y de participar en las decisiones acerca de cómo y qué deben aprender. Como consecuencia, se reduce la presión en los estudiantes a la hora de proporcionar una respuesta y los intercambios entre profesor y estudiante llegan a ser más largos y colaborativos.

Por último, los estudiantes responden más en voz alta, con claridad y confianza, con respuestas más largas y elaboradas, especulan, piensan en voz alta y se ayudan los unos a los

otros. Los profesores y estudiantes empiezan a crear conocimiento a partir de las preguntas y respuestas y de una estrategia de extensión (centrarse en un estudiante o tema) en lugar de una estrategia de rotación (interrogatorio estudiante a estudiante).

Alexander (2005) sostiene que la enseñanza dialógica proporciona mejores oportunidades para que los estudiantes puedan desarrollar el aprendizaje a partir del diálogo. Los principios básicos de la enseñanza dialógica la definen como un tipo de enseñanza:

- a) Colectiva: profesores y estudiantes dirigen las tareas de aprendizaje juntos, ya sea como grupo o como clase.
- b) Recíproca: profesores y estudiantes se escuchan los unos a los otros, comparten sus ideas y consideran los diferentes puntos de vista.
- c) De apoyo: los estudiantes articulan sus ideas libremente, sin miedo a las respuestas incorrectas y se ayudan los unos a los otros para llegar a un entendimiento mutuo.
- d) Acumulativa: profesores y estudiantes construyen sus propias ideas y las de los otros y las encajan en una línea de pensamiento e investigación coherente.
- e) Con objetivos: el plan de los profesores es dirigir la clase a través del diálogo hacia unos objetivos educativos específicos basados en los diferentes puntos de vista.

4. EL DISCURSO DEL DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Desde los postulados vygotskianos y la concepción sociocultural, la enseñanza-aprendizaje está basada en la observación e interpretación de los procesos de aprendizaje que derivan de la interacción entre los participantes y centran su atención en la función mediadora de la interacción. Esta nueva concepción del aprendizaje repercute directamente en el papel que desempeña el docente en el aula.

Como ya hemos comentado en el capítulo dedicado al concepto de Pedagogía Dialógica, el docente debe superar la función tradicional de transmisor de conocimientos y favorecer el diálogo simétrico con sus estudiantes con el objetivo de ayudarles a pensar por sí mismos. De

esta forma se pretende promover el desarrollo autónomo y autorregulado de estrategias específicas de una determinada tarea con la mediación y orientación del docente.

Según el concepto de ZDI que propone Mercer (2000), la enseñanza y aprendizaje es principalmente un proceso dialógico en el que ambos participantes, enseñante y estudiante, trabajan conjuntamente para obtener un logro. Dada la importancia que adquiere la figura del docente desde esta perspectiva, nos parece necesario detenernos a definir cómo éste debe emplear el lenguaje verbal y no verbal para crear una ZDI durante la realización de actividades.

A continuación, dedicaremos este capítulo a los fundamentos que entendemos que deben sustentar el discurso del docente. En primer lugar, nos aproximaremos a la actuación del docente desde la ZDP; en segundo lugar, describiremos la importancia del ‘contexto’ y la ‘continuidad’ a la hora de crear un diálogo constructivo y coherente en el aula; en tercer lugar, describiremos el discurso contingente propuesto por Van Lier como el principio para crear una enseñanza basada en la conversación; en cuarto lugar, analizaremos las características de la conversación exploratoria como estrategia para favorecer la competencia comunicativa, resolver problemas intelectuales y progresar en la comprensión; y, por último, dedicaremos un apartado a los elementos no verbales que componen del discurso del docente (gestos, posturas o silencios) otorgándoles así un papel especialmente relevante en los discursos orales.

4.1. Enseñar en las Zonas de Desarrollo Próximo

Según el constructivismo, el aprendizaje es un proceso en el cual el aprendiente es capaz de ‘construir, enriquecer y modificar sus conocimientos’ con respecto a los diversos contenidos a partir del significado y el sentido que él le atribuye (Esteve, 2007:3). La teoría sociocultural, por su parte, aporta la idea de que el desarrollo cognitivo es un proceso que se inicia en el plano interpsicológico (el mundo exterior) hacia el plano intrapsicológico (el mundo interior o individual). El paso de un nivel al otro se dará gracias a un proceso mediado socialmente en el que la actuación externa del docente es fundamental por su función orientadora y como una guía planificada y sistemática (Onrubia, 1993). La enseñanza, por tanto, es entendida como una ayuda para que el aprendiente pueda desarrollar sus capacidades mentales a través de su participación en una actividad compartida y significativa (Rogoff, 1990). Para que esto ocurra,

es necesario que el docente se mueva dentro de lo que se conoce como ajuste a la ayuda pedagógica, la cual está dirigida al proceso de aprendizaje y que se basa principalmente en crear *Zonas de Desarrollo Próximo* y de *asistencia en ellas* (Esteve, 2007). Según Onrubia (1993:102-103), la ayuda que el estudiante reciba durante el proceso de apropiación de significados se basa en dos postulados:

- a) ‘Debe tener en cuenta (...) los esquemas de conocimientos de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación con ese contenido, dispongan los alumnos.’
- b) ‘Al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas.’

Entendemos esta modificación como la construcción de nuevos esquemas de conocimiento, nuevas maneras de entender las tareas y la forma de enfrentarse a los retos o dificultades que aparezcan. Según Onrubia (1993) se trata de que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento y sus significados y sentidos a partir de la propia actividad conjunta, de esta manera podrán ir adquiriendo más posibilidades de actuar de forma autónoma. Esto supone que el docente debe proporcionar una ayuda ajustada a cada aprendiente y debe fomentar la participación de todos ellos de manera contingente teniendo en cuenta los diferentes factores contextuales, tanto a nivel cognitivo como afectivo y relacional.

Wells (1999) define la ayuda prestada por el docente como ayuda receptiva *responsive* que surge de la observación del docente que se encuentra implicado en la actividad compartida con el aprendiente. A partir de la observación, el docente debe decidir qué tipo de ayuda proporcionará a su estudiante con el objetivo de capacitar al estudiante para obtener sus objetivos. Sin embargo, esta guía nunca debe sustituir la actividad mental del alumno.

El profesor debe proporcionar retos asequibles para el alumno, no porque ya los sepa realizar sino porque se entiende que tiene la herramientas y el apoyo adecuado para llegar hasta ellos. Para ello, es importante tener claro el nivel del que parte el alumno y sus conocimientos y

crear un desafío que obligue al alumno a cuestionarse sus conocimientos para que lleve a cabo su modificación.

El objetivo es que el profesor, a través del uso de los instrumentos adecuados y recursos de apoyo, fomente en el alumno el aprendizaje autónomo. De esta manera, el docente puede ir retirando paulatinamente esta ayuda para que el alumno pueda afrontar retos sin la guía del experto (Onrubia, 1993).

Según Onrubia, a la hora de ofrecer una ayuda ajustada y crear una ZDP, el docente debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) Una misma actuación puede obtener respuestas diversas y en unas ocasiones resultar una ayuda adecuada y en otras no. Puede depender del tema, de los alumnos, del momento, del nivel, etc. Por tanto, no se puede entender la enseñanza como un proceso lineal ni automático (E-R).
- b) No se puede ofrecer siempre el mismo tipo de ayuda ni se puede intervenir igual en todos los casos.
- c) La valoración de si una ayuda ha resultado suficientemente adecuada o no depende del momento del proceso en que nos encontremos.

A través de la interacción social y con la ayuda adecuada, el aprendiente se apropiará de nuevos significados mediante un proceso de interiorización que discurre del plano interpsicológico al intrapsicológico. Aljaafreh y Lantolf (1994) definen los diferentes grados de interiorización que implican los diferentes grados de asistencia necesaria:

- a) Nivel 1: el aprendiente no es capaz de detectar o corregir el error, incluso siendo asistido
- b) Nivel 2: el aprendiente es capaz de detectar el error pero no lo puede corregir a pesar de ser asistido.
- c) Nivel 3: el aprendiente solo es capaz de detectar y corregir el error con asistencia; comprende la ayuda que se le proporciona y es capaz de aplicarla.
- d) Nivel 4: el aprendiente detecta y corrige el error con asistencia mínima empezando a asimilar plena responsabilidad en la corrección del error. No obstante, todavía no ha

interiorizado plenamente la estructura al utilizarla a menudo de modo incorrecto. Frecuentemente el aprendiente llega a rehusar recibir cualquier tipo de ayuda.

- e) Nivel 5: el aprendiente utiliza la estructura correctamente en todos los contextos y es plenamente capaz de detectar y corregir sus propios errores sin ayuda.

Dada la variedad de niveles, así como los diferentes factores contextuales como el tipo de actividad, la experiencia del docente, los objetivos o el nivel cognitivo de los aprendientes, el docente deberá ajustar continuamente el tipo de ayuda que proporcionará.

En la interacción profesor-aprendiente, el lenguaje destaca como la herramienta mediadora por excelencia ya que el docente asiste a sus estudiantes a través de él desarrollando paulatinamente su capacidad autónoma. Para Coyle (2000), el desarrollo de una competencia lingüística implica también una competencia estratégica que proporcione herramientas para desarrollar esta autonomía. La interacción que se da en el aula refleja esta progresión lingüística de los estudiantes así como los procesos cognitivos y metacognitivos que fomentan el aprendizaje dentro de este contexto.

Mientras los aprendientes han de controlar su propio proceso de aprendizaje, el docente les orienta y les guía sobre las estrategias más adecuadas. Coyle (2000) identifica cinco posibles movimientos pedagógicos que determinan el grado de autocontrol del aprendiente:

- a) Ideológico: el aprendiente utiliza el discurso ‘para él’, el *private speech*, y el profesor no interviene.
- b) Fonológico: el docente controla el discurso, es el transmisor de la información.
- c) Duológico: el experto controla el discurso. Responde a la secuencia I-R-F (Initiation, response, feedback).
- d) Contingencia explorativa: discurso instruccional transaccional en un proceso bidireccional impuesto por el más experto.
- e) Contingencia conversacional: interacción transformativa y co-constructiva de eventos a través de un discurso contingente no impuesto, autocontrol del aprendiz.

Para Coyle, cada uno de estos movimientos dialógicos tiene su importancia en el proceso de aprendizaje, aunque lo esencial es el desarrollo de espacios de reflexión metacognitivos. Los

movimientos contingentes son los que permiten que emerja el control de los aprendientes y un proceso de desarrollo mental dirigido hacia la autorregulación, condición indispensable para la autonomía.

4.2. La importancia del ‘contexto’ y la ‘continuidad’

Para Mercer (1997), las estrategias para guiar el conocimiento no pueden ser evaluadas fuera del contexto en el que se realizan. Las conversaciones tienen siempre una historia pasada y un futuro, además, implican a diferentes personas con distintas relaciones y diferentes realidades sociales y culturales. Por tanto, hay conversaciones que pueden resultar exitosas en un tipo de docente con un tipo de estudiante y que en otros casos no se obtendrían los resultados esperados. Si se ignora el contenido y el contexto, se pierde la naturaleza del lenguaje como una forma social de pensamiento.

Mercer (1997) utiliza el término *contexto* para referirse a aquellos aspectos que van más allá del acto de habla y que contribuyen a la comprensión de la conversación. De hecho, la conversación en sí crea su propio contexto dado y lo que decimos crea los fundamentos de los significados de la conversación que sigue.

En cuanto al concepto de *continuidad*, Mercer (1997) entiende que para la creación de conocimiento, los temas deben surgir y debe haber una continuidad a través de las explicaciones que se aceptan y se repasan hasta que la comprensión se consolida. Los temas se presentan y se discuten y, así, la conversación avanza. La finalidad es relacionar ‘lo nuevo’ con ‘lo dado’ y crear así una continuidad en los significados. En el caso en que el *contexto* y la *continuidad* no se establezcan adecuadamente, se podría romper el hilo del desarrollo de una comprensión conjunta y puede dar lugar a malentendidos.

Mercer (2000) presenta un conjunto de técnicas lingüísticas para ello:

- a) Hacer referencia a la experiencia propia compartida.
- b) Captar las señales sutiles de nuestros interlocutores: cuándo podemos tomar la palabra, la respuesta que se espera, etc.
- c) Vínculos gramaticales: los lingüistas lo llaman cohesión.
 - Uso de conjunciones: *y, o, mientras, porque*, etc.

- *Referencia anafórica*: el vínculo va hacia atrás: uso de pronombres: *lo, se, su, ella, le,* etc.
- *Referencia catafórica*: el vínculo va hacia delante.
- Repeticiones de palabras.
- Sustitución de una palabra por otra que tenga un significado similar.

La conversación que entablan profesor y estudiantes en una lección puede ser una parte de una ‘larga conversación’ (Maybin, 1994). Los hablantes hablan de cosas que saben que pasaron o que esperan que pasen en el futuro y los profesores hacen lo mismo en numerosas ocasiones. Para ello, recapitulan y elaboran porque quieren que los estudiantes conecten lo que han hecho en el pasado con lo que hacen en el presente y con los objetivos que se proponen alcanzar. Estas conexiones pueden darse de manera más o menos explícita, aunque si se construyen experiencias compartidas sin necesidad de hacerlo explícito, es porque existe una comprensión compartida.

Algunos investigadores (Edwards y Mercer, 1987) han sugerido algunas técnicas generales para alargar discusiones en clase:

- a) Realizar afirmaciones que inviten a réplicas o desacuerdos.
- b) Invitar a la elaboración o concreción.
- c) Admitir la perplejidad ante alguna intervención.
- d) Animar a que los aprendientes hagan preguntas.
- e) Mantener silencio en momentos clave para que otros aprendientes intervengan o animar a razonar sobre lo dicho.

Mercer (2000), siguiendo los postulados vygotskianos, entiende que empleamos el lenguaje para construir el futuro a partir del pasado. Mediante el lenguaje podemos transformar nuestras experiencias en relatos de continuidad y coherentes.

El conocimiento de la historia común es un recurso para construir un contexto compartido. Podemos recurrir a este conocimiento compartido de forma implícita o explícita. Para que nuestro interlocutor nos entienda correctamente, debemos tomar decisiones sobre qué informaciones son necesarias y pertinentes. El éxito de la comunicación depende de la medida

del 'contexto' que ofrecemos y del respeto al 'principio de cooperación' de Grice (1975), proporcionar la información pertinente: ni demasiada, ni demasiada poca. Aunque exista una experiencia compartida, al crear el 'contexto', se puede hacer correctamente o no y tener mayor o menor éxito dependiendo de cómo se hace referencia a ella.

Mercer (2000) presenta algunas técnicas que pueden contribuir a la construcción del futuro a partir del pasado:

- a) **Recapitular:** breve repaso de las cosas acaecidas en clase anteriormente. El objetivo puede ser el de estimular el recuerdo o el de consolidar lo que ha ocurrido o lo que se ha aprendido.
- b) **Suscitar:** normalmente aparece en forma de pregunta. Hacer que los alumnos den una información adquirida pertinente en la actividad presente o futura.
- c) **Repetir:** puede indicar que la respuesta del estudiante es la adecuada, se repite la respuesta de manera ratificadora y concluyente. Si la repetición tiene un tono de ironía o es interrogativa indica que la respuesta del estudiante no es adecuada y se espera una nueva reflexión y respuesta.
- d) **Reformular:** parafrasear para que se entienda mejor o para comprobar que se ha entendido lo que el estudiante quiere expresar.
- e) **Exhortar:** a 'pensar' o a 'recordar' para destacar la importancia de las experiencias pasadas de los estudiantes.

A continuación, nos detendremos en el concepto de contingencia, estrechamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso continuo.

4.3. El discurso contingente: Van Lier

El concepto de discurso contingente presentado por Van Lier (Mercer, 2000; Van Lier, 1996 y 2004) está también estrechamente relacionado con el diálogo y la conversación. Van Lier recoge esta idea en las palabras de Paolo Freire (1972):

'Without dialogue there's no communication, and without communication there can be no education'
(citado en Van Lier, 1996:81).

La clave es entender la enseñanza-aprendizaje como un proceso recíproco en el que, como ya hemos mencionado, ‘enseñar implica conversar’. Según Van Lier, la conversación es la forma más básica de utilizar el lenguaje como actividad social. La dinámica interactiva de la conversación consiste en aceptar e incorporar los deseos, intenciones y comportamientos de los interlocutores, los estudiantes. El docente, por tanto, debe adaptarse a las necesidades que emergen del discurso del alumno pese a tener unos objetivos prefijados.

La contingencia conecta al individuo con su entorno social y cultural. El contexto en el que se encuentra determina su discurso y la interpretación que haga del discurso de los demás. Se trata de una dinámica interactiva en la que cada interlocutor espera que su discurso se construya y modifique al alternarse con el del otro.

Van Lier traslada el concepto de discurso contingente al campo de la enseñanza y aprendizaje y trata el término desde los postulados vygotkianos:

‘contingency is the quality of language use that can most directly be associated with engagement and learning’ (Van Lier, 1996:171).

Según Carretero (2004), el discurso contingente es un factor condicionante para involucrar a los aprendices ya que se alude a contenidos familiares y se crea a partir de las intervenciones de los estudiantes. De esta manera, los participantes crean un ‘continuum’, es decir, la conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo.

Para que se dé el discurso contingente conversacional en el aula debe establecerse una relación simétrica entre los participantes. Para Van Lier, es necesario aclarar que simetría no es igualdad (Van Lier, 1996). Simetría se refiere a la creación de un contexto común con una distribución equilibrada de derechos y obligaciones en que también influyen factores como el respeto y la afectividad. Por el contrario, no podrá darse una relación de igualdad en tanto que hay un participante experto y uno o varios no-expertos. Pese a esta diferencia, la interacción contingente favorece que ambos razonen, se informen, concreten, etc., de manera que entre todos construyan un contexto común que una ‘lo nuevo’ con ‘lo dado’.

Para que el profesor elabore estrategias para crear una interacción contingente, es importante que entienda la naturaleza de la acción pedagógica. Debe analizar su propio discurso y ser

crítico con la forma de utilizar el lenguaje en sus clases. El objetivo es crear una conversación exploratoria que estimule los procesos mentales de sus estudiantes y les anime a verbalizarlos. Para ello, el docente debe aprovechar todas aquellas oportunidades que se crean entre el sujeto y el entorno a través de la interacción o lo que Van Lier (1996) denomina las *affordances*. De hecho, para Van Lier es esta capacidad de convertir las oportunidades de aprendizaje todo lo que es susceptible de ser aprendido lo que caracteriza el discurso contingente de la docente. La contingencia entendida de este modo refuerza las capacidades de aprendizaje puesto que, tal como afirma Carretero (2004: 605), ‘recoge *aquello conocido* para crear expectativas hacia *aquello por conocer*’.

A continuación, trataremos el concepto de conversación exploratoria como estrategia para favorecer la competencia comunicativa y la construcción de conocimiento.

4.4. Conversación exploratoria

Mercer (1997) describe la conversación exploratoria como una forma de conversar en las que los participantes tratan de forma crítica pero constructiva las intervenciones de los demás. Para ello es necesario respetar unas reglas básicas:

- a) Las afirmaciones y las sugerencias se ofrecen para poder considerarlas conjuntamente.
- b) Éstas se deben cuestionar y defender, pero las discusiones de puntos dudosos hay que justificarlas y ofrecer hipótesis alternativas.
- c) El conocimiento se justifica abiertamente y el razonamiento es más visible en la conversación.
- d) Implica en primer término el razonamiento.
- e) Se requiere que se observen y consideren los puntos de vista de todos los participantes,
- f) Se requiere que se declaren y evalúen explícitamente las propuestas,
- g) Se requiere que el acuerdo explícito preceda a las discusiones y a las acciones.
- h) El objetivo es alcanzar un consenso.
- i) El progreso surge del acuerdo conjunto alcanzado.

Parece evidente que la conversación exploratoria constituye una buena vía para favorecer la competencia comunicativa, además de para resolver problemas intelectuales y progresar en la

comprensión. A continuación, pasaremos a puntualizar algunas características centrales que debe tener este tipo de conversación.

En primer lugar, los participantes presentan las ideas de la forma más clara y explícita necesaria para poder compartirlas y evaluarlas conjuntamente; en segundo lugar, los participantes razonan juntos, los problemas se analizan conjuntamente, se comparan las explicaciones y se toman las decisiones conjuntamente y; por último, desde el punto de vista de un observador, los razonamientos que se exponen son visibles en la conversación.

Por su parte, el docente que pretenda modificar los estilos de comunicación en su clase deberá considerar algunas condiciones que deben propiciarse para que surja la conversación exploratoria:

- a) Los participantes deben hablar para realizar la tarea y, por tanto, la conversación no es un acompañamiento incidental.
- b) La actividad debería diseñarse para promover la cooperación, y no la competencia, entre los participantes.
- c) Los participantes deben comprender bien y de forma compartida la clave y el propósito de la actividad.
- d) Las reglas básicas de la actividad deberían promover un intercambio libre de ideas relevantes y una participación activa de todos los implicados.

Asimismo, el docente también debe empezar a tomar otro rol dentro de su contexto de aula y en la conversación. Por tanto, el docente debe:

- a) Ser críticamente consciente de la forma en que utilizan el lenguaje sus estudiantes y la propia. Estudiar si las formas establecidas y habituales de conversación proporcionan, en circunstancias concretas, las mejores formas de guía.
- b) Ser muy flexible y adaptable en la forma de pensar, estando alerta y reaccionando por entero a las ideas y a las interpretaciones de los estudiantes. Tiene la responsabilidad de promover y mantener la naturaleza filosófica e interrogativa del diálogo.
- c) Ayudar a ‘enmarcar’ la discusión manteniendo en funcionamiento dentro de la discusión algunos de los propósitos y estilos generales de debate del nuevo discurso, preguntando, sugiriendo casos para discutirlos, buscando argumentaciones, pidiendo demostraciones.

- d) En el contexto de una discusión no es necesario el papel del profesor para ‘explicar’ cosas, lo que tendería a cortar la dinámica de una discusión ‘conjunta’. Es importante que el profesor sea la persona que aporte el lenguaje y los marcos de referencia del discurso ‘experto’ en la ‘conciencia colectiva’ del grupo.
- e) Ser un guía del discurso y considerar su aula como una aldea de discurso, una pequeña avanzada de lenguaje desde la cual los caminos se dirigen hacia comunidades más amplias del discurso educado.
- f) Ayudar a sus estudiantes a desarrollar formas de conversación, escritura y pensamiento que les permitan hacer viajes intelectuales más amplios, comprendiendo a otros miembros de comunidades del discurso educativo más amplias y a la vez siendo comprendidos por ellas: pero los profesores deben empezar desde donde están los estudiantes para utilizar lo que ya saben, y ayudarles a ir de un lado a otro el puente que lleva del ‘discurso cotidiano’ al ‘discurso académico’
- g) Utilizar estrategias tales como:
- Dar a conocer a los alumnos la finalidad de la conversación.
 - Afirmar algo (abierto o provocativamente) que invite a réplicas o desacuerdos.
 - Solicitar la explicación o ampliación de una idea. No traducir.
 - Animar a que los alumnos hagan preguntas.
 - Mantener silencio en los momentos clave.
 - Modelar: mostrar a los estudiantes las formas que se desea que conversen, pregunten o intervengan. Docente ofrece sus propias reflexiones.
 - Recapitulaciones literales.
 - Recapitulaciones reconstructivas.
 - Reformulaciones.
 - Describir hechos.
 - Justificar resultados.
 - Numerar las reglas básicas de conversación.

Los estudiantes también deberán cumplir las siguientes reglas básicas para participar en una conversación exploratoria:

- a) Compartir toda la información y las sugerencias importantes.

- b) Tener que dar razones para apoyar las afirmaciones, las sugerencias y las opiniones.
- c) Preguntar las razones cuando fuese necesario.
- d) Alcanzar, en todo lo posible, un acuerdo cuando se hubiese de realizar una acción.
- e) Aceptar que el grupo es el responsable de las decisiones, las acciones y cualquier éxito o fracaso que sobreviniera.

4.5. Las preguntas como instrumento del discurso indagador

El uso de las preguntas en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una de las técnicas más antiguas. De hecho, Sócrates ya empleaba la mayéutica como procedimiento para estimular la actividad reflexiva del estudiante y orientarlo en la búsqueda personal de la verdad.

Aschner (1961) describe a los docentes como ‘a professional question maker’ y afirma que las preguntas es una estrategia básica para estimular que el estudiante reflexione y aprenda.

John Dewey (1929), nos proporciona una posible respuesta acerca del papel de la interrogación: la curiosidad, en cuanto a actitud exploratoria, es la que da origen al pensamiento. Inicialmente el preguntar del niño es mera curiosidad, afán exploratorio y manipulativo, pero con el tiempo, si no matamos en él este proceso, esa curiosidad, las preguntas del niño se convierten en problemas. Al formular una pregunta se señala el inicio de una búsqueda y un procesamiento de información que produce un nuevo conocimiento. Las preguntas convierten la actividad (energía mental) de la curiosidad en estructura del pensamiento (Dewey, 1929).

La mayoría de los sistemas de clasificación que se han realizado de las preguntas están basadas en el tipo de proceso cognitivo que se requiere para responderla. Un ejemplo de ello es la taxonomía propuesta por Bloom (1956) que las clasificaba en preguntas de conocimiento, de comprensión, de aplicación, de análisis, de síntesis y de evaluación.

Swift y Gooding (1983) presentan una clasificación a partir de una versión modificada desarrollada por Blosser (1973) teniendo en cuenta los diferentes niveles cognitivos que requiere la respuesta. El resultado es el siguiente:



En primer lugar, las preguntas cerradas no requieren un alto nivel de reflexión, reciben respuestas cortas y predecibles. Las de memoria cognoscitiva son aquellas con las que se pide que el estudiante defina un término, el nombre de algo o responda de memoria, mientras que las convergentes permite que el estudiante construya una respuesta, relate hechos, dé una explicación, compare ideas, etc.

En segundo lugar, las preguntas abiertas requieren en comparación con las anteriores un nivel más alto de razonamiento y reflexión. Es necesario que el estudiante infiera, especule y pronostique, exprese su opinión, emita juicios de valor, etc. Por un lado, las preguntas divergentes ponen en funcionamiento el pensamiento creativo e imaginativo y, por otro lado, las evaluativas exigen que el estudiante valore, juzgue, justifique y defienda su postura basándose en evidencias.

La indagación es un método de gran utilidad para que los estudiantes tomen conciencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las preguntas de carácter metacognitivo es el instrumento que favorece que participen en este proceso como parte reflexiva de sus propios aprendizajes. De esta manera pueden identificarlos, evaluarlos y modificarlos de forma consciente, estructurada y sistemática. Parafraseando a Vygotsky, la herramienta fundamental del mediador será el lenguaje, y bajo este modelo la pregunta como estrategia principal. Reuven Feuerstein y otros (1980) propone una clasificación clara y precisa de las preguntas metacognitivas:

- a) Dirigidas al proceso: ¿Cómo lo has hecho?, ¿qué estrategias has usado?, ¿qué dificultades has encontrado?, ¿cómo has resuelto las dificultades?, ¿cómo has encontrado el resultado/la respuesta?

- b) De precisión y exactitud: ¿De qué otra manera se podría haber hecho?, ¿hay otras opciones?, ¿estás seguro?, ¿quieres precisar más tu respuesta?, ¿qué has encontrado?, ¿en qué lugar del ejercicio?, ¿puedes repetirlo con otras palabras?, ¿puedes ponerme un ejemplo?
- c) Abiertas y Divergentes: ¿Hay alguna otra solución?, ¿cómo habéis resuelto cada uno la dificultad?, ¿qué harías tu?, ¿por qué cada uno tiene sus respuestas distintas?, ¿alguien lo ha hecho de otra manera?, ¿cuál es el mejor camino a seguir para llegar al final?
- d) De elección de estrategias alternativas: ¿Por qué has hecho esto así y no de otra manera?, ¿puede haber otras respuestas también válidas?, ¿quieres discutir tu respuesta con la del compañero?, ¿alguien ha pensado en una solución distinta?, ¿alguien ha tomado otra estrategia?, ¿de cuántas formas podemos iniciar la resolución de este problema?
- e) De razonamiento: ¿Por qué?, ¿qué tipo de razonamiento has usado?, ¿es lógico lo que dices?
- f) Para comprobar hipótesis o insistir en el proceso: ¿Por qué no pruebas a pensarlo mejor?, ¿qué sucedería si en lugar de ese dato tomaras...? ¿qué funciones mentales hemos entrenado con este ejercicio?, ¿por qué has empezado por ese dato?, ¿qué pasaría si empezaras por otro sitio?
- g) Para estimular la reflexión y controlar la impulsividad: ¿Qué pasos hemos necesitado?, ¿a qué se ha debido tu error?, ¿hubieras ido más rápido...? ¿quieres repetir?, ¿lo has solucionado?, ¿te ha salido bien?, ¿qué pasos has dado?
- h) Para motivar la generalización: ¿Qué hacemos cuando comparamos...? ¿cuándo se pone en práctica lo que hemos estudiado?, ¿qué criterios hemos usado para?, ¿podemos deducir algún principio?
- i) Para el conocimiento crítico: ¿Por qué dices eso?, ¿qué razones tienes para hacer esa afirmación?, ¿por qué te sientes así tras el esfuerzo realizado, el éxito o el fracaso?
- j) De relación: ¿Cómo compararías esta forma de clasificar con la de tal página? ¿con qué otra situación, tema, etc., asocias esta cuestión?
- k) De predicción: ¿A cuántas conclusiones o generalizaciones has llegado? ¿qué conseguiremos con esta estrategia o realizando tal acción?
- l) De extrapolación: ¿En qué otras situaciones has repetido este proceso? ¿dónde pretendemos aplicar esta estrategia o este principio?

m) De resumen o síntesis: ¿Qué etapas has seguido en este trabajo? ¿qué es lo principal de cuanto has aprendido? ¿qué idea sintetiza mejor esta idea? ¿cuáles son los elementos esenciales de este tema?

El tutor o docente debe poner en práctica su habilidad como mediador y seleccionar las preguntas más adecuadas para que se produzca un conflicto cognitivo y favorezca el proceso de reflexión. Asimismo, esta habilidad del docente debe ir acompañada de la capacidad de orientar la acción mental del alumno sin interrumpirla y, para ello, es necesario saber administrar los silencios durante el diálogo y, particularmente, entre las preguntas y las respuestas.

Los estudios llevados a cabo por Rowe (1974, 1978) demuestran que estas pausas estratégicas que denomina *tiempo de espera* ('wait time') pueden repercutir tanto en la calidad como en la cantidad de la interacción entre docente y estudiante. Rowe (1974, 1978) identifica el tiempo de espera primero y el segundo. El primero aparece tras la pregunta que formula el docente y antes de que el estudiante responda, mientras que el segundo se produce durante la respuesta antes de completarla. Tobin y Capie (1981) identifican la primera como el *tiempo de espera del estudiante*, dado que es una pausa controlada por la respuesta del estudiante, y la segunda es llamada *tiempo de espera del profesor*.

La secuencia que se repite con más frecuencia según las investigaciones de Swift y Gooding es la siguiente:



En cuanto al tiempo de las pausas, Swift y Gooding (1983) determinan que la media del primer tiempo de espera es de 1.26 segundos mientras que en el segundo tiempo de espera es de 0.55 segundos. Sin embargo, normalmente esta duración es excesivamente breve para permitir que tanto alumno como profesor produzcan respuestas bien pensadas.

Las investigaciones llevadas a cabo en este tema (Rowe; 1974; Swift y Gooding; 1983; Tobin y Capie; 1981) demuestran que al aumentar el tiempo de espera, tanto docente como estudiante disponen de más tiempo para reflexionar sobre el tema y planificar sus respuestas y, en consecuencia, las clases resultan más agradables y las discusiones más significativas. Algunos de las diferencias observadas por los investigadores incluyen también que cuanto mayor es la pausa, por un lado, mayor es la duración de las respuestas de los estudiantes y los docentes formulan preguntas con un mayor nivel cognitivo (Rowe; 1974; Swift y Gooding; 1983); y, por otro lado, mejora el rendimiento del estudiante (Tobin y Capie; 1981).

Fisher y Berliner (1985) describen el tiempo de espera como un elemento crucial para llevar a cabo una enseñanza efectiva y afirma:

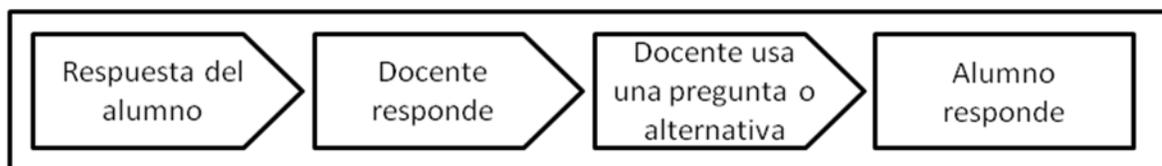
‘If we were medical researchers, we would say these are miracle findings. We can cure classroom ills with no contraindications’ (Berliner, 1985)

Los resultados obtenidos por Swift y Gooding (1983) indican que los docente pueden aprender a utilizar los tiempos de espera adecuadamente siempre que reciban debidamente una retroalimentación respecto al uso que hacen de las pausas.

Dillon (1983b) sugiere el uso de otras alternativas a las preguntas que también favorecen la discusión con los estudiantes. La categorización que obtiene Dillon tras su investigación es la siguiente.

- a) La lectura o sumario.
- b) La escucha activa o reflexión de sentimientos y pensamientos.
- c) La explicación o elaboración del material.
- d) La repetición de la respuesta del estudiante.
- e) La argumentación.
- f) La finalización de la frase iniciada por el estudiante.

El paradigma que aparece con más frecuencia es el siguiente:



La reacción del docente tras las respuestas de los estudiantes que Dillon identifica son las siguientes:

- a) No respuesta: el docente ignora la intervención del alumno.
- b) Aprobación: el docente da un refuerzo positivo del tipo *bien, correcto...*
- c) Anima: el docente apoya la respuesta del estudiante sin indicar si es correcta.
- d) Atenúa: el docente da una respuesta indiferente sin indicar si es correcta.
- e) Desaprueba: el docente indica que la respuesta es incorrecta con expresiones como *incorrecto, no, inténtalo otra vez...*

No obstante, es importante tener en cuenta que, al realizar el análisis de las transcripciones, no se tuvieron en cuenta las pausas llenas con vocalizaciones como *um, ya*, etc.

Partiendo de los principios de la Teoría Sociocultural y la Pedagogía Dialógica, entendemos que la indagación puede ser entendida como la habilidad para hacer preguntas. Esta habilidad tiene su origen en las necesidades del aprendiente y se convierte en un medio o instrumento del que dispone el docente para que el aprendiente resuelva por sí mismo un conflicto cognitivo que se deriva de la tarea de aprendizaje (Esteve, 2007).

Siguiendo a Esteve (2007), entendemos que para ello es importante formular un tipo de pregunta que ayude al estudiante a avanzar en el proceso cognitivo consciente. Las características específicas que deben tener este tipo de preguntas son las siguientes:

- a) Se trata de preguntas abiertas que generalmente invitan a razonar o justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias de los aprendices.
- b) Una vez verbalizado el conocimiento o las experiencias previas, las preguntas parten, en muchas ocasiones, de la aportación hecha por algún aprendiz o por un grupo de aprendices; con ello se pretende que el grupo avance en el pensamiento colectivo a partir de las aportaciones individuales.

- c) A menudo, estas preguntas se caracterizan por apelar a la memoria de los aprendices intentando que apliquen sus conocimientos estratégicos (*¿Qué relacionáis con...? ¿Cómo definirías....? ¿Hay algo familiar en este enunciado...?*) Con ello se insta al aprendiz a esforzarse a buscar en su mente conexiones con conocimiento ya adquirido. Asimismo sirve para que el alumno tome conciencia de la propia Zona de Desarrollo Próximo.

Desde esta perspectiva, nos parece interesante considerar el concepto de ‘lenguaje limpio’ propuesto por el psicólogo David Grove a principios de los años 80. Grove propone este concepto para referirse a un tipo de pregunta formulada a partir de las intervenciones de los pacientes de manera que se respetara la experiencia de éste. Grove se dio cuenta estudiando transcripciones de famosos psicólogos como Satir o Rogers que cuanto menos se modificaba el modelo del mundo de los pacientes, estos más experimentaban sobre sus propios patrones y conseguían, así, cambios más duraderos. Esta mínima intervención consta de unas preguntas simples que se caracterizan por una sintaxis particular y una presuposición mínima, de ahí el nombre de ‘lenguaje limpio’.

Con la Programación Neurolingüística (PNL), que se estaba aplicando hasta el momento, los individuos estructuran su experiencia a partir de la descripción práctica del proceso de funcionamiento de algo con la intención de ser útil. De esta manera, se valida la experiencia del paciente. Con el lenguaje limpio se intenta, además, dar forma a la información simbólica que se encuentra fuera de la conciencia. El objetivo es que el interlocutor recoja información a través de su experiencia.

Se trata de un proceso centrado y guiado por la información que aporta el estudiante. El tutor pregunta ‘en nombre’ de las fuentes de información y sin salirse de la metáfora. Se trata de formular la pregunta que la misma información indica ya que cada respuesta origina una pregunta. De esta manera el tutor sigue la dirección natural de la información que aporta el estudiante. Las consecuencias que se observan en la actuación del paciente/estudiante son las siguientes:

- a) El sujeto se queda absorto en sus pensamientos (mirada perdida).
- b) Sentimiento de conectar con aspectos profundos de sí mismo.
- c) Admiración, curiosidad y temor ante su inconsciente.

El objetivo del ‘lenguaje limpio’ es permitir que emerja la información en la conciencia del estudiante explorando su codificación en forma de metáfora.

Las características que definen el ‘lenguaje limpio’ son las siguientes:

- a) La velocidad del habla se reduce a la mitad del ritmo normal.
- b) Se usa una tonalidad ligeramente más profunda que la del habla normal.
- c) A menudo se usa un ritmo monótono distintivo.
- d) Hay en la voz un sentido insinuado de curiosidad y ‘pregúntese’.
- e) La pronunciación idiosincrásica del paciente, el énfasis, el aliento, los suspiros, deben ser emparejados.

En cuanto a la sintaxis que caracteriza el ‘lenguaje limpio’, ésta se caracteriza por utilizar acompañamiento y conducción de una forma muy peculiar. Por ejemplo, todas las preguntas se inician con ‘y’ y están orientadas al presente perceptual del sujeto.

El ‘lenguaje limpio’ se compone de 9 preguntas básicas de las cuales:

- a) dos piden información acerca de los atributos de símbolo: ¿y hay alguna cosa acerca de...?, ¿y qué clase de ... es eso?
- b) una convierte en metáfora las palabras del interlocutor: y eso es ... ¿como qué?
- c) dos piden información acerca de la ubicación en el espacio: ¿y dónde es...?¿y aproximadamente dónde?
- d) dos son de referencia al pasado: ¿y qué ocurre después? ¿y entonces qué ocurre?
- e) dos establecen referencial para el futuro: ¿y qué ocurre justo antes? ¿y de dónde puede venir?

Los beneficios que se han observado con la utilización del ‘lenguaje limpio’ se pueden resumir en (http://www.solonegociadores.com/comunidad/docs/EnFeb07/clean_lan.pdf, consultado el 20/06/08):

- a) Aumenta la conciencia desde los propios procesos.
- b) Los sujetos se convierten en observadores de sus propios patrones repetitivos.
- c) Los sujetos conectan los patrones simbólicos y los de su vida cotidiana. En consecuencia, les permite distanciarse de su cotidianidad y permite introspecciones y perspectivas nuevas.

5. LA CREACIÓN DE UNA BASE DE CONFIANZA AFECTIVA

Sin duda, las estrategias discursivas que puede llevar a cabo el docente y que acabamos describir en el apartado anterior, al mismo tiempo que desarrollan un aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias de autorregulación en el aprendiente, también desarrollan, tal y como hemos visto en el apartado 2.4 sobre la afectividad, su motivación, la confianza en sí mismo y el autoconcepto positivo. Esto se debe a que el aprendiente adquiere mayor control sobre su aprendizaje, toma decisiones, resuelve dificultades y logra objetivos.

Sin embargo, para poder obtener unos resultados óptimos no podemos descuidar el marco afectivo en el que enmarcamos estas estrategias discursivas. Tal y como apuntábamos en el apartado 3.4 sobre la relación entre afectividad y autorregulación, para crear una relación afectiva adecuada que favorezca la autonomía del aprendiente y, por ende, el proceso de aprendizaje, es necesario desarrollar una relación personal que esté basada en el respeto mutuo y cuyos cimientos se encuentran en:

- a) Aceptar a los alumnos: según Carl Rogers (Rogers y Freiberg, 1994) este, junto con la ‘empatía’ y la ‘autenticidad’ son los tres ejes de la psicología humanística. Aceptar consiste en tener una actitud positiva y no juzgar. Es necesario señalar que aceptar no significa aprobar.
- b) La disponibilidad personal: se refiere al tiempo que podemos dedicar a los alumnos de forma individualizada. Esta suele resultar una cuestión difícil por la falta de tiempo que tienen los docentes. Sin embargo, consideramos que incluir las tutorías en el proceso de aprendizaje puede ser una buena actividad con la que mostrar esta disponibilidad.
- c) La capacidad de escucharlos y prestarles atención: según Wlodkowski (1986:28) escuchar a alguien es ‘la transacción más importante que se produce entre nosotros y otra persona por medio de la cual le comunicamos que la aceptamos como ser humano... más que ninguna otra cosa, la manera en que los escuchamos comunica a los alumnos en cuánta consideración los tenemos realmente’.

En el presente capítulo nos ocuparemos de los diferentes factores que consideramos como elementos indispensables para crear este clima afectivo de confianza apropiado en el que se debe enmarcar la acción pedagógica y, más concretamente, la tutoría individualizada.

En el primer apartado, destacamos la importancia de la aplicación de la *cortesía* en el proceso de comunicación y presentamos una descripción del concepto revisando brevemente las diferentes aproximaciones propuestas por diferentes autores. Concluimos este apartado con la clasificación detallada de las estrategias de cortesía propuestas por Brown y Levinson (1987) y de las cuales nos hacemos eco en el análisis de nuestro corpus.

A continuación, centramos la atención en la importancia de la actitud de escucha del docente para crear un clima de confianza basado en el respeto mutuo y, más concretamente, en el concepto de alteridad que ya hemos presentado en el apartado 2.1. Para ello, presentaremos, en primer lugar, el concepto de *escucha activa* y sus beneficios en el proceso de aprendizaje y analizaremos qué estrategias podemos poner en práctica para obtener esta base de confianza afectiva. En segundo lugar, describimos cómo se concreta esta actitud de escucha en un oyente activo a través de las siguientes estrategias: la emisión de marcas discursivas de recepción, el lenguaje no verbal y el silencio, entendido este último como un elemento más del acto comunicativo.

5.1. Los principios de la cortesía para crear una base de confianza afectiva

Escandell (1996) distingue la cortesía desde el punto de vista social o como estrategia conversacional. En el primer caso, se entiende que la sociedad establece un conjunto de normas sociales con el objetivo de regular el comportamiento de los miembros que la componen. Dado que se trata de unas normas que cada sociedad establece, lo que para una puede ser cortés para otra no lo es y viceversa.

Entendemos la cortesía como una estrategia conversacional cuando utilizamos convenientemente todos los medios que posee el lenguaje para mantener una relación cordial destinada a evitar o mitigar el conflicto que se establece entre el objetivo de un hablante y los del destinatario. Desde esta perspectiva, la cortesía es una estrategia para mantener las buenas relaciones y crear un clima afectivo basado en la confianza mutua.

Dado que el principio de cooperación de Grice tiene como objetivo asegurar una transmisión de información eficaz y la cortesía, por el contrario, es una estrategia social, es lógico que se establezca entre ellas un conflicto de intereses. Para Escandell (1996), prevalecerán los

principios conversacionales cuando se antepone el objetivo del hablante y los principios de cortesía cuando se antepone el del destinatario. En el primer caso, se trata de un intercambio *transaccional* y lo importante es la transmisión eficaz de la información. En el segundo caso, en cambio, hablamos de intercambio *interaccional* y lo que importa es el mantenimiento de la cortesía.

Para explicar cómo funciona la cortesía debemos clasificar los diferentes tipos de discurso y de los actos de habla que pueden realizarse, describir los tipos de relaciones sociales relevantes y caracterizar las diferentes estrategias, especialmente lingüísticas, que se adecuan al contexto y la situación.

Lakoff (1973) propone dos reglas básicas con las que relaciona la importancia de las máximas de cooperación de Grice y de cortesía: sea claro y sea cortés. La primera tiene como objetivo transmitir eficazmente una información mientras que la segunda es un mecanismo para reducir las tensiones que puedan darse durante la interacción. Asimismo, la regla de *sea cortés* presenta a su vez tres modalidades:

- a) No se imponga: se aplica especialmente cuando se establece una clara diferencia social entre los interlocutores, como en el caso de la relación entre docente y alumno.
- b) Ofrezca opciones: equivale a presentar las cosas de manera que el rechazo de la propia opinión no desencadene una polémica.
- c) Refuerce los lazos de camaradería: uno de los objetivos es que el interlocutor se sienta cómodo y para ello mostramos interés por sus cosas. Una de las estrategias son utilizar formas no personales.

Leech (1983) propone un principio de cortesía desarrollado en una serie de máximas que complementan los principios conversacionales de Grice. Para Leech, la relación que se establece entre los interlocutores implica una u otra forma del enunciado y matizan su significación ya sea para mantener el equilibrio existente o para modificarlo (mejorar la relación o aumentar la distancia). La cortesía, por tanto, es el principio regulador de la distancia social y su equilibrio. Los principios de cortesía de Leech se desglosan en las máximas que presentamos a continuación:

- a) Máxima de tacto: suponga que usted es el autorizado y su interlocutor el que debe autorizar.
- b) Máxima de generosidad: minimice su propio beneficio y maximice el beneficio de su interlocutor.
- c) Máxima de aprobación: minimice el desprecio hacia el otro y maximice el aprecio.
- d) Máxima de modestia: minimice el aprendizaje hacia sí mismo y maximice el aprecio hacia el otro.
- e) Máxima de acuerdo: minimice el desacuerdo con el otro y maximice el acuerdo.
- f) Máxima de simpatía: minimice la antipatía y maximice la simpatía.

No obstante, las teorías expuestas por Brown y Levinson (1987) son actualmente el intento más elaborado por explicar los motivos y el funcionamiento de la cortesía en las lenguas. Los conceptos básicos de los que parten estos autores son dos: la *racionalidad* y la *imagen pública* (*face*). El primero está relacionado con el principio de cooperación y se refiere al razonamiento que cada individuo posee y que le lleva a utilizar una serie de estrategias para cumplir los objetivos que se propone. El segundo se refiere a la imagen pública que todo individuo posee y reclama para sí y, por tanto, está ligado a la cortesía. Esta última es la noción central de la teoría de Brown y Levinson y con ella pretende completar el modelo de Grice añadiendo una faceta interpersonal. Según estos autores, esta imagen pública tiene a su vez dos vertientes:

- a) Negativa: deseo de tener libertad de acción, de no sufrir imposiciones y dominar el propio terreno.
- b) Positiva: deseo de ser apreciado por los demás y de que otros compartan los mismos deseos.

Brown y Levinson (1987) parten de la idea de que todos los individuos quieren mantener a salvo su imagen pública y, para que funcionen adecuadamente las relaciones sociales, es necesario también mantener a salvo la de los demás. No obstante, hay acciones que amenazan esta imagen pública y, si no existe el deseo expreso de amenazarla, el emisor debe recurrir a diferentes estrategias de cortesía para disminuir el riesgo potencial de una *acción que amenaza la imagen pública* (AAIP). Brown y Levinson clasifican las estrategias para evitar las AAIP en los siguientes grupos:

- a) Estrategias abiertas y directas (*on record*): sea claro, está relacionado con las máximas de Grice y, por tanto, buscan la efectividad del mensaje antes que la imagen. Por tanto, este grupo de estrategias se sitúa en una fase anterior a la cortesía.
- b) Estrategias abiertas e indirectas con cortesía positiva (*on record, with redress, with positive politeness*): la cortesía positiva busca compartir, cooperar, formar parte del mismo grupo para desactivar la AAIP.
- c) Estrategias abiertas e indirectas con cortesía negativa (*on record, with redress, with negative politeness*): buscan suavizar, minimizar, matizar, impersonalizar, reducir el efecto de la AAIP
- d) Encubierta (*off record*): son aquellas estrategias a las que no es posible atribuir una clara intención comunicativa. Se trata de un uso indirecto del lenguaje y se traslada al oyente la tarea de interpretar el mensaje. Los casos más clásicos son la metáfora y la ironía.

A continuación, sintetizamos las estrategias relacionadas con la cortesía que proponen estos autores en el siguiente cuadro:

Estrategias abiertas e indirectas con cortesía positiva	Estrategias abiertas e indirectas con cortesía negativa	Estrategias encubiertas
<p>1. Apelar al espacio compartido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atender a los intereses y deseos del oyente - Exagerar interés, aprobación o solidaridad con el oyente - Intensificar el interés por el oyente - Utilizar marcadores de identidad intragrupal - Buscar acuerdo - Evitar el desacuerdo - Presuponer, afirmar y hacer salir el espacio compartido - Hacer broma <p>2. Expresar que hablante y oyente cooperan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afirmar o presuponer conocimiento y preocupación por los deseos del oyente - Ofrecer y prometer - Ser optimista - Incluir al hablante y al oyente en la actividad - Dar y pedir motivos - Asumir reciprocidad <p>3. Satisfacer el deseo del oyente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar solidaridad, comprensión o cooperación al oyente 	<p>1. Ser directo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser convencionalmente indirecto <p>2. No presuponer o asumir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar, no ser asertivo <p>3. No coaccionar al oyente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser pesimista - Minimizar la imposición - Mostrar deferencia <p>4. Comunicar que el oyente no quiere afectar al oyente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir disculpas - Impersonalizar hablante y oyente - Plantear la AAIP como una regla general - Nominalizar <p>5. Compensar los otros deseos del oyente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantear abiertamente que no se está en deuda con el oyente 	<p>1. Provocar implicaturas conversacionales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transgredir la máxima de relación • dar indicios • dar pistas asociadas • presuponer - Transgredir la máxima de cantidad • dar menos información de la requerida • dar más información de la requerida • utilizar tautologías - Transgredir la máxima de calidad • utilizar contradicciones • ser irónico • utilizar metáforas • utilizar preguntas retóricas <p>2. Ser vago o ambiguo: transgredir la máxima de manera</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser vago - Ser ambiguo - Generalizar - Desplazar al oyente - Ser incompleto, utilizar elipsis

5.2. La ‘escucha activa’

Según la Real Academia de la Lengua *oír* significa ‘percibir con el oído los sonidos’ mientras que *escuchar* significa ‘prestar atención a lo que se oye’. Si queremos tener una buena comunicación con los demás, debemos tener clara la diferencia entre ambas acciones. La primera es un acto involuntario mientras que la segunda voluntario, escuchar requiere prestar atención a lo que percibimos a través de lo que oímos. (Pereira, consultado el 20/06/08)

Uno de los principios comunicativos más importantes y difíciles de cumplir en la comunicación es el *saber escuchar*. Hoy en día se presta mayor atención a las propias emisiones, a qué decimos y cómo lo decimos, que al mensaje de nuestro interlocutor. Sin embargo, en una conversación tan importante es la capacidad de persuasión como el mensaje que nos está comunicando el otro.

Se cree, erróneamente, que el acto de escuchar se da de una forma automática. En realidad, escuchar requiere un esfuerzo mayor que el acto de hablar. (Marcuello, consultado el 20/06/08). La razón de que tengamos que esforzarnos más para escuchar es científica. Está comprobado que el cerebro tiene la capacidad de pensar entre 350 y 700 palabras. Sin embargo, la capacidad de procesar los mensajes hablados es de unas 130 palabras por minuto. La diferencia entre la capacidad de pensamiento y la capacidad de procesar mensajes la llenamos con pensamientos accesorios a lo que nos están diciendo (Palau, 2000, consultado el 20/06/08).

‘La escucha activa significa escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla’ (Marcuello, consultado el 20/06/08). Para comprender a nuestro interlocutor y asimilar la información que este nos proporciona es necesario adoptar una conducta de escucha activa. ‘Al adjetivar la ‘escucha’ como ‘activa’ se pone de manifiesto su papel anticipatorio, capaz de modificar los ‘comportamientos del candidato para guiarlos por el camino correcto. Escuchar ‘activamente’ supone prestar atención a todo lo que dice el entrevistado, animarle a ampliar su información, asintiendo frecuentemente con la cabeza y realizando breves comentarios de refuerzo’ (Martínez de Salinas, 2007, consultado el 20/06/08)

Escuchar activamente es un ejercicio importante por los siguientes motivos (Pereira, consultado el 20/06/08):

a) Porque si sabemos escuchar, nuestro interlocutor confiará en nosotros y será más sincero.

- b) Porque nuestro interlocutor se sentirá valorado.
- c) Porque al escuchar, nuestro interlocutor se tranquiliza y esto hace que se eliminen tensiones.
- d) Porque favorece una relación más positiva entre los participantes.
- e) Porque permite llegar al fondo del problema.
- f) Porque el emisor observa con más respeto al receptor.

La escucha activa se practica a través de la observación de nuestro interlocutor y a través de nuestra expresión. Por una parte, es importante obtener la máxima información de nuestro interlocutor y, para ello, debemos observar con atención sus expresiones, sus gestos, los sentimientos que expresa y las señales que nos indican que nos cede el turno de palabra. Por otra parte, nuestra expresión debe indicarle al interlocutor que le estamos escuchando y que nos interesa su mensaje. Para ello, es importante mantener el contacto visual, asentir con movimientos de cabeza y acompañarlos con marcas lingüísticas del tipo ‘claro’, ‘entiendo’, ‘ya veo’, ‘um’, etc. (Pereira, consultado el 20/06/08)

De todo ello se deduce que la comunicación no-verbal adquiere en la escucha activa una gran importancia. De hecho, solemos atribuir demasiada importancia al lenguaje verbal cuando, en realidad, entre un 65% y un 80% de nuestra comunicación la realizamos a través de canales no verbales. (Marcuello, consultado el 20/06/08). Por ello, en la escucha activa es importante cuidar los aspectos no-verbales tales como el contacto visual, los gestos faciales, los movimientos de brazos y manos, la postura y la distancia corporal.

En cuanto a la expresión oral, es importante adaptar nuestro lenguaje al de nuestro interlocutor para establecer mayor empatía durante la conversación. Además, debemos expresarnos a través de la voz. La entonación, el volumen, las inflexiones, los silencios, etc. son aspectos primordiales para ello. Por un lado, es importante utilizar toda la amplitud del registro vocal para no producir un discurso monótono y darle mayor expresividad. Por otro lado, el volumen de nuestra voz no debe ser demasiado fuerte porque podría resultar amenazante y cohibiría al entrevistado.

En cuanto al silencio, hay que destacar su importancia en la comunicación oral. Según Martínez de Salinas (2007, consultado el 20/06/08) sus objetivos fundamentales son:

- a) Estimular la expresión del entrevistado ya que le obliga a prestar atención a sí mismo y a su situación particular.
- b) Obliga al entrevistado a dar más información de la que normalmente daría.
- c) Da lugar a la reflexión sobre lo que se acaba de decir y da la oportunidad de aclarar o matizar conceptos.
- d) Aumenta el sentimiento de comprensión y de aceptación del entrevistado por parte del entrevistador.
- e) Facilita la captación de las emociones del entrevistado a través del lenguaje no verbal.

De la misma manera, las expresiones faciales y los gestos deben acompañar a la voz y estar en sintonía con ella:

‘El entrevistador debe ser una persona facialmente sensible que reacciona tanto de manera verbal como facial a los comentarios de su interlocutor’ (Martínez de Salinas, 2007, consultado el 20/06/08).

La sonrisa y el levantamiento de cejas son algunas de las expresiones faciales que se pueden utilizar. La sonrisa denota sentido del humor y ayuda a crear un ambiente más distendido. El levantamiento de cejas denota interés y muestra al entrevistador como alguien especialmente receptivo.

Como ya hemos comentado, escuchar activamente no es fácil. Por eso, es necesario prepararse y eliminar los posibles obstáculos que se puedan prever. En primer lugar, hay que considerar los problemas del entorno y evitar posibles distracciones tales como ruidos, interrupciones, etc. En segundo lugar, hay que procurar no asistir cansado, enfermo o cualquier otro estado físico que dificulte nuestra concentración. En tercer lugar, hay que canalizar los obstáculos emocionales tales como la ansiedad, la agresividad, el miedo, etc. Por último, es importante superar las dificultades que plantea el área cognitiva o mental, es decir, los prejuicios morales, culturales y las primeras impresiones. (<http://www.xtec.cat/crp-lescorts/web-crp/altresmesos/articles/escolta%20activa.pdf>, consultado el 20/06/08):

Escuchar activamente supone tener empatía con la otra persona. La empatía es una destreza básica en toda relación interpersonal basada en el entendimiento y el respeto mutuo. No se trata de estar siempre de acuerdo con las opiniones de la otra persona, sino de tener la

capacidad de entrar en su mundo y entender su punto de vista y sus sentimientos. Ello permite que la otra persona se sienta entendida y, por lo tanto, relajada estableciéndose una relación de no confrontación y de entendimiento sólido. En definitiva la escucha activa supone:

- a) Ser consciente del otro.
- b) Adoptar una postura corporal abierta al diálogo y expresar a través de los gestos que nos interesa lo que nos están diciendo.
- c) Mantener contacto visual sin intimidar.
- d) Observar el lenguaje corporal del interlocutor.
- e) Escuchar sin interrumpir. Se puede mostrar atención a través de nuestros gestos, de una sonrisa sincera o con expresiones de asentimiento.
- f) La escucha debe ser reflexiva. Esto significa tener empatía, comprender el punto de vista del que habla. Para ello, debemos tener habilidad para parafrasear, reelaborar, reformular y resumir los mensajes; emitir palabras que refuerzan, aprueban o muestran acuerdo con el interlocutor, mostrar que comprendemos el mensaje del otro.
- g) Entender el punto de vista del que habla y aceptar sus opiniones, aunque no las compartamos.
- h) Detectar las ideas y las palabras clave.
- i) Eliminar cualquier obstáculo que dificulte la comunicación: prejuicios, las órdenes o exigencias, los estereotipos, descalificaciones.
- j) Retroalimentar la comunicación.
- k) Respetar el espacio vital que la otra persona quiere mantener.

De todo lo que acabamos de comentar, nos parece que algunas de la estrategia clave para poner en práctica la escucha activa es la siguiente: mantener una actitud activa que se manifiesta a partir de los marcadores discursivos de recepción, del lenguaje no verbal y del silencio.

5.3. Los marcadores discursivos de recepción: del oyente pasivo al oyente activo

Tal y como señala Vázquez Veiga (2003: 84), si queremos analizar cada detalle que ocurre durante un diálogo es necesario no perder de vista que la conversación es ‘una empresa

cooperativa creada por las acciones de al menos dos participantes’. Por tanto, ‘cualquier enfoque que prime la descripción de las actividades de únicamente uno de sus participantes nos dará necesariamente una visión sesgada de lo que ahí ocurre’. De ahí que no se puede considerar el papel del oyente como el de un participante pasivo, sino que desempeña un papel destacado puesto que lleva a cabo una actividad verbal en el curso de la interacción. Acuñamos el término de *marcadores discursivos de recepción* empleado por Jucker y Smith (1998) y Vázquez Veiga (2003) puesto que, tal y como justifica esta última, el término *marcador* es de uso generalizado, el complemento *de recepción* es de una transparencia significativa y entendemos el término *discursivo* en el sentido más amplio.

Tanto estructuralistas y generativistas como sociolingüistas y pragmáticos hacen referencia en sus trabajos al oyente o receptor. Las características de los oyentes descritas por cada una de estos grupos permiten distinguir tres tipos de oyentes: el oyente abstracto cuyo papel es esencialmente pasivo; el oyente real en segundo grado cuya presencia se deja notar porque condiciona la producción lingüística del hablante; y el oyente real en primer grado que, además de hacerse notar e influir en el hablante, es junto con él el responsable del producto final. El primer tipo corresponde con la descripción estructuralista y generativista mientras que los otros dos corresponden a la ampliación del objeto de estudio de la lingüística que potenciaron los sociolingüistas, pragmáticos y analistas de la conversación.

Tal y como señala Vázquez Veiga (2003), la distinción entre estos tres tipos de oyente está estrechamente vinculados a los siguientes modelos comunicativos: *modelo de código*, *modelo inferencial* y *modelo interaccional* (Sperber y Wilson, 1994: 38; Schiffrin, 1994: 405). El primer modelo, el modelo de código, adoptado por el enfoque variacionista, considera que la comunicación se obtiene a partir de la codificación y decodificación de mensajes. El modelo inferencial, acogido por el enfoque pragmático y de los actos de habla, concibe que la comunicación emerge cuando el emisor proporciona indicios de sus intenciones y el oyente infiere cuáles son. Finalmente, el modelo interaccional que adopta la sociolingüística interaccional, la etnografía de la comunicación, el análisis de la conversación y la pragmática dialógica, entiende que la comunicación se consigue cuando el emisor expone información contextualizada que es interpretada por un receptor.

Partiendo de los principios de la Teoría Sociocultural y la Pedagogía dialógica en el que enmarcamos nuestro estudio, entendemos que el tipo de oyente que participa en la conversación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser real de segundo grado. Tal y como señala Vázquez Veiga (2003), este tipo de oyente es concreto y su papel en la conversación no está supeditado al del hablante, sino que participa en la misma medida. El oyente, por tanto, es coautor en el mismo nivel que el hablante y el resultado final es producto de la cooperación de ambos participantes. Se trata de un oyente activo que ‘es capaz de comprender secuencias gramaticalmente incorrectas, de modificar el discurso del hablante, de reconstruir un enunciado incompleto, de diferenciar entre lo que se dice y lo que se quiere comunicar, de extraer información del mensaje o de la conducta de su interlocutor producida de manera no intencional, de interpretar un largo silencio, de producir secuencias de habla montada, interrumpiendo así el discurso de su interlocutor’ (Vázquez Veiga, 2003: 97-98)

Yngve (1970) acuña el término *back channels* que Vázquez Veiga (2003) traduce como ‘reguladores’ para referirse a los mensajes breves que recibe el hablante y cuya emisión no interrumpe a la persona que posee el espacio conversacional. Con estas emisiones el oyente no manifiesta la intención de tomar el turno de palabra y el hablante no considera que deba renunciar al suyo. No obstante, son necesarias durante la conversación puesto que su ausencia podría producir en el hablante cierta desorientación. Tal y como señala Bublitz (1988):

‘speaking and hearing do not make a pair of complementary antonyms within a closed paradigm. The fact that a participant is not speaking does not automatically mean that he is ‘hearing’. It is precisely this which explains the need to have a means of indicating that the communicative action of ‘hearing’ is at the moment being performed and that the ‘performer’ has adopted the hearer role’ (Bublitz, 1988: 170)

Para Hargie y otros (1994), se trata de elementos que forman parte de un tipo de conducta o habilidad social (*social skills*) que no puede ser considerada innecesaria o superflua. De hecho, este autor sugiere que es de gran importancia aprender qué son y cómo se deben utilizar puesto que los considera señales a través de las cuales el individuo anima a la otra persona a continuar con su comportamiento o actividad. Algunas de sus funciones son: promover la interacción y mantener las relaciones, incrementar la participación del interlocutor; influir en la naturaleza y contenido de sus contribuciones; demostrar interés por sus ideas, pensamientos y sentimientos; hacer la interacción interesante y divertida; crear una atmósfera de calidez y

comprensión; aumentar a confianza y la autoestima del receptor, etc.. En definitiva, no solo son elementos que benefician al que las transmite, sino que también refuerzan la autoestima del receptor.

Yngve (1970) alude a diferentes tipos de actividades cuando se refiere al término ‘regulador’, por un lado, los mensajes breves del tipo *sí, um, aja*, etc.; y, por otro lado, señales con la cabeza, preguntas, etc. Partiendo de la clasificación que propone Duncan (1974: 166-167) de los reguladores, Vázquez Veiga (2004:110) establece cinco tipos diferentes de reguladores en español que se pueden clasificar en ‘reguladores vocales’ y ‘reguladores visuales’:

- a) Señales como *humh, sí, claro, exacto, seguro, ya, ya veo, es cierto, efectivamente*, etc., que a veces se utilizan de manera reduplicada o combinando dos de ellas: *humh humh, sí sí, ya ya, sí claro, ya seguro*, etc.
- b) Terminación de enunciados: cuando el oyente completa el enunciado del hablante de manera muy breve sin que el primero tome el turno de palabra ni el segundo sienta que se lo están robando.
- c) Petición de clarificación: el oyente solicita una breve aclaración tras la cual el hablante continúa su discurso.
- d) Breves reafirmaciones: el oyente reafirma brevemente un pensamiento expresado por el hablante.
- e) Señales o movimientos con la cabeza: se pueden realizar solos o acompañando a cualquiera de las señales verbales que anteriores. Pueden aparecer como un único movimiento o como una serie continuada de ellos.

Tal y como señala Vázquez Veiga, los inconvenientes que plantea esta clasificación son, por una parte, que entre los reguladores vocales se incluyen una gama muy heterogénea de elementos, es decir, que los límites de este término son muy amplios y, por otra parte, no se hace referencia al significado o función de estas expresiones.

Para Briz (1998), estas intervenciones *intercaladas* pueden funcionar como iniciadoras potenciales de turno, captadoras de atención, recuperadoras, etc. Sin embargo, muchas de ellas no consiguen su objetivo o ni tan solo pretenden obtener el turno, por tanto, no tienen una función conversacional, sino que tienen una intención colaborativa. Según Briz, este último

tipo de superposiciones no significan interrupciones y distingue entre la superposición *interruptiva* y la *no interruptiva*. Las superposiciones no interruptivas o las intervenciones intercaladas pueden tener, por un lado, la función colaborativa de corregir, ayudar, respaldar, confirmar lo dicho y la argumentación del otro; y, por otro lado, la función retrocanalizadora de confirmar el contacto y manifestar que se está escuchando.

5.4. La comunicación no verbal

Siguiendo la definición que propone Winkin (1981) del concepto de comunicación, entendemos ésta como ‘un sistema de canales múltiples en el que el autor social participa en todo momento, tanto si lo desea como si no: por sus gestos, su mirada, su silencio e incluso su ausencia’ (Winkin, 1981/1994: 6).

El proceso conversacional no se nutre únicamente del empleo de unas técnicas lingüísticas concretas, sino que también depende de la capacidad humana para hacer que éste fluya. Las señales que emplean los interlocutores para lograr fluidez en su conversación son verbales (el contenido y la estructura gramatical) y no verbales (el tono de voz, la expresión de la cara, los gestos, etc.). Estas señales no verbales pueden ser sutiles y puede que los interlocutores no sean conscientes de estar reaccionando a ellas. No obstante, son esenciales para crear un clima afectivo favorable en el aula y, por tanto, es necesario utilizar adecuadamente los ojos, los silencios y los gestos. Para los investigadores, estas señales solo se manifiestan cuando se tratan de conversaciones grabadas en vídeo y analizadas ‘cuadro a cuadro’ a cámara lenta.

Los analistas conversacionales han intentado describir de qué forma cooperan los interlocutores para lograr diferentes tipos de interacción. El resultado es una combinación de señales basadas en la entonación, el ritmo, los gestos, la estructura y el contenido. McNeill (1992) sugiere que los gestos son un elemento indispensable en nuestra actividad comunicativa con los otros y con nosotros mismos. El significado no solo se manifiesta verbalmente, sino que, en gran medida, también lo hace gestualmente. No se trata de considerar el lenguaje no-verbal como un sustituto del lenguaje verbal sino como un complemento de él.

Ray Birdwhistell (1970), uno de los pioneros de la cinesis, ha demostrado tras largos años de investigación que gran parte de la comunicación se desarrolla a un nivel no consciente en el cual las palabras solo tienen una relevancia indirecta. Birdwhistell estima que la palabra hablada no supera el 35% del significado social de cualquier conversación (citado en Davis, 2008:42), el 38% está vehiculado por la entonación y el resto corresponde al lenguaje corporal.

Desde la Teoría Sociocultural, los signos lingüísticos y los procesos psicológicos son una actividad social que precede a la aparición de las formas individuales de la conciencia. Para Vygotsky los procesos psicolingüísticos son la reconstrucción en la mente del individuo de las interacciones sociales que experimenta en el plano social. Tales interacciones sociales están mediadas a partir de diferentes tipos de signos que pueden ser creados y percibidos por los sentidos: verbales, visuales, acústicos, táctiles y olfativos (Kramsch, 2000, en Lantolf, 2000).

Para Bes (2007), esto implica que la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera no debe centrarse exclusivamente en los contenidos verbales, sino también a través de un sistema de decodificación del comportamiento corporal que caracteriza cada cultura y que puede ayudar al aprendiente a descifrar con mayor facilidad los mensajes no verbales que los humanos transmitimos. Tal y como señala Kramsch (2000), el estudio y las necesidades comunicativas de los aprendientes favorecen su capacidad para adquirir y crear signos que expresen nuevos significados gracias a la combinación y recombinación de los signos ya existentes.

Siguiendo a Soler-Espiauba (2000) al referirnos a la comunicación no-verbal debemos hacerlo desde el punto de vista de proxémica y el de la kinésica. El primero está relacionado con el territorio personal: el contacto corporal, la distancia física, la orientación espacial en relación con la postura y el movimiento del cuerpo en el espacio. El segundo tiene relación con los gestos, las posturas, el contacto ocular y la expresión facial.

A continuación, realizaremos una breve descripción de cada uno de estos puntos que conforman el lenguaje no verbal. Además, tendremos en cuenta el silencio y los elementos paralingüísticos como el volumen de voz, la entonación, el tono de voz, etc.

5.4.1. La proxémica

Los profesores crean un clima especial no solo por lo que dicen, sino por la forma en que se presentan a los alumnos. Provocan un cierto clima por la forma en que trabajan con las dimensiones espaciales y temporales de su aula. Este clima se crea mediante la distribución del mobiliario y el tratamiento de las paredes y los pasillos. El aula de cada profesor y de cada escuela tiene un determinado carácter. Según Van Manen (1998), la cuestión no es si debe crear un ambiente, sino qué tipo de ambiente conduce más hacia relaciones pedagógicas.

La proxémica es la disciplina que estudia el uso del espacio en las diferentes culturas y los procesos de delimitación territorial de naturaleza comunicativa. El hombre, como los animales, tiene la necesidad de un lugar para desarrollar sus necesidades primarias e interactivas las cuales están delimitadas por señales sensoriales: olfativas, táctiles, visuales, etc.

E.T. Hall es quien ha llevado con mayor sistematicidad y profundidad las categorías de análisis del espacio al ámbito de la cultura. En 1966 expone su teoría acerca de la proxémica al publicar su libro *La dimensión desconocida*, donde establece que la percepción del espacio se deriva de los órganos sensores comunes en todos los humanos, pero se ve modelada e influida por los patrones de cada cultura. Hall (1966) argumenta que los diferentes modelos culturales para definir y organizar el espacio son adoptados por cada persona en un nivel subconsciente, lo que provoca fallas de comunicación y entendimiento entre las diferentes culturas, aspectos que se ven reflejados tanto en los espacios próximos o cercanos al ser humano, como en espacios comunes a todo un grupo social.

Según Hall (1966), el espacio interpersonal es diferente según el contexto y la cultura y divide el territorio de cada individuo en cuatro zonas:

- a) El espacio íntimo: es el más cercano y limitado a personas con las que se tengan algún vínculo íntimo con la pareja (varía entre 15 a 46 cm). Las personas se comunican por tacto, olor y temperatura del cuerpo.

- b) El espacio personal: distancia íntima-personal reservada a seres queridos que se usa en relaciones cercanas, como entre familiares y amigos (entre 46 cm. a 1.20 m.). Distancia personal social o lejana: limitada por la extensión del brazo, límite del dominio físico.
- c) El espacio social: es el que usamos para interactuar con las personas en nuestra vida cotidiana (entre 1.20 a 3.6 m). Personas con las que interactuamos con frecuencia, pero no tienen una relación interpersonal con uno. Ejemplo: área de trabajo, escuela, consultorio, etc.
- d) El espacio público: es el que se suele utilizar en los lugares públicos, donde están presentes personas desconocidas.

5.4.2. La kinésica

La kinésica es el estudio de los movimientos corporales y de los gestos de percepción visual, auditiva o táctil que aparecen solos o en relación con signos verbales. Darwin fue el primero en afirmar que todos los hombres, sea cual sea su origen o civilización, expresan sus emociones con la misma mímica. Sin embargo, hoy en día se cree que, pese a que algunas de las expresiones gestuales son innatas, otras son culturales y adquiridas socialmente. Por tanto, se puede afirmar que existen dos tipos de expresiones gestuales: la innata y la adquirida.

- a) La expresión gestual innata es genética y heredada. Son expresiones que todos utilizamos como un reflejo-respuesta ante un estímulo determinado. Algunos ejemplos de expresiones gestuales innatas son el reír cuando algo nos hace gracia o nos complace, dar la mano para saludar, o aplaudir, etc.
- b) el gesto adquirido es la manera en que hemos aprendido un gesto determinado por nuestra condición sexual, nuestro contexto social, etc. Algunos ejemplos de gestos adquiridos pueden ser el de juntar las manos al lado de la mejilla para expresar la acción de dormir, el gesto simbólico de situar el dedo índice debajo del párpado inferior para expresar ‘atención’, etc.

Los movimientos corporales y gestuales que conforman la kinésica son: la postura corporal, los gestos, la expresión facial, la mirada y la sonrisa. A continuación, haremos una breve descripción de cada uno de ellos.

5.4.2.1. La postura corporal

La postura del cuerpo se refiere a la orientación de una parte del cuerpo o su totalidad respecto a otro elemento o bien en relación con otra persona. Básicamente, se puede hablar de posiciones corporales abiertas o cerradas. La primera implica que no existe una separación entre los interlocutores mediante brazos o piernas. La segunda, en cambio, implica la utilización de piernas y brazos para proteger el cuerpo o que sirve de barrera para que el otro individuo pueda introducirse en una interacción. Un ejemplo de este segundo caso sería la postura de cruzar los brazos.

Por otra parte, cuando se habla de posición corporal, es importante tener en cuenta el ángulo con el que el cuerpo está dirigido hacia el interlocutor o los interlocutores, es decir, la orientación. Algunos ejemplos son:

- a) Cuando dos personas compiten: se sientan enfrente.
- b) Para cooperar: sentarse uno al lado del otro.
- c) Para conversar: en ángulo recto.
- d) Para pelear: en posición erguida.

5.4.2.2. Los gestos

Desde el momento en que los seres humanos se encuentran e interactúan, lo primero que ocurre es que están presentes el uno respecto al otro a través de sus cuerpos y de su comportamiento corporal. Nos conocemos el uno al otro, en primer lugar, a través del cuerpo y del gesto.

- a) El gesto corporal es sintomático del factor humano de una persona, de manera que un profesor perceptivo puede detectar el estado psicológico y emocional de un estudiante por la manera en que se coloca o se mueve.
- b) El gesto del profesor puede crear un clima, una relación, una comprensión o un humor determinado.

El gesto corporal es una especie de lenguaje que puede infundir significado o importancia a una situación determinada. La palabra es gesto, y el gesto es palabra. Y es mediante este lenguaje como se configura la realidad compartida (Van Manen, 1998).

Según la RAE, el gesto es un movimiento del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo con que expresan diversos afectos de ánimo. El lenguaje de los gestos permite expresar una gran variedad de sensaciones y pensamientos, tales como el desprecio, la hostilidad, la aprobación y el afecto. Todos los hablantes utilizan gestos y el lenguaje corporal al hablar, aunque la frecuencia y la intensidad pueden variar notablemente dependiendo de las características de cada individuo y de factores contextuales. Ekman y Friesen (1984) distinguen los siguientes tipos de gestos:

- a) Gestos emblemáticos o emblemas: son señales emitidas intencionadamente y cuyo significado es conocido por los miembros de una cultura (ej. pulgar levantado)
- b) Gestos ilustrativos o ilustradores: son gestos intencionados que acompañan a la comunicación verbal para matizar o recalcar lo que se dice, para suplantar una palabra en una situación difícil, etc.
- c) Gestos reguladores de la interacción: con ellos se sincroniza o se regula la comunicación y el canal no desaparece. Se utilizan para tomar el relevo en la conversación, para iniciar y finalizar la interacción, para ceder el turno de la palabra, etc. (por ejemplo, dar la mano).
- d) Gestos que expresan estados emotivos o muestras de afecto: este tipo de gestos reflejan el estado emotivo de la persona y es el resultado emocional del momento.
- e) Gestos de adaptación o adaptadores: son aquellos gestos que se utilizan para manejar emociones que no queremos expresar, para ayudar a relajarnos o tranquilizarnos, etc.

5.4.2.3. La expresión facial

Con la expresión facial expresamos muchos estados de ánimos y emociones. La expresión facial se utiliza principalmente para regular la interacción y para reforzar o enfatizar el contenido de nuestros mensajes. La cara es la parte más importante y compleja de la comunicación no verbal y la parte del cuerpo que más se observa en la interacción. A través de ella, podemos comunicar: la inclinación, comprensión, interés o implicación hacia una persona o situación, el estado emocional del interlocutor, etc.

La cara es ‘sensor’ instantáneo de cuantos cambios acontecen en una interacción social constituyéndose en una retroalimentación continua y efectiva para los interlocutores. Alberti y Emmons (1978) señalan que las conductas habilidosas requieren expresión facial de acuerdo con el mensaje.

Las dos cuestiones fundamentales que se plantean son: ¿transmite el rostro emociones fidedignas? y ¿son esos mensajes transmitidos y entendidos por todo el género humano?

Paul Ekman en *Emotion in the human face* examina todos los trabajos realizados sobre el rostro en los últimos 50 años y llega a la conclusión de que el rostro transmite ciertas emociones básicas que comparten todas las culturas. En su estudio distingue más de 1000 expresiones faciales diferentes. Sin embargo, Ekman destaca que solo unas pocas poseen un sentido inequívoco (Davis, 1976/2008)

Ekman elaboró una especie de atlas del rostro para descifrar las expresiones faciales que recibe el nombre de FAST (Facial Affect Scoring Technique). El FAST clasifica las imágenes utilizando fotografías (no descripciones verbales) y señala como expresiones de emociones universales e innatas la sorpresa, la alegría, la tristeza, la ira y el desprecio. Para manifestar estas seis emociones, Ekman y Friesen distinguen tres áreas de la cara: en primer lugar, la frente y las cejas; en segundo lugar, los ojos y los párpados y; en tercer lugar, la parte inferior de la cara, en torno a la boca.

5.4.2.4. La mirada

J.P. Sartre sugirió que el contacto visual es lo que nos hace real y directamente conscientes de la presencia del otro como ser humano con conciencia e intenciones propias:

‘Cuando los ojos se encuentran, se nota una clase de entendimiento de ser humano a ser humano’ (citado en Davis, 1976/2008:87).

A menudo, los profesores y los alumnos leen en las caras y en los ojos lo que es importante, interesante, molesto, conmovedor, aburrido, emocionante, inquietante. Cuando la cara y la voz se contradicen, solemos creer antes a los ojos que a la boca.

La forma más sorprendente de experimentar la presencia de otra persona es, sin duda, a través de los ojos. A través de los ojos podemos sentir el ser más interior de la otra persona, su alma. Literalmente, los ojos proporcionan una ‘visión’ de la esencia de la otra persona y a través de los ojos la otra persona también tiene acceso a mi ser. El contacto cara a cara es un contacto de ser a ser y a través de los ojos somos capaces de hablarnos mutuamente sobre las cosas que las palabras no pueden expresar de forma adecuada. No importa tanto lo que se diga sino cómo se diga: la receptividad o vulnerabilidad hace posible que ese contacto cara a cara sea un encuentro genuino (Van Manen, 1998).

La mirada se estudia separadamente por la importancia que conlleva, aunque forme parte de la expresión facial. Según Davis (1976/2008:86), el lugar hacia donde mira una persona indica cuál es el objeto de su atención. La mirada cumple una serie de funciones que mencionaremos a continuación:

- a) Regula el acto comunicativo.
- b) Es una fuente de información.
- c) Expresa emociones.
- d) Comunica la naturaleza de la relación interpersonal.

5.4.2.5. La sonrisa

Aunque la sonrisa se incluye o puede incluirse en la expresión facial, merece ser explicada detalladamente. Se utiliza para expresar felicidad, alegría o simpatía. La sonrisa incluso puede utilizarse para hacer las situaciones más llevaderas. Puede tener un efecto terapéutico en las personas pesimistas o deprimidas.

Ekman (1992) habla de dieciocho tipos distintos de sonrisas, algunos de los cuales reproducimos: auténtica (expresión de emociones positivas), amortiguada (expresión de sentimientos positivos, aunque se procura disimular su verdadera intensidad), triste (manifiesta emociones negativas), falsa (sonrisa para convencer que se siente emoción positiva, cuando no es así), etc.

La siguiente categorización se basa en los criterios de intensidad:

- a) Sonrisa sencilla: con este tipo de sonrisa se trasmite un mensaje inseguro, dudoso, de falta de confianza. Debe evitarse si se quiere dar una impresión de firmeza y confianza.
- b) Sonrisa sencilla de alta intensidad: esta sonrisa se produce con una separación más acentuada de las comisuras de la boca y éstas suben más. Se puede ver una pequeña parte de los dientes superiores. Transmite confianza y calor.
- c) Sonrisa superior: el labio superior se retrae de tal manera que se pueden ver casi o todos los dientes. Se transmite un mensaje de cierta satisfacción por ver a alguien.
- d) Sonrisa superior de alta intensidad: se abre más la boca y se ven más los dientes. Se suele acompañar con el cierre ligero de los ojos. Aparte de transmitir felicidad, se suele utilizar para decir una duda alegre o para representar una sorpresa divertida. Se utiliza muchas veces de forma engañosa, por este motivo, hay que tener cuidado.
- e) Sonrisa amplia: es aquella en la cual la mirada se estrecha levemente. Los dientes superiores e inferiores se descubren al completo. Este tipo de sonrisa expresa la más alta intensidad de alegría, felicidad y placer.
- f) Carcajada: es la que va más allá que la amplia. Es la más contagiosa y se produce en un grupo de personas.

5.4.3. Elementos paralingüísticos

El fenómeno paralingüístico es definido por Poyatos (1994) como ‘cualidades no verbales y modificadores de la voz y sonidos y silencios independientes con que apoyamos o contradecemos las estructuras verbales y kinésicas simultáneas o alternantes.’ (1994: 137) Esta definición es bastante amplia, ya que en ella se incluye todo tipo de elementos vocales así como los silencios o ausencias de sonidos.

El lenguaje paralingüístico caracteriza el tono emocional del hablante a través de elementos tales como el volumen, el ritmo, el tono de la voz, así como las repeticiones, enlaces, sonidos y silencios. Este lenguaje tiene como objetivo mejorar la percepción del lenguaje verbal y manifestar los sentimientos, emociones y actitudes del que habla. La adecuación afectiva del tutor o la tutora se considera apropiada si se muestra cálido, cordial e interesado, mientras que la ausencia de un tono afectivo o el excesivo énfasis se transmite al alumno y dificultan la comunicación (Ortega y otros, 1991).

Para Van Manen (1998), es difícil sobrestimar la relevancia de la voz y el clima del discurso en las relaciones pedagógicas dentro de la clase. No es difícil aprender a utilizar tipos de expresiones, fórmulas, tonos de voz y formas de hablar que favorezcan una relación de contacto.

A continuación, nos dedicaremos un capítulo al silencio como la máxima expresión de atención hacia la persona con la que hablamos. Entendemos el silencio como la más activa actitud de escucha.

5.5. La función comunicativa del silencio

Según Van Manen (1998), el silencio es con seguridad uno de los mediadores más poderosos del tacto pedagógico. En la interacción, el silencio puede funcionar de diferentes formas, por ejemplo, existe el silencio que ‘habla’. De hecho, en la buena conversación los silencios son tan importantes como las palabras que se emplean.

En algunos casos, establecer silencio significa dejar un espacio para que el aprendiente pueda recobrar. Este tipo de silencio no solo está marcado por la ausencia de discurso. Es el silencio de la espera paciente, de estar allí mientras se mantiene una atmósfera de confianza abierta y expectante. En otros casos, existe el silencio del oído capaz de escuchar. Esta es una atención incondicional a los pensamientos y sensaciones de la persona. El silencio con tacto no significa que uno se niegue sistemáticamente a hablar, sino que uno se da cuenta de que hay momentos en que es más importante no dar opiniones, puntos de vista personales, consejos o hacer cualquier otro comentario.

A partir de los años 80, en el terreno de la comunicación no verbal, el análisis de la conversación o la sociopragmática, se empieza a percibir el silencio como una actuación con funciones comunicativas concretas. Jaworski (1993) destaca la importancia del enfoque funcional del silencio más centrado en cómo se manifiesta que en lo que es, lo que él denomina un ‘nonessentialist approach’ que intenta interpretar los conceptos ‘silencio’ y ‘habla’ no como actos opuestos, sino como ‘integrantes de un continuum de formas que iría desde las más prototípicas del silencio a las más prototípicas del habla’ (Mateu, 2001: 33). En esta línea, Poyatos (1994) destaca la inseparabilidad del lenguaje, el paralenguaje y la

kinésica, o lo que él denomina ‘la triple estructura básica en el proceso interactivo’. Para este autor el silencio debe considerarse como parte integrante de esta estructura en su conjunto.

Desde el análisis de la conversación, el silencio está considerado desde un punto de vista interaccional y, junto con los solapamientos y las interrupciones contribuyen al significado global de la interacción. Asimismo, el campo de la pragmática y del análisis del discurso reivindica la función comunicativa del silencio como un fenómeno no opuesto, sino complementario al habla.

Siguiendo a la lingüista Gallardo, utilizamos la terminología enmarcada en la Pragmática del receptor, la cual incluye al oyente no como un mero sujeto pasivo, sino como un colaborador. Gallardo (1996) propone una clasificación del silencio conversacional según su valor distribucional, es decir, dónde aparece. Según este criterio, podemos hablar de tres tipos de silencio:

- a) La pausa: es el silencio perteneciente a una intervención o también cuando un hablante selecciona al próximo (pausa de selección).
- b) El intervalo: es el silencio que se sitúa entre dos intervenciones, cuando una persona deja de hablar y otra empieza.
- c) El lapso: es el silencio que se sitúa entre intercambios.

Según Gallardo (1996), las pausas pueden deberse a tres causas generales: por un lado, puede ser una necesidad de respiración, por otro lado, puede tener la intención de facilitar la comprensión del interlocutor y, por último, puede que el hablante esté planificando el discurso. Para analizar el tipo de pausa ante la que nos encontramos deberemos considerar dos criterios: si el silencio se rellena con elementos paralingüísticos y si la pausa respeta o no la segmentación sintáctica del discurso.

Tal y como señalan Quilis y Hernández (1990:237), las pausas sintácticas coinciden con el límite de una unidad sintáctica y marcan el final de una expresión. En general son pausas que podrían aparecer en textos leídos. De hecho, la psicología cognitiva indica que mientras en la lengua hablada el porcentaje de silencios ocupa el 40 y el 50% de la emisión, en la lectura se reduce al 10-25%. Por otra parte, Berthet (1979: 138) distingue dos clases: las que se deben al

proceso articulatorio y las de respiración. Las primeras son tan breves (entre 50 y 250 ms) que el receptor ni las percibe y no tienen una consecuencia pragmática. Las segundas tienen una duración media de 0.51 segundos y una frecuencia de entre 2 y 20 por minuto (en condiciones normales).

En cuanto a las pausas de planificación, éstas suelen ser una consecuencia del titubeo, el cual incluye fenómenos como el anacoluto, la reticencia, las repeticiones y los falsos comienzos (los reinicios). Asimismo, aparecen cuando el hablante necesita tiempo para encontrar una palabra apropiada o para organizar sintácticamente lo que quiere decir.

Según los estudios de Goldman-Eisler (1968), las vacilaciones y pausas vacías aparecen tras un intervalo de siete u ocho palabras durante el intercambio lingüístico. La pausa implica una interrupción temporal del discurso que tiene como objetivo la planificación del mismo.

Maclay y Osgood (1959) demostraron que las vacilaciones y pausas no sintácticas aparecen con más frecuencia antes de las palabras de contenido que de las funcionales. Asimismo, Boomer (1965) demuestra que, además, éstas son más largas ante las palabras de contenido.

En general, parece evidente que las disfluencias del habla espontánea tienen una naturaleza psicolingüística sobre la planificación mental del discurso. Estas interrupciones parece que conllevan una toma de decisión con respecto a la transformación de una idea en forma lingüística que está relacionada con la creatividad del lenguaje. El nivel de planificación creativa refleja un proceso dinámico en el que intervienen las fases de formulación de ideas, la representación abstracta de la estructura sintáctica y la selección léxica.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, Goldman-Eisler (1968) identifica tres posibles causas de vacilación: las fuentes conceptuales (contenido), la forma sintáctica abstracta y la selección léxica. En consecuencia y, tal y como hemos señalado antes, una intervención con mayor dificultad de contenido, estructuras sintácticas y léxicas llevará a una mayor incidencia de titubeos y pausas.

En cuanto al papel del lenguaje corporal, las investigaciones llevadas a cabo por Beattie (1983) aportan evidencias sobre la importancia del comportamiento gestual y la mirada durante el proceso de codificación lingüística. Beattie demuestra que, por un lado, durante las

fases no fluidas del habla, los gestos no suelen manifestar un contenido específico y, por otro lado, el hablante suele desviar la mirada respecto al oyente, probablemente con el objetivo de favorecer el desarrollo de planificación mental del discurso. Asimismo, esta desviación de la mirada podría contribuir a estimular la concentración puesto que el receptor sensorial deja de someterse a la mirada del receptor.

Para Garret (1982), existen tres tipos de valores determinantes de las pausas: en primer lugar, la sobrecarga del sistema derivadas de las exigencias de la planificación conceptual y que desencadena un comportamiento gestual no específico, la desviación de la mirada y la ruptura entre la secuencia de ideas; en segundo lugar, el establecimiento de marcos que corresponden con las cláusulas; y, finalmente, el relleno de marcos que origina pausas con el fin de garantizar la secuencia de marcos de un plan.

Cabe añadir que los momentos de planificación no solo se dan durante las pausas de habla espontánea, sino que pueden darse durante la producción de elementos estereotipados que evidencian tales oportunidades de planificación, las muletillas. Estas fórmulas propias de la lengua coloquial y que no aportan información relevante para el acto comunicativo, ofrecen junto a las pausas de planificación y los titubeos momentos de reflexión lingüística o de contenido.

Otra clasificación de las pausas son las pausas vacías o ‘silencios’ y las pausas llenas o ‘titubeos’. La investigación psicolingüística ha demostrado que las primeras aparecen en posición intraclausal, es decir, durante las secuencias de desarrollo de las mismas cláusulas. Las segundas, en cambio son pausas no silenciosas rellenas por los alargamientos vocálicos o consonánticos y las vocalizaciones como *eh*, *mmm*, *bueno*. Durante estos breves momentos la mente humana aprovecha para diseñar mentalmente el discurso. Esta estrategia cognitiva exige un margen de tiempo determinado que puede variar en función del potencial del procesamiento cognitivo del hablante.

6. LAS TUTORÍAS DENTRO DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA

Proponemos la tutoría individualizada como herramienta didáctica porque, desde la Teoría Sociocultural, nos permite construir conocimiento a partir de la relación social que se establece entre tutor y aprendiente, con la intención de que emerja posteriormente en el plano individual. La idea es que la tutoría individualizada dirige al alumno hacia la autorregulación a través de la mediación de los instrumentos y sistemas de signos, principalmente del lenguaje.

Siguiendo los principios de la Pedagogía Dialógica, entendemos que el aprendizaje no es una práctica individual, sino que es una construcción conjunta en la que todos los participantes deben implicarse y asumir responsabilidades.

El tutor ocupa un papel primordial en las sesiones de tutoría ya que a través de la interacción constructiva, actúa como mediador y asiste y orienta a los alumnos. Asimismo, para llevar a cabo una pedagogía dialógica, el docente es el responsable de crear unas condiciones durante la tutoría individualizada que favorezca la verbalización de las reflexiones del aprendiente. Para que esto suceda, es básico que el tutor establezca una relación simétrica a través del lenguaje basada en el respeto y conciba al interlocutor como un individuo con ideas, experiencias o creencias tan válidas como las suyas.

A partir de las tutorías individualizadas que planteamos en el presente estudio pretendemos dar la oportunidad a los participantes de transformar su aprendizaje a través del diálogo.

Como ya hemos dicho, entendemos el concepto de diálogo como una forma de construir conocimiento y, en consecuencia, una mejor práctica. En el planteamiento de nuestras tutorías, este conocimiento no es lingüístico, sino que es el ‘conocimiento del conocimiento’. Se trata de crear oportunidades o *affordances* para que el estudiante pueda ‘aprender a aprender’. Por tanto, en la tutoría individualizada aplicada a un contexto académico basado en una enseñanza dialógica, pensamiento y lenguaje están estrechamente relacionados.

Siguiendo el enfoque Sociocultural y, más concretamente, desde la propuesta de la Pedagogía Dialógica, la tutoría individualizada se concibe como una actividad idónea para aprender a través de la conversación ya que al interactuar, interpensamos. Por tanto, el tutor da la oportunidad de pensar y reflexionar a los aprendientes por sí mismos a través del diálogo.

6.1. Introducción

Las tutorías tienen una larga tradición en el contexto educativo de enseñanza obligatoria y universitaria. Sin embargo, hasta ahora se han planteado como una medida de control en el primer caso y como un trámite burocrático en el segundo.

En los últimos años, las tutorías se han incorporado a los nuevos modelos de enseñanza aprendizaje que rigen la implantación de la LOGSE y del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, la aparición de nuevas formas de cursos no-presenciales que se adaptan a los nuevos tiempos que vivimos y que incorporan el uso de las TIC, hacen necesaria la incorporación de tutorías para que los estudiantes no se sientan abandonados durante el proceso de aprendizaje.

García Garrido (2002) apunta que los nuevos contextos educativos obligan a llevar a cabo una honda renovación metodológica. Las tutorías personalizadas aparecen como parte de este proceso de cambio, por un lado, porque da una oportunidad de orientación personalizada y, por otro lado, porque introduce nuevos modelos de aprendizaje.

Pese a que la acción tutorial tiene unas características comunes en todos los contextos educativos, en cada uno de ellos existen unos rasgos característicos que hacen que se adapten al tipo de enseñanza en el que se integra.

Dado el vacío que existe respecto a este tema en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, empezaremos por una breve descripción de la organización y los objetivos de las tutorías en los contextos educativos de enseñanza obligatoria y superior anteriormente mencionados.

6.1.1. Las tutorías en la enseñanza obligatoria

En el campo de la enseñanza obligatoria la tutoría no está enfocada únicamente a la ayuda y orientación académica, sino que también se acompaña en el proceso de desarrollo personal del alumno.

Esto parece obvio puesto que durante la edad de los estudiantes en la enseñanza obligatoria no solo se adquieren conocimientos y procedimientos, sino que se trata de personas que se

encuentran en pleno desarrollo de su personalidad y están adquiriendo, además, valores, normas y actitudes para su socialización (Moreno, 2002).

Puesto que los alumnos a los que se dirige la acción tutorial no son personas mayores de edad y dependen de sus mentores (padres, madres, profesores, etc.), la acción tutorial debe ser una tarea cooperativa entre todos los equipos que forman parte del centro escolar (el Equipo Directivo de la escuela, el Equipo docente y el Equipo de Orientación Educativa y Pedagógica (EOEP) y debe dirigirse a docentes, padres y alumnos.

Según Moreno (2002), la acción tutorial debe cumplir con los siguientes objetivos:

En primer lugar, debe favorecer el desarrollo del alumno como individuo con unas aptitudes e intereses propios y contribuir así a una personalización de la educación.

En segundo lugar, la acción tutorial se plantea como una tarea de 'educación para la vida' que debe tener en cuenta el contexto real de los estudiantes. Este tipo de educación se centra en favorecer:

- a) Los procesos de maduración personal.
- b) La adquisición de valores y de una identidad propia.
- c) El desarrollo progresivo de la autonomía de manera que aprendan a tomar sus propias decisiones a medida que se les van presentando diferentes opciones en la vida.

En tercer lugar, esta formación como individuos implica una formación de conciencia social como integrantes de la comunidad educativa y el entorno social (profesores, alumnos, padres, escuela, familia...). Dentro del entorno educativo, el tutor adopta el papel de mediador en la resolución de conflictos que puedan plantearse entre los integrantes.

Por último, se tienen que considerar las dificultades de aprendizaje de los alumnos e intentar prevenirlas y asistirlos si se producen. El objetivo es evitar, en la medida de lo posible fenómenos como el abandono, el fracaso y la inadaptación escolar.

A lo largo de las diferentes etapas educativas de la enseñanza obligatoria, la acción tutorial adquiere unas características específicas en cada una:

- a) Educación infantil y primaria. La función del tutor durante esta etapa escolar están relacionadas con la integración de los alumnos en el grupo de compañeros y la adaptación escolar que implica también la vinculación de la familia con la escuela. Además, se prevén posibles dificultades de aprendizaje.
- b) Educación secundaria. Durante esta etapa educativa cobra más importancia la orientación en la elección de las diferentes opciones educativas teniendo en cuenta los intereses y necesidades personales. Al mismo tiempo se debe orientar y tener en cuenta los planes hacia estudios posteriores y/o la transición a la vida laboral. Es esta etapa también se afianzan las técnicas de estudio eficaces.

6.1.2. Las tutorías en la universidad

En los últimos años se está incorporando la tutoría en el contexto universitario como consecuencia de la nueva configuración del modelo académico europeo y las nuevas propuestas del deber de atención al alumnado universitario. Este deber, que se recoge en el artículo 46 la Ley Orgánica de Universidades (LOU), define como derecho del estudiante ‘el asesoramiento y asistencia por parte del profesores y tutores en el modo que se determine.’ (Lledó Carreras, consultado el 6/08/2007)

Hoy en día se plantean nuevos retos que permitan introducir las tutorías como parte del proceso de aprendizaje y como una nueva estrategia metodológica. Para llevar a cabo la implementación de la tutoría como herramienta de aprendizaje, es necesario empezar por un trabajo de cambio de mentalidad tanto por parte de los alumnos como por parte de los docentes.

Hasta el presente, los estudiantes entienden la función de las tutorías como una forma de evaluación, resolución de dudas de examen y/o de trabajos, además, se cree que las tutorías son una forma de conseguir favores, con lo cual, se observa con desconfianza a quien las realiza. El primero que debe romper con esas creencias es el docente para acercarse a los alumnos como guía y colaborador de su formación. La tarea del docente es ‘fomentar las tutorías como principio docente, instructivo y de ampliación del saber’. El profesorado universitario debe ejercer de tutor, guía y apoyo desde una perspectiva formativa tanto humana como científica (Lázaro, 2002). Por tanto, el profesor-tutor tiene como función, en primer

lugar, llevar a cabo un seguimiento académico que mejore el rendimiento del estudiante, en segundo lugar, intervenir en la formación aportando complementariedad curricular y, por último, orientar académica y profesionalmente el proyecto personal de cada estudiante.

Este cambio en el planteamiento de la tutoría como componente inherente de la formación universitaria se dirige hacia una actuación más personalizada. Según Rodríguez y otros (2004), las tutorías universitarias se pueden definir como:

- a) La acción tutorial que permitirá la integración activa en el ámbito universitario.
- b) La acción docente que impulsará y facilitará el desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los estudiantes.
- c) La acción tutorial que contribuirá a la personalización de la educación universitaria y permitirá al docente realizar un seguimiento académico individualizado de su proceso de formación.
- d) La acción tutorial que dinamizará las relaciones del alumnado con el equipo administrativo, el docente, el organizativo y de servicios.

6.1.3. Las tutorías en la enseñanza de lenguas extranjeras

Tal y como se puede observar a partir de la breve descripción realizada de la acción tutorial en la enseñanza obligatoria y universitaria, observamos que en ambos contextos educativos hay características comunes y diferencias.

En primer lugar, es imprescindible definir a qué tipo de estudiante va dirigida la tutoría. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, el tipo de estudiante al que nos enfrentamos comparte más características comunes con estudiantes universitarios puesto que se trata de individuos con una identidad propia y con sus estudios obligatorios finalizados. Por tanto, aunque como docentes siempre aportamos algo a las experiencias de nuestros estudiantes, nuestro objetivo principal no es formarles como personas.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo que acabamos de decir, el modelo de tutoría también se asemeja más al modelo universitario compuesto por la institución, los tutores-docentes y los estudiantes. Quedaría excluida en este modelo la familia y el equipo de

orientación psicológica y pedagógica ya que son participantes con los que no suele contar el contexto de enseñanza en el que nos movemos.

En tercer lugar, el objetivo de la acción tutorial en la enseñanza de lenguas extranjeras, como en el contexto universitario, es orientar académicamente. Para ello es necesario incluir la orientación personal, social y, en algunos casos, también la profesional. Sin embargo, en el contexto de enseñanza obligatoria la adquisición de conocimientos pasa a un segundo plano puesto que se trata de estudiantes que se encuentran en pleno desarrollo personal y el objetivo primordial es su socialización.

Sin embargo, es importante señalar que el contexto educativo en el que se enmarca la presente investigación tiene unas características propias que deben considerarse a la hora de crear un modelo de tutoría. Por una parte, en cuanto a la dimensión organizativa y, por otra parte, en cuanto a la situación social y psicológica de los estudiantes.

Respecto a la organización del curso, puesto que se trata de academias privadas, el número de estudiantes es mucho menor y, por tanto, en este sentido, la acción tutorial tiene mayor viabilidad. No obstante, el calendario suele ser más corto (dos o tres meses) y los cursos más intensivos (entre 10 y 20 horas por semana). Por otra parte, los medios disponibles para aplicar las tutorías también suelen ser más limitados que en un contexto de enseñanza pública obligatoria y universitaria y ello dificulta la aplicación de una acción tutorial.

En cuanto a la situación social, suele tratarse de estudiantes que se encuentran temporalmente en un país extranjero y se hallan en situación de inmersión de la cultura meta. Ello conlleva un proceso de adaptación a unas nuevas costumbres y un proceso de descubrimiento continuo que puede afectar psicológicamente de formas muy contradictorias: por una parte, se sienten satisfechos con la experiencia, pero, por otra parte, se sienten indefensos y desprotegidos por estar lejos de su entorno.

En definitiva, en el presente estudio entendemos la tutoría como una herramienta de aprendizaje que forma parte de una estrategia metodológica. Las tutorías contribuyen a la personalización de la enseñanza ya que se trata de un espacio en el que el alumno puede mostrarse a sí mismo como individuo, con unas aptitudes e intereses propios.

Desde un modelo de formación holístico, la intervención del docente a partir de la tutoría personalizada debe contribuir al desarrollo del estudiante desde una dimensión intelectual cognitiva, una dimensión afectivo-emotiva, una dimensión social y profesional (esta última en el caso que sea necesario) (Rodríguez Espinar, 2004):

- a) Dimensión intelectual-cognitiva: desarrollar la capacidad de enfrentarse a los problemas que surjan para su resolución y rentabilizar el aprendizaje, ‘aprender a aprender’.
- b) Dimensión afectivo-emotiva: potenciar el autoconocimiento, favorecer el autoconcepto positivo, potenciar las habilidades sociales.
- c) Dimensión social: favorecer la integración en el grupo y en el entorno social.
- d) Dimensión profesional: contribuir a tomar conciencia del proyecto curricular y profesional.

6.2. El concepto de orientación

Uno de los conceptos que aparecen estrechamente relacionado con las tutorías, sea cual sea el contexto educativo en el que se aplique, es el de orientación. Como hemos descrito una de las funciones del tutor es orientar al aprendiente desde una dimensión intelectual-cognitiva, afectivo-emotiva, social y profesional. Dependiendo del ámbito académico en el que se actúe, esta orientación se centrará en mayor o menor medida en una u otra dimensión con el objetivo de orientar en función del proyecto personal de cada estudiante.

Desde la perspectiva de la adquisición de conocimiento, se destaca la necesidad de que los estudiantes adquieran habilidades que les permitan aprender de forma autónoma nuevos conocimientos (Pozo, 1994). Para ello, es importante que el docente oriente en el proceso de aprendizaje con el fin de obtener los resultados deseados.

Sin embargo, a menudo, los profesores se sorprenden cuando estos resultados no son los esperados y no se cumple con los objetivos previstos, a pesar de creer que han orientado ‘adecuadamente’. En ocasiones, el docente o tutor olvida que el estudiante posee su propia imagen sobre el objeto de estudio, un conocimiento previo, unas experiencias y vivencias, un estilo cognitivo propio y una relación afectiva concreta en relación con dicho objeto. Todos ellos son aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de construir un plan de orientación.

A continuación, presentamos el concepto de ‘orientación’ en el proceso de aprendizaje desde el punto de vista de la Teoría Sociocultural, enfoque en el que enmarcamos el presente estudio, y de la ‘teoría de la actividad’ de Leontiev.

6.2.1. La orientación según la ‘teoría de la actividad’

A.N. Leontiev (1903-1979) era un psicólogo soviético seguidor de Vygotsky cuyos trabajos contribuyeron a sentar las bases de una psicología de enfoque marxista. Una de las categorías en las que centró su trabajo fue la ‘teoría de la actividad’, la cual constituye un proceso que mediatiza la relación entre el hombre y la realidad objetiva. Según la ‘teoría de la actividad’, el hombre no responde directamente a los estímulos del medio sino que, a través de su actividad, se pone en contacto con los objetos y fenómenos de su entorno y actúa sobre ellos modificándolos y transformándose a sí mismo.

Para Leontiev una característica fundamental de toda actividad es su objetividad: toda actividad tiene un objeto (material o ideal). Dicho objeto aparece primero como independiente del sujeto y, posteriormente, aparece como su imagen psíquica, como producto del conocimiento que el hombre obtiene a través de su actividad. Por tanto, la acción del hombre está siempre dirigida al objeto material o ideal. El cumplimiento de la acción por el sujeto presupone la existencia, por una parte, de una determinada representación de la acción y, por otra parte, de las condiciones en las que esta acción se cumple. El ejecutor de las acciones que se examinan es siempre el sujeto de la acción. Por tanto, siguiendo las teorías de Leontiev, el aprendizaje es una actividad o sistema de actividades (Bernaza y Douglas, 2005).

Leontiev (1981) distingue entre actividad, acción y operación. Entiende la primera como los procesos de un sujeto activo hacia la realidad y se compone de acciones las cuales define como ‘el proceso subordinado a la representación del resultado que debe alcanzarse, o sea, el proceso subordinado a un objetivo consciente’ (Leontiev, 1981:104). La acción, por tanto, tiene una independencia relativa puesto que toda actividad puede ser realizada mediante distintas acciones y una misma acción puede realizar las distintas actividades (Leontiev, 1981). Por último, define la operación como los métodos a través de los cuales se realiza la acción, por tanto, las operaciones también se forman de acciones.

Partiendo de la definición de Leontiev sobre la estructura de la actividad entendemos el procedimiento metodológico como las acciones que realizan los alumnos con el objetivo de apropiarse de nuevos conocimientos y aplicarlos después a nuevas situaciones.

Para Galperín (1986), toda acción humana se divide en una parte orientadora, otra de ejecución y otra de control. La primera tiene la función de lograr que el alumno comprenda lo que va a hacer antes de la ejecución (MINED, 2001a: 7) y, para ello, es necesario un conjunto de orientaciones que constituyen diferentes niveles de ayuda.

Galperín propone la Base Orientadora de la Acción (BOA), uno de los conceptos clave de la Teoría de la Actividad, como el sistema ramificado de representaciones de la acción y de su producto, de las propiedades del material de partida y de sus transformaciones sucesivas, además de todas las indicaciones que utiliza el sujeto para ejecutar la acción (Galperín, 1968). Tal y como señala Fariñas (1997), es el sistema de indicadores necesarios y suficientes del concepto y de las acciones que orientan la ejecución de las tareas de aprendizaje. El BOA se asocia con la internalización del conocimiento, es decir, el paso del conocimiento del plano social al plano individual. Según P. Ya. Galperin, 'la Base Orientadora de la Acción implica una imagen de la acción a realizar y también del ámbito de las condiciones en las cuales va a realizarse la acción' (citado en Talízina, 1993: 82).

P.Ya. Galperin (1902-1988), psicólogo ruso seguidor de Vygotsky, desarrolla un principio acerca del papel primario que tienen las acciones externas en la aparición y formación de las acciones internas mentales. Este principio tuvo una gran repercusión en el campo de la enseñanza.

Galperín elabora una teoría sobre el desarrollo psíquico que explica cómo se forman las nuevas acciones internas, sus principales características y las condiciones para su formación. Dicho desarrollo está constituido por una formación planificada y por diferentes etapas de las acciones y conceptos.

La idea central de su teoría es que el proceso de formación de una acción mental comienza con las acciones objetivas que el individuo realiza. Dichas acciones reciben el apoyo de objetos externos así como de su representación material. Posteriormente, pasa por una serie de etapas hasta convertirse en acción que se realiza en el plano mental. (Sanz y Rodríguez, 2000).

La esencia de la teoría de P. Ya. Galperín consiste en que cuando se forma un tipo de actividad general totalmente nueva, es necesario, en primer lugar, encontrar la forma adecuada de la acción, en segundo lugar, encontrar la forma material de presentación de la actividad y, en tercer lugar, transformar esa acción externa en interna. En esta transformación, que tiene lugar en esos tres momentos, se producen cambios únicamente en la forma de la actividad, pues el contenido es el mismo. Cuando se forma una actividad completamente nueva, la forma inicial de la actividad es primero material o materializada, después verbal y por último mental. Esta última deviene de un proceso de interiorización según un sistema de características establecidas (Talízina, 1988).

Para Galperín, el concepto de orientación se convierte en la piedra angular de su teoría. La orientación desempeña un papel decisivo en la formación de acciones ya que su aplicación determinará la rapidez de formación y la calidad de la acción (Galperín, 1958; Talízina, 1988).

Según la teoría de Galperín, es necesario que el profesor o tutor determine cuáles serán las acciones cognoscitivas que selecciona en cada momento ya que de ello dependerá la adquisición de conocimientos, su aplicación en la práctica y los próximos pasos del desarrollo del pensamiento (la actividad mental).

La orientación es entendida como una de las funciones de la actividad psíquica y la comunicación del estudiante que aparece durante el proceso de aprendizaje. Esta se construye y reconstruye por los participantes (tutor y estudiante) de forma sistemática con el fin de lograr una representación cada vez más comprensiva y personal del aprendizaje: las condiciones, las posibles vías de ejecución y su control.

Según Galperín (1982), a través de la actividad orientadora, el sujeto realiza un examen de la nueva situación, confirma o no el significado racional o funcional en los objetos, prueba y modifica la acción, traza un nuevo camino y, durante el proceso de realización, lleva a cabo un control de la acción de acuerdo con las modificaciones previamente establecidas.

A partir de la actividad orientadora, los sujetos determinan el contenido de las acciones que llevará a cabo el sujeto para conseguir sus objetivos. Para ello es necesario seguir los siguientes pasos:

- a) Analizar la situación.
- b) Distinguir el objeto de aprendizaje y el objetivo a lograr, el conocimiento renovado.
- c) Plantear la vía para lograr el objetivo, las acciones concretas.
- d) Controlar y corregir, regular la acción a lo largo de la ejecución.

La construcción de la orientación debe considerar los rasgos de la personalidad del estudiante al que va dirigida. Cada individuo se expresa en su cultura con un lenguaje y pensamiento propio que está directamente relacionado con sus experiencias y vivencias anteriores, sus intereses, emociones, valores, necesidades, un estilo cognitivo, hábitos o modos de pensar y actuar. Esto origina que durante un aprendizaje colaborativo, se produzcan múltiples intercambios e interacciones entre los participantes. En consecuencia, la orientación es un proceso que sistemáticamente se reconstruye y perfecciona.

El estudiante por su parte, debe tomar parte activa en su propia orientación y debe responsabilizarse de ella para ser más consciente de su propio aprendizaje. Es necesario que reflexione sobre cómo aprendió, cómo construyó o utilizó las vías para llegar al resultado esperado y cómo elaboró sus propias herramientas de aprendizaje.

6.3. La tutoría individualizada como instrumento de mediación

Desde el concepto de orientación planteado por Galperín (1982), planteamos la tutoría individualizada como una herramienta didáctica que lleva a cabo un proceso personalizado de orientación. El objetivo de dicha tutoría es facilitar el desarrollo de las estrategias y competencias del aprendiente que le permitan identificar opciones, elegir entre las mismas, tomar decisiones para planificar actuaciones y evaluar sus resultados de forma autónoma.

Para desarrollar una conciencia reflexiva en los aprendientes, es necesario llevar a cabo una tutoría personalizada que:

- a) Se centre en las necesidades personales y académicas del estudiante.
- b) Favorezca la expresión y el encuentro de ideas.
- c) Plantee objetivos de aprendizaje y formas de evaluarlos.
- d) Favorezca el trabajo en colaboración.
- e) Otorgue a cada estudiante el protagonismo de su formación.

f) Potencie métodos proactivos con la finalidad de favorecer la innovación.

Como señala del Rincón (2000), el diseño de una tutoría debe ir acompañado de una actitud positiva por parte del tutor, de un hábito en el ejercicio y de una mínima preparación. Además, las características psico-sociales de los estudiantes, los métodos y organización del estudio, la orientación profesional, la motivación, etc. son temas de vital importancia para cumplir los objetivos de la acción tutorial.

La relación tutorial debe establecerse desde un clima de confianza para facilitar la comunicación. Sin embargo, lo que no se debe hacer en una tutoría personalizada es realizar juicios de valor que desacrediten a otros colegas, confundir la tutoría con un consultorio psicológico ni con un espacio de información administrativa y, sobre todo, no debe confundirse la labor orientadora con tomar decisiones por el estudiante. El tutor no debe sustituir al estudiante tutorizado en su labor de *pensar* y en el derecho de tomar decisiones.

Por todo ello, planteamos la entrevista semi-dirigida como estrategia conversacional para llevar a cabo la tutoría individualizada tal como la plantea Ortega y otros (1991), como ‘un intercambio verbal entre dos personas, que tiene como finalidad, obtener información sobre algún hecho o comprender un comportamiento o problema relacionado con el entrevistado. Se trata de establecer una relación bajo ciertas condiciones y con unos objetivos prefijados y conocidos al menos por el entrevistador, el tutor, en nuestro caso.’

Ortega y otros (1991) distinguen diferentes tipos de entrevista que se pueden aplicar a la tutoría personalizada teniendo en cuenta los objetivos, la estructura o la intervención del entrevistador.

Basándose en los objetivos de la tutoría, se puede hablar de entrevista:

- a) De intervención: viene definida por una necesidad concreta del alumno y tiene repercusiones sobre él.
- b) De información: la meta es el conocimiento del alumno y el acopio de datos sobre algunos aspectos específicos. Se enfatiza en la evolución de aquellos aspectos que resultan más problemáticos.

- c) Orientadora: intenta conocer al alumno, sus actitudes, tendencias, intereses y motivación, para ayudarlo a determinar su propia dinámica y a tomar sus propias decisiones.
- d) De planificación: se habla de los objetivos y planes a seguir en un futuro de cara a la problemática tratada en las entrevistas anteriores.

Teniendo en cuenta la estructura de la entrevista, ésta puede ser ‘abierta’ o ‘cerrada’. En el primer caso, la interacción está a expensas de la misma dinámica y evolución de la situación sujeta a la intuición del entrevistador, en cambio, en el segundo caso existe una secuencia prefijada de preguntas.

En cuanto a la intervención del entrevistador, ésta puede ser ‘dirigida’ o ‘no dirigida’, es decir, que existe un índice temático de puntos a tocar o que toda la iniciativa se pone en manos del entrevistado. En el caso de que la intervención fuera ‘no dirigida’, el papel del entrevistador sería de animador y catalizador de la expresión de sentimientos y opiniones del sujeto.

Desde un punto de vista metodológico, parece muy arriesgado suponer que existe un tipo de entrevista mejor que otra. La mayoría de veces, depende del contexto, de los participantes y de los objetivos. En cualquier caso, parece que la combinación de la espontaneidad de los sujetos con cierta orientación en las preguntas es una buena opción.

En cuanto a los factores materiales que intervienen en la entrevista, Ortega y otros (1991) señalan la importancia de tener en cuenta ciertos factores como:

- a) El lugar: debe ser un sitio tranquilo en el que el entrevistado se sienta cómodo. Es necesario que entrevistador y entrevistado se encuentren solos y evitar las interrupciones
- b) Duración: es difícil determinar cuánto tiempo es el apropiado. A veces depende de los objetivos o de las necesidades del estudiante. Por ello, aunque se programe una duración debe existir cierta flexibilidad
- c) Preparación: debe realizarse en torno a los objetivos iniciales de la entrevista. El tutor debe tener una hipótesis de trabajo que le vaya indicando el tipo de información que necesita y la información que pretende analizar o evaluar.

Pese a que la forma en que discurre una entrevista puede ser muy variada, se pueden señalar algunas fases orientativas (Rodríguez Espinar, 2004):

- a) Inicial: crear un clima de seguridad y confianza en conversación informal.
- b) Núcleo: concretar las cuestiones a tratar. En esta parte debe predominar la exposición del alumno y la ‘escucha activa’ por parte del tutor/entrevistador.
- c) En algunos casos será necesario que el tutor inicie el tema o facilite la exposición con una actitud interpretativa: *‘quieres decir que...’, ‘sí, creo que entiendo tu planteamiento...’, ‘a ver si coincidimos...’, ‘¿podrías ampliar un poco esta idea?’*
- d) Búsqueda de soluciones, líneas de trabajo y objetivos a conseguir: reflexión del alumno con el apoyo del profesor. Se trata de buscar el equilibrio entre la propia autonomía de pensamiento y la necesidad de contrastar las propias conclusiones con los planteamientos de un experto. Además, la actitud abierta ante las opiniones de los demás potencia y enriquece la propia personalidad (este es el objetivo de las tutorías en grupo). Para finalizar se concretan las estrategias a seguir y se deja pendiente un tema para la siguiente tutoría.
- e) Conclusión: síntesis de lo comentado y de las propuestas a seguir. Además, se fijan los temas a tratar para el siguiente encuentro.

Entendemos la tutoría individualizada como una entrevista cuyo objetivo es favorecer procesos de reflexión en los tutorandos a través del diálogo y la discusión. La finalidad es crear nuevos modelos de aprendizaje, en concreto, ‘un aprendizaje más activo en el que se fomente el aprendizaje autónomo del estudiante’ (Alcón, 2003).

6.4. La tutoría individualizada en nuestro estudio

Desde el concepto de orientación que acabamos de presentar planteado por Galperín, concebimos la tutoría individualizada como una herramienta didáctica cuyo objetivo es acompañar y guiar al estudiante durante su proceso de aprendizaje llevándolo de la heterorregulación hacia la autorregulación. Nos alejamos así del uso de las tutorías como un instrumento de control o de resolución de problemas y las planteamos como una herramienta de aprendizaje metacognitivo. Por tanto, la importancia de la interacción que se da durante esta entrevista semi-dirigida radica en su dimensión cognitiva más que en la comunicativa, es decir, en cómo el lenguaje fomenta procesos de autorregulación.

Nuestra concepción de la tutoría individualizada encaja perfectamente en los principios vygotskianos por los siguientes motivos:

- a) La tutoría individualizada es una herramienta didáctica que contribuye a favorecer la autonomía y la autorregulación en el estudiante.
- b) Nos permite construir conocimiento metacognitivo a través de la interacción y, por tanto, el plano social es el inicio de los procesos de aprendizaje.
- c) Nos permite asistir a los momentos de reflexión que lleva a cabo el estudiante.
- d) A través de la tutoría individualizada podemos mediar y orientar el proceso de aprendizaje del alumno y ajustar nuestra ayuda pedagógica según la ZDP del alumno. El concepto de mediación, por tanto, está estrechamente relacionado con el concepto fundamental de Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo.

Enmarcamos nuestra concepción de las tutorías individualizadas en los principios de la pedagogía dialógica puesto que, a nuestro entender, estas sesiones son un momento idóneo para construir conocimiento conjuntamente a partir de una conversación contingente y constructiva basada en el principio de alteridad.

Asimismo, planteamos estas sesiones de tutorías como una herramienta con la que podemos crear una Zona de Desarrollo Intermental en la que tutor y alumna piensan conjuntamente sobre el proceso de aprendizaje del alumno. Se trata de un trabajo en equipo en el que el tutor recurre al uso de estrategias propias de una conversación exploratoria con el fin de favorecer diferentes grados de toma de conciencia como la reflexión, el análisis, la evaluación y la creación de nuevos planes y objetivos.

Por este motivo, entendemos las tutorías como una herramienta de mediación estructurada que deben estar planificadas previamente. No obstante, gran parte de la conversación que se da es fruto de la improvisación y de la conversación contingente puesto que cada intervención debe tener en cuenta la intervención del interlocutor y debe crearse en relación a esta. Como consecuencia, también consideramos la tutoría individualizada como una herramienta de mediación interaccional.

Según los principios de la pedagogía dialógica, es importante potenciar tres tipos de interacción en el aula: profesor-alumno, alumno-alumno, alumno consigo mismo. En las sesiones de tutoría individualizada prestamos atención al primer tipo de interacción principalmente, e idealmente a la interacción que el alumno mantiene consigo mismo a través del diario y los informes de reflexión y preparación de las tutorías. En consecuencia, no se

puede entender la tutoría individualizada como una herramienta didáctica que actúa de forma independiente, sino que forma parte de una acción pedagógica de la cual no se puede desvincular y cuyo objetivo es también formar estudiantes autónomos y competentes. No obstante, en el presente estudio no entramos, por un lado, en la interacción entre iguales puesto que es un tipo de interacción que no se da en nuestras tutorías, tal y como las hemos planteado, ni en el discurso privado, aunque hemos intuido que también aparece algún signo de lo que Cazden (1988) define como conversación ideológico, es decir, la conversación con uno mismo. El motivo por el que este no hemos incluido este tipo de discurso es que entendemos que tiene un carácter suficientemente complejo como para dedicarle un estudio completo. No obstante, en nuestro estudio, el diario del estudiante nos permite asistir al diálogo que nuestra sujeto realiza con ella misma y nos permite obtener un tipo de información a la que difícilmente podemos acceder a partir de las otras herramientas didácticas.

En cuanto al tipo de interacción que se da durante las tutorías individualizadas, ésta radica en los principios de la contingencia (Van Lier, 1996, 2004; Mercer, 2000). Según Van Lier (1996) la contingencia parece ser un factor determinante para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, puesto que, por un lado, se alude a contenidos familiares conectándolos con contenidos nuevos y, por otro lado, se crean expectativas hacia los contenidos nuevos creando una conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo (Mercer, 2000). A partir de las tutorías individualizadas, el docente puede:

- a) Orientar al estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje a alcanzar.
- b) Ayudarlo a identificar su ZDP en relación con sus objetivos e identificar a lo largo del proceso su Zona de Desarrollo Percibida (Palacios, 1987).
- c) Asegurar la recopilación de tareas que evidencien el progreso de aprendizaje.
- d) Planificar de 2 a 3 espacios de interacción para analizar con el estudiante diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

Ello favorecerá que se cumplan los objetivos que nos proponemos con la aplicación de las tutorías como herramienta de aprendizaje metacognitivo: por un lado, que el estudiante tome conciencia de su actuación y de su avance en relación con los objetivos que se plantean y, por otro lado, que el docente ajuste su ayuda pedagógica según la ZDP de la alumna.

2ª PARTE

7. LA ACCIÓN PEDAGÓGICA OBJETO DE ESTUDIO

Desde el enfoque sociocultural, entendemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe tener las características que pasaremos a detallar a continuación. En primer lugar, debe tratarse de un proceso dinámico centrado en el aprendiente; en segundo lugar, el objetivo debe ser la construcción de conocimiento prestando especial atención a los procesos cognitivos que se llevan a cabo; en tercer lugar, debe enfatizarse la dimensión formativa del aprendizaje valorando los componentes vivenciales así como el aprendizaje heurístico y; por último, debe tratarse de un aprendizaje basado en la interacción en cuanto a su función mediadora.

La acción pedagógica en la que se enmarca el presente trabajo consiste en introducir regularmente una serie de herramientas didácticas en el aula de lenguas extranjeras cuyo objetivo es la autorregulación en el aprendizaje y formar aprendientes autónomos.

El concepto de herramienta es entendido como todo lo que servirá para nuestro objetivo. Por tanto, puede tener un carácter más material (el fichero de errores, la hoja reduce errores, las fichas ‘¿de dónde venimos?’ y ‘¿a dónde vamos?’) o más procedimental (una actuación o decisión determinada del docente o del aprendiente).

Situándonos en la Teoría Sociocultural, las herramientas son el medio para conseguir nuestros objetivos y sus funciones son:

- a) Transferir paulatinamente el control y la conciencia de cada actividad con la ayuda y la guía del docente. Se trata de establecer una relación simétrica en la que ambos participantes, aprendiente y docente, se responsabilizan del proceso de aprendizaje.
- b) Fomentar la interacción como principio de la toma de conciencia. A través del diálogo del aprendiente consigo mismo (a través del diario) y con el docente (a través de las tutorías) se inicia un diálogo interno que lleva a la autorregulación.

A continuación, describiremos en el capítulo primero, el modelo ecológico de Bronfenbrenner que aplicamos a nuestro estudio. Nos valemos de este modelo porque entendemos las sesiones de tutorías objeto de estudio como parte de un conjunto de ecosistemas que están relacionados

entre sí, los cuales conforman la acción pedagógica global en la que se enclava la tutoría individualizada del presente estudio.

En el segundo capítulo presentaremos una descripción detallada de las herramientas didácticas que componen la acción pedagógica objeto de estudio: las fichas de objetivos ‘¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?’, el ‘fichero de errores’ y la ‘hoja reduce errores’, ‘Mi diario DELE’, los ejercicios de reflexión del *Cronómetro* y las tutorías personalizadas.

Por último, en el tercero, describiremos la aplicación de dicha acción pedagógica.

7.1. El modelo ecológico de Bronfenbrenner

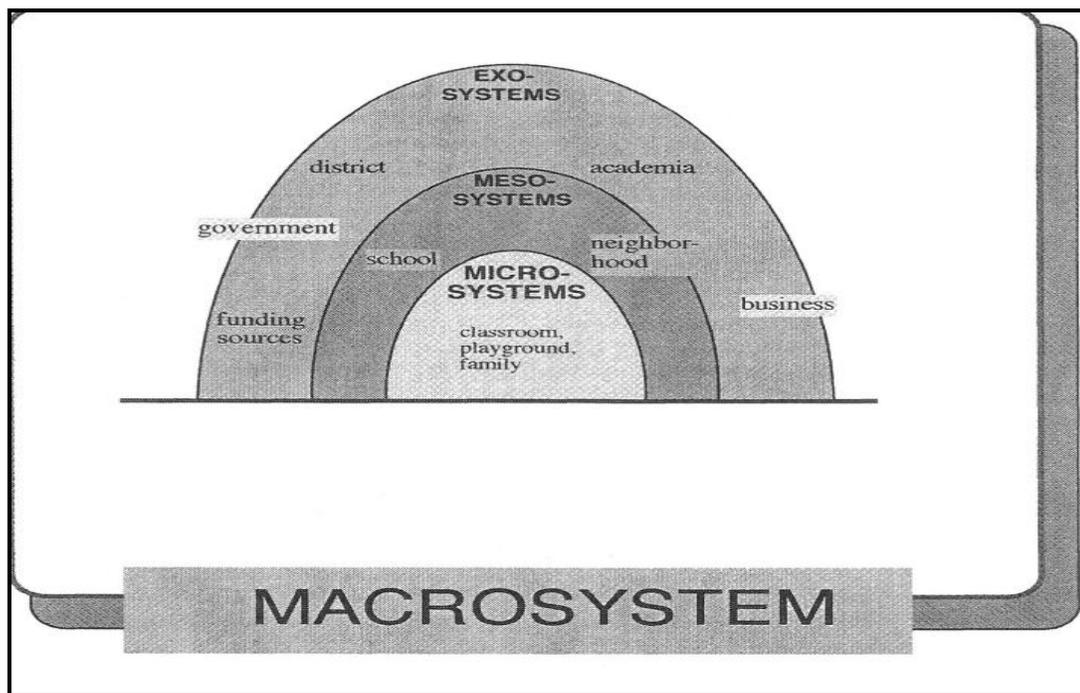
El término *ecología* se entiende originariamente como una disciplina científica creada a mediados del siglo XIX por el biólogo alemán Ernst Haeckel. Al hablar de *ecología* se hace referencia a las relaciones de un organismo con otros organismos al entrar en contacto. Originariamente, la *ecología* era el estudio del entorno o de un ecosistema específico y, actualmente, el concepto se ha extrapolado a otros campos de investigación tales como la antropología, la psicología, la educación o la lingüística.

La *ecología* considera al individuo como un organismo activo que crea conexiones con personas y objetos relevantes de su ecosistema utilizando el lenguaje y otros tipos de signos (Van Lier, 1998a). En el campo de la educación, el contexto o el ecosistema es el aula. En este espacio no solo se ponen en contacto los individuos que forman parte de este ecosistema, es decir, profesor-estudiante y estudiante-estudiante, sino que también se relacionan dichos participantes con el mundo exterior, su bagaje cultural, su estado de ánimo, las experiencias vividas y por vivir, el entorno familiar, político, institucional, etc.

Siguiendo las ideas de Bronfenbrenner, Van Lier entiende que el contexto de educación puede ser considerado como un conjunto de ecosistemas, cada uno de los cuales está incluido en el siguiente (Bronfenbrenner, 1979; 1993). Cada ecosistema se compone de sus propios actores y herramientas que, además, establecen sus propios patrones de comportamiento y relaciones. De acuerdo con Bronfenbrenner, dicho ecosistema está dividido jerárquicamente en microsistema, mesosistema, exosistema, y macrosistema. A continuación, describiremos brevemente cada una de las partes del ecosistema:

- a) *Microsistema*: es el espacio en el que se desarrollan las actividades, reglas, las relaciones interpersonales vividas por el individuo. En él se dan unas condiciones físicas, sociales y simbólicas que nos permite desarrollar progresivamente una interacción y actividades en nuestro entorno más inmediato.
- b) *Mesosistema*: es el espacio en el que se dan las relaciones familiares y de vecindad
- c) *Exosistema*: es el nivel más elevado que comprende los ámbitos que, de forma indirecta, afectan a los otros dos sistemas inferiores. Estos ámbitos pueden ser el sistema político, las instituciones, etc.
- d) *Macrosistema*: este espacio es el que engloba los tres niveles anteriores.

A continuación, reproducimos el esquema de Bronfenbrenner presentado por Van Lier:



Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979).

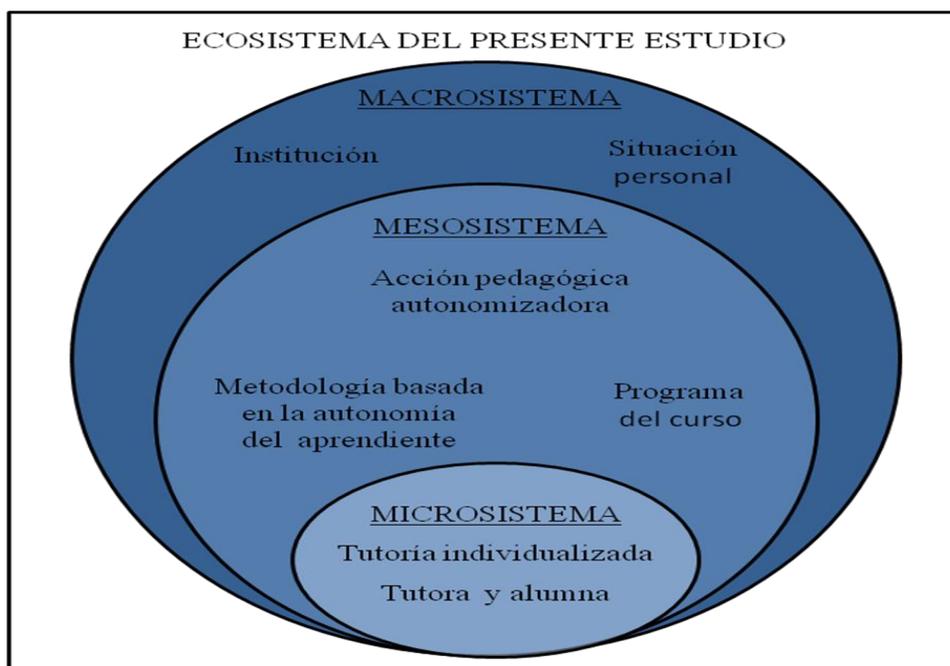
Van Lier (1998a) traslada el sistema ecológico de Bronfenbrenner al mundo del aula y obtiene como resultado la siguiente estratificación:

- a) Exosistema o macrosistema: comprende el currículum, es decir, la planificación de tareas o actividades

- b) Mesosistema: se ocupa, a un nivel más inmediato, de la planificación de las tareas o actividades de clase y de los pasos que se realizarán para llevarlas a cabo
- c) Microsistema: se define como el trabajo interactivo que se lleva a cabo durante la clase. En este espacio se tomarán las decisiones pertinentes según los problemas que vayan surgiendo.

Para Van Lier, se trata de un proceso flexible ya que la planificación de la clase debe centrarse en el aprendiente y en sus necesidades inmediatas. Es por eso que el docente debe poseer cierto tacto pedagógico y la capacidad de adaptarse a todo tipo de situaciones para saber reaccionar en cada momento.

A partir del enfoque ecológico de Bronfenbrenner, mostramos nuestro objeto de estudio como parte de un conjunto de ecosistemas. A continuación, mostramos el conjunto de ecosistemas en el que se integra nuestra tutoría:



Dentro del microsistema, el lenguaje es la herramienta a través de la cual el individuo se interrelaciona con los demás. Entendemos que aprender una lengua es el resultado de la utilización de todos los recursos que nos facilita el entorno lingüístico a través de la interacción social. El lenguaje se considera el vehículo de comunicación dentro del ecosistema del aula. Además, se convierte en el instrumento a través del cual se hacen posibles las

relaciones necesarias para crear un ambiente que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje.

7.2. Descripción de la acción pedagógica autonomizadora

Como se extrae del esquema de los ecosistemas que acabamos de presentar, la tutoría individualizada forma parte de una acción pedagógica global dirigida al fomento de procesos de autorregulación del aprendiz. Dicha acción pedagógica se compone de diferentes herramientas didácticas, entre las cuales se encuentra la tutoría individualizada, cuya función es crear oportunidades de aprendizaje y dirigir a la estudiante hacia la autonomía. A tal efecto, vamos a presentar a continuación la descripción del tipo de herramientas didácticas autorreguladoras y su función para describir posteriormente la función de la tutoría individualizada en relación al resto de herramientas.

7.2.1. Fichas de objetivos: ‘¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?’³

La ficha I de nuestra propuesta didáctica, ‘¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?’, propone que la estudiante se plantee cuál es su situación inicial en cuanto a su proceso de aprendizaje para realizar una planificación global y determinar cuáles serán los objetivos del curso (su conocimiento potencial). La ficha II, titulada de la misma manera que la I, propone la planificación de objetivos semanales de manera que el estudiante pueda ir valorando su desarrollo a corto plazo.

A partir de estas fichas la estudiante se plantea el camino que quiere seguir en su proceso de aprendizaje y su actuación. Para ello debe reflexionar sobre: qué objetivos ha logrado, qué es mejorable y qué estrategias utilizará para lograr los nuevos objetivos. En este ejercicio es importante la intervención de la docente como guía y orientadora puesto que ésta debe valorar si los objetivos que se plantea la estudiante son realistas y posibles de alcanzar.

A partir de estas fichas los estudiantes desarrollan estrategias metacognitivas a través de las cuales centran su aprendizaje, lo organizan, lo planifican y lo evalúan dirigiéndoles así hacia la autorregulación. El objetivo de ambas herramientas pedagógicas es que el aprendiente desarrolle un trabajo individual, su estilo de aprendizaje, sus necesidades y objetivos (Van

³ Podemos consultar las fichas de objetivos tituladas ‘¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?’ en el anexo 2.

Lier, 1996). Todas ellas son consideradas por Wenden (1987b) como ‘destrezas reguladoras’ que forman parte de la metacognición y que Wenden divide en *pre-planificación* y *planificación de la acción*. La primera consta de la determinación de objetivos, la selección de materiales y métodos, la evaluación del nivel de dominio y la predicción de dificultades. La segunda implica estrategias como la autocorrección, la evaluación de resultados y la revisión de lo planificado.

7.2.2. ‘El fichero de errores’⁴ y ‘La hoja reduce errores’⁵

Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes reciben y envían mensajes en los que detectarán errores que aparecen de forma sistemática y que deberán analizar y razonar a partir de la ficha III, ‘el fichero de errores’. El objetivo de esta herramienta pedagógica es que el estudiante aprenda a desarrollar estrategias cognitivas que les permita acercarse a sus metas semanales o del curso. De nuevo, el punto de partida es la toma de conciencia, en este caso de los conocimientos lingüísticos, aunque es probable que el aprendiente ya sea consciente de sus carencias y sus conocimientos antes de que aparezcan en las prácticas realizadas en el aula. En cualquier caso, éste es el punto de partida hacia el análisis y la búsqueda de mecanismos que permitan al estudiante avanzar en su ZDP.

La ficha III, ‘el fichero de errores’ servirá a la estudiante para detectar los errores que van apareciendo a lo largo del curso. El objetivo es que la estudiante reflexione sobre la causa y su corrección apropiada. No se trata de apuntar todos los errores que detecta, sino aquellos que son más relevantes en el nivel y el contexto de aprendizaje en el que se encuentra la alumna.

La detección de los errores más persistentes puede ser el punto de partida de la realización de la ficha IV, ‘la hoja reduce errores’. A partir del ‘fichero de errores’ la estudiante creará una lista personalizada con los errores más fosilizados. El objetivo es tener siempre presente esta lista a la hora de realizar los trabajos escritos y las actividades orales (en estas últimas, en la medida de lo posible para lograr un equilibrio entre corrección y fluidez).

⁴ Podemos consultar la ficha III titulada el ‘fichero de errores’ en el anexo 3.

⁵ Podemos consultar la ficha III titulada la ‘hoja reduce errores’ en el anexo 4.

Asimismo, al completar la ficha III y IV durante la semana, es posible que la alumna vaya tomando conciencia de algunos logros y nuevas dificultades que la lleven a plantearse nuevos objetivos. Por consiguiente, no se puede establecer un orden en la aplicación de la ficha de objetivos y ‘el fichero de errores’ dado que se retroalimentan la una a la otra. Dicho de otra manera, es muy probable que a partir de la toma de conciencia y posterior reflexión de los errores y dificultades que van apareciendo en el transcurso de las prácticas en clase, la estudiante se plantee sus nuevos objetivos semanales. Por el contrario, es posible que tras alcanzar los objetivos marcados por la estudiante aparezcan nuevas carencias lingüísticas o que el no lograr las metas obligue al estudiante a plantear nuevos mecanismos para obtenerla.

7.2.3. La plantilla de autocorrección⁶

La alumna dispone de una plantilla con una serie de símbolos a partir de la cual deberá autocorregirse los ejercicios de expresión escrita. Tras la realización de la tarea, la docente revisa el ejercicio y en lugar de anotar la corrección de los errores anota un símbolo según el tipo de error. La alumna deberá reflexionar sobre la posible corrección y, posteriormente, lo comentará con la profesora. Este ejercicio permitirá, por una parte, tomar conciencia de la propia producción y de las posibles correcciones que pueda llevar a cabo la alumna y, por otra parte, unificar criterios de evaluación al construirla conjuntamente.

7.2.4. ‘Mi diario DELE’⁷

La sexta herramienta didáctica que conforma nuestra propuesta, ‘Mi diario DELE’, tiene como objetivo dar la oportunidad al estudiante de verbalizar sobre cualquier aspecto que le parezca relevante relacionado con su proceso de aprendizaje durante el curso. Por una parte, le puede ser de gran ayuda para retener observaciones, ideas o sentimientos que surgen y poder reflexionar sobre ellas. Por otra parte, el proceso mismo de escribir puede entenderse como un diálogo que la estudiante tiene consigo misma a través del cual puede encontrar explicaciones o ideas y convertirse en un proceso de descubrimiento.

Del ejercicio de concienciación y reflexión que la estudiante realiza al escribir el diario, pueden surgir inquietudes, ideas, observaciones, etc. A través de la escritura del diario se

⁶ Podemos consultar la plantilla de autocorrección en el anexo 5.

⁷ Podemos consultar ‘Mi diario DELE’ escrito por la alumna en el anexo 6.

realiza un ejercicio de concienciación que emerge de la actividad social, en este caso la estudiante consigo misma, y se establece una relación muy estrecha entre concienciación y lenguaje adquiriendo éste un papel primordial en el desarrollo de la autorregulación. La reflexión consciente sobre las propias acciones permite a la alumna verbalizar sus procesos mentales, sometiéndoles a un escrutinio que puede contribuir a modificar las actitudes, mejorar las atribuciones causales, los procesos de planificación y la documentación de estrategias de aprendizaje eficaces.

El ‘diario DELE’, además, servirá de instrumento de recogida de datos para el trabajo de investigación ya que puede suponer un material muy valioso de donde emerjan los datos que reflejen cuál es el desarrollo del estudiante hacia su autorregulación.

Al iniciar el curso, la docente entrega el diario a la aprendiente. Las instrucciones que recibe sobre su uso son las siguientes:

MI DIARIO DELE

¿Por qué escribir un diario?

Escribir sobre lo que nos pasa y lo que hacemos nos permite observar nuestras actuaciones con cierta distancia y perspectiva. A través del diario podemos reflexionar sobre ellas. Obtenemos un mayor conocimiento académico, personal y profesional si llevamos a cabo una práctica reflexiva.

La función del diario es la de tener la oportunidad de mirar atrás con el fin de mejorar nuestras actuaciones futuras.

¿Cómo escribir el diario?

Consigna

- Realizar una descripción de lo que ocurre dentro fuera del aula, en relación con mi aprendizaje.
- Reflexionar sobre aquellos aspectos que te parezcan más relevantes, bien sea por positivos o por negativos.
- Valorar tales acontecimientos y expresar cómo te has sentido.

Periodicidad

No es necesario escribir cada día, es suficiente hacerlo dos o tres veces por semana, pero sí

es necesario que se escriba con regularidad.

Cantidad

Se debe escribir cuando hay algo que decir.

Contenido del diario

- El objetivo es recoger las impresiones de lo que ocurre en clase, tanto desde el punto de vista descriptivo como reflexivo.
- También se entregarán unos cuestionarios al finalizar las tutorías ⁸ y un cuestionario de evaluación final ⁹ que se deberán incluir en el diario DELE.
- Además el docente planteará ejercicios o preguntas abiertas que servirán de guía para reflexionar sobre algunos aspectos determinados.

Por tanto, aunque la aprendiente puede incluir cualquier anotación que le parezca interesante, hay una parte del diario que es semiestructurada.

Duración

El diario DELE se escribe durante las cuatro semanas que dura el curso intensivo. Desde la primera tutoría hasta la fecha del examen, incluyendo una valoración de la realización del mismo.

7.2.5. Grabaciones de la expresión oral

Los estudiantes tendrán la posibilidad de grabar sus ejercicios de expresión oral para analizarlos posteriormente y detectar cuáles son los problemas que han tenido. Este ejercicio pretende potenciar la conciencia reflexiva de la estudiante y la dirige hacia la autorregulación. Asimismo, permite a la docente y la alumna intercambiar impresiones y compartir los criterios de evaluación de la prueba oral.

7.2.6. Ejercicios de reflexión del manual *El Cronómetro*¹⁰

El manual con el que se trabaja en el aula propone ejercicios de reflexión previos a las actividades y posteriores a ellas. A través de estos ejercicios el estudiante puede tomar conciencia de los resultados obtenidos y de los aspectos mejorables. De esta manera, se

⁸ Podemos consultar los cuestionarios de evaluación de las tutorías en el anexo 7.

⁹ Podemos consultar el cuestionario de evaluación final de las tutorías en el anexo 8.

¹⁰ Podemos consultar ejemplos de ejercicios de reflexión del manual *El cronómetro* en el anexo 9.

pretende que la alumna desarrolle mecanismos y estrategias útiles a la hora de realizar el examen.

7.2.7. Tutorías individualizadas

A través de las tutorías individualizadas pretendemos que emerjan los procesos de aprendizaje a través del diálogo entre tutora y aprendiente y que, a partir de los conocimientos y experiencias que ambas participantes aportan al aula, construyan nuevos significados, modifiquen opiniones y actitudes y reflexionen sobre su proceso de aprendizaje.

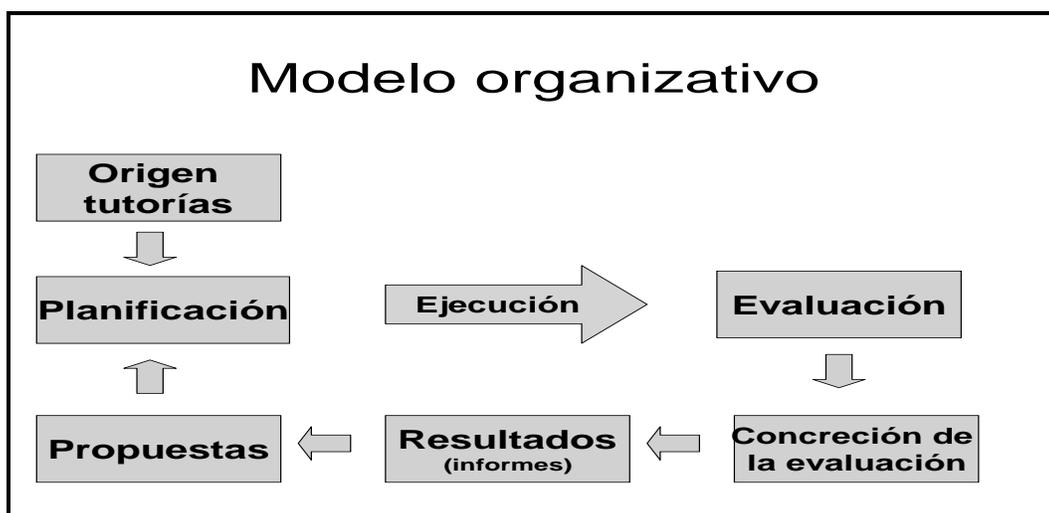
En este marco, la función de la tutora es observar, asesorar, facilitar el aprendizaje, proporcionar a la estudiante la retroalimentación necesaria y crear una atmósfera y un espacio de aprendizaje adecuado con el fin de potenciar la autonomía y el desarrollo de estrategias de aprendizaje del estudiante.

El propósito de las tutorías y objeto de investigación de nuestro estudio, es acompañar al aprendiente en su concienciación y reflexión a través de la guía de la tutora. Ésta debe actuar como colaboradora y usar un discurso que ayude al estudiante a pensar y dirigir su propio aprendizaje. Las sesiones de tutoría, por tanto, deben servir como herramienta de mediación en el proceso de transferencia del control de aprendizaje.

Sin duda, el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas es fundamental para un aprendizaje eficaz. Sin embargo, no se puede olvidar que los sentimientos y las creencias de los estudiantes influyen en estas estrategias y viceversa. En consecuencia, el aprendizaje no se puede centrar únicamente en las estrategias cognitivas y metacognitivas, sino que debe producirse un acercamiento desde ‘una perspectiva más holística que comprenda el ‘desarrollo total’ y el ‘desarrollo del yo’ como agente’ (Quicke, 1994: 249). La programación y los objetivos que definen cada tutoría son los siguientes:

TUTORÍA	OBJETIVOS
<p>Tutoría 0 Antes de iniciar el curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse a la alumna y conocerla • Informar a la estudiante • Presentar a la alumna el dossier con las diferentes herramientas didácticas • Concretar los objetivos del curso y semanales
<p>1ª tutoría Al finalizar la primera semana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de las herramientas didácticas • Comentar el programa del curso • Comentar los objetivos de la semana • Planificar nuevos objetivos • Interesarse por el estado anímico del estudiante
<p>2ª tutoría Al finalizar la segunda semana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar los objetivos de la semana • Plantear nuevos objetivos • Interesarse por el estado anímico del estudiante
<p>3ª tutoría Al finalizar la tercera semana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar los objetivos de la semana • Plantear nuevos objetivos • Comentar los objetivos del curso • Interesarse por el estado anímico del estudiante

A la hora de crear un modelo organizativo de las tutorías individualizadas, se ha tenido en cuenta las necesidades concretas y los objetivos a alcanzar. Una vez determinado el origen de las tutorías, se planifica el contenido y el programa. Tras la ejecución de cada tutoría se realiza una evaluación a partir de unas fichas que deberá completar tanto la tutora como la alumna y que se concretan en la elaboración de unos informes tutoriales. Los resultados obtenidos suscitan nuevas propuestas y necesidades a partir de las cuales se planifica la siguiente tutoría. El siguiente gráfico representa cuáles son los pasos que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar el modelo organizativo:



Los datos del presente trabajo se obtienen de las tutorías llevadas a cabo dentro de un curso intensivo de 60 horas de preparación para un examen oficial, el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). El curso dura 4 semanas y se realizarán 4 tutorías con la tutora: la primera tutoría al iniciar el curso y las otras tres se realizarán cada viernes después de realizar lo que llamamos un ‘simulacro de examen’. Estas últimas son las que nos servirán para extraer los datos principales de la investigación.

Por un lado, durante las sesiones de tutoría se trabaja con la ficha de los objetivos del curso y semanales, ‘¿De dónde venimos? ¿a dónde vamos?’

Por otro lado, en clase se trabaja con ‘el fichero de errores’ y ‘la hoja reduce errores’ clase (cuyo trabajo se puede completar en casa), con el ejercicio de grabación y con las reflexiones que propone el manual ‘El cronómetro’.

Por último, fuera del horario lectivo la alumna dispone de la plantilla de autocorrección y debe completar la escritura del ‘diario DELE’.

8. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

8.1. Objetivo general

Enmarcamos nuestro estudio en lo que Van Lier (1996) denomina Teoría de la práctica (1996), una propuesta de formación que engloba la investigación, la teoría y la práctica y que supone un compromiso de los sujetos implicados en la realidad del aula, es decir, del docente y los aprendientes.

Para la docente-investigadora, el presente estudio supone su iniciación en la práctica reflexiva. Entendemos que el profesor es el mejor conocedor del contexto en el que trabaja y debe ser capaz de llevar a cabo una reflexión crítica sobre su actuación para mejorar y avanzar en su labor docente. Por tanto, el docente debe ser investigador del contexto en el que actúa. Como señala Van Lier:

‘the teacher as researcher therefore works with a model that may look more like a continuing spiral, where practice, research, and theory continually reinforce one another’. Van Lier (1996:30).

8.2. Objetivos concretos

Después de acercarnos al estado de la cuestión de los principios teóricos que sustenta la presente investigación, presentamos los objetivos concretos y los interrogantes de los que partimos para llevarla a cabo. Los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

- a) Introducir, experimentar y analizar una acción pedagógica autonomizadora basada en el enfoque sociocultural cuyo objetivo es fomentar los procesos autorreguladores en el aprendizaje.
- b) Observar cómo se manifiestan los procesos de autorregulación de la alumna en las sesiones de tutorías individualizadas.
- c) Observar las estrategias verbales y no verbales que lleva a cabo la tutora susceptibles de fomentar procesos de autorregulación.
- d) Desde el punto de vista afectivo, observar qué estrategias crea la tutora para crear una base de confianza y cuál es la incidencia de su actuación en el proceso de aprendizaje de la alumna.

8.3. Preguntas de investigación

Concretamos los objetivos que acabamos de describir en las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Qué procesos de autorregulación manifiesta la alumna durante las sesiones de tutorías individualizadas?
- b) ¿Qué estrategias verbales y no verbales lleva a cabo la tutora para favorecer la verbalización de tales procesos de autorregulación?
- c) Desde el punto de vista afectivo, ¿cuáles son las estrategias de la tutora para crear una relación simétrica basada en la confianza y el respeto?
- d) ¿Cómo incide este tipo de relación en la verbalización del proceso de aprendizaje de la alumna?

9. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

9.1. El punto de partida: la práctica reflexiva

La Práctica Reflexiva es un paradigma formativo y de desarrollo profesional que emana de las teorías de la reflexividad propuestas por Dewey (1989) y actualizadas posteriormente por Schön (1992). Esta metodología encuentra sus bases en la Teoría Sociocultural y las teorías de Vygotsky (1978) y tiene como objetivo fomentar la formación y desarrollo profesional a partir de la adquisición de competencias reflexivas por parte de los docentes con el fin de mejorar su actuación pedagógica.

Para ello, el punto de partida de dicha formación es la experiencia de cada docente en su contexto académico y la reflexión sobre su propia práctica. Por tanto, se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico puesto que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente.

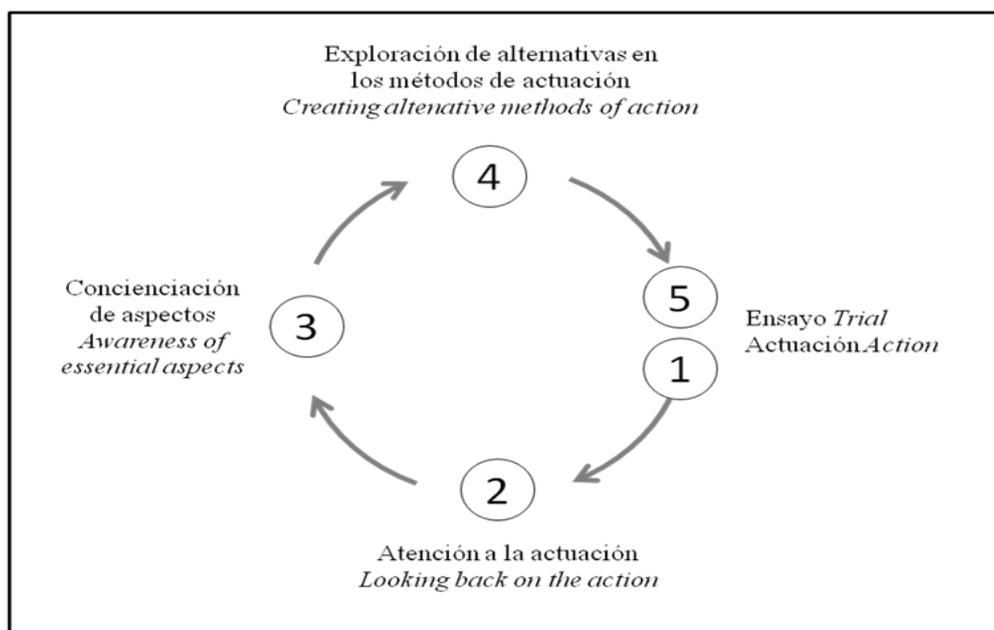
El docente, en definitiva, debe entrar en el aula con el objetivo de investigar y no solo como transmisor de conocimientos adquiridos a lo largo de su experiencia académica. Así pues, será necesario que éste adopte una postura crítica, analítica, de indagación y experimentación que le lleve a cuestionarse su propia actuación y a generar nuevas estrategias de actuación y de reconceptualización.

Enmarcamos el presente trabajo de investigación en el paradigma de la práctica reflexiva porque nos permite, por un lado, explorar la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de la observación y la posterior interpretación con la ayuda de técnicas concretas y apropiadas para el contexto académico en el que nos encontramos y, por otro lado, nos permite extraer los datos del aula, donde tiene lugar el proceso de aprendizaje, por parte de la docente que los lleva a cabo.

Korthagen (2001) desarrolla un modelo de formación denominado ALACT con el que describe el proceso de formación de un docente distinguiendo diferentes niveles de concienciación durante su recorrido. Las fases que describe son las siguientes:

- a) La experiencia personal y la actuación (*action*) del docente basada en procesos intuitivos o inconscientes es el punto de partida.

- b) En la segunda fase, se fija la atención (*attention*) en la actuación llevada a cabo, se inicia así un proceso lento de concienciación.
- c) En la tercera fase, la persona empieza a retener y verbalizar los aspectos de su actuación susceptibles de experimentar un cambio, se encuentra en un nivel superior de concienciación (*awaranness*).
- d) En la cuarta fase, se buscan alternativas y se crean nuevos métodos de forma consciente.
- e) Finalmente, estos nuevos métodos se aplicarán en actuaciones posteriores, se observarán y se evaluarán los resultados de forma consciente. A partir de aquí se iniciará un nuevo ciclo.



Modelo ALACT (Korthagen, 2001)

Entre la tercera y la cuarta fase, el docente necesitará las bases teóricas para fundamentar sus decisiones y los planes de actuación. Por tanto, tales contenidos se derivan de la necesidad de actuación y reflexión sobre ésta y no viceversa puesto que, tal y como se desprende de la gráfica presentada, la base de este modelo es la observación de la propia actuación.

9.2. Paradigmas de investigación: la metodología cualitativa

Enmarcamos nuestra investigación en el enfoque cualitativo o interpretativo y en el paradigma socio-crítico. El primero nos permite adentrarnos en el significado de las acciones desde el punto de vista de los participantes. A través de la investigación interpretativa el docente puede adquirir un mayor conocimiento de su labor y una mayor concienciación sobre su actuación y

la de sus aprendientes en clase a partir de la observación y la interpretación. El segundo nos permite que el docente intervenga como participante actuando también como investigador a partir de la autorreflexión. Además, accedemos a la práctica con el objetivo de conocerla y comprenderla uniéndola a una sólida base teórica.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1986), entendemos que nuestro estudio se encuadra perfectamente en los principios de la investigación cualitativa puesto que:

- a) Es una investigación inductiva que no parte de categorías predeterminadas.
- b) El contexto y los participantes se consideran, desde un punto de vista holístico, como un todo.
- c) Los investigadores son sensibles a los efectos que causan sobre las personas implicadas en la investigación.
- d) El investigador aspira a entender a las personas dentro del propio marco de referencia de ellas mismas.
- e) El investigador no da nada por sobreentendido.
- f) Todas las perspectivas son valiosas.
- g) Se basan en las acciones humanas.
- h) Están destinadas a establecer una estrecha relación entre lo que hacen y dicen los participantes.
- i) Todos los contextos y participantes son dignos de estudio porque son únicos.
- j) La investigación cualitativa es un arte.

Estos principios dan lugar a una serie de formas concretas de investigación en el ámbito de las ciencias sociales y la antropología que Creswell (1994) contempla en cinco formas distintas:

- a) La biografía: explorar la vida de un individuo a través de la observación mediante entrevistas y documentos y estableciendo relaciones.
- b) La fenomenología: el individuo da sentido a las cosas, así que depende de la interpretación de la perspectiva de la persona. Los datos se recogen a través de entrevistas semiestructuradas y realizando una categorización a posteriori.
- c) La *grounded theory*: desarrollar una teoría a partir de los datos recogidos del contexto para poder establecer, analizando las regularidades, una teoría.

- d) El estudio de caso: seguir a través de un caso el desarrollo de un individuo. Los datos recogidos pertenecen a una sola perspectiva.
- e) La etnografía: describir e interpretar a un grupo social y cultural desde dentro, atendiendo a todas las perspectivas inmersas.

Para llevar a cabo nuestra investigación seleccionamos el estudio de caso como método de investigación por los motivos que pasaremos a describir en el siguiente capítulo.

9.3. El estudio de caso

Tal y como acabamos de describir, el estudio de caso es una forma de investigación que se enmarca en los estudios cualitativos y cuyo objetivo es describir lo que le pasa a uno o más individuos en un contexto determinado. Creswell lo describe así:

‘a case study is an exploration of a ‘bounded system or case (or multiple cases) over time through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information rich in context. This bounded system is bounded by time and place, and it is the case being studied – a program, an event, an activity, or individuals’ (Creswell, 1997:61).

El investigador centra su atención en un solo individuo, o en un grupo, y el objetivo es describir detalladamente un fenómeno. Los estudios de caso entienden que los fenómenos reales deben describirse para que el investigador pueda entender mejor las causas y los orígenes de estos. Stake (1995) señala que la finalidad de un estudio de caso es captar la complejidad y la particularidad de un caso único, se trata de observar en detalle las interacciones en su contexto y entenderlas en el marco de sus circunstancias.

En cuanto a la práctica de los estudios de caso, tradicionalmente no se estudian más de cuatro casos puesto que el concepto de generalización posee un significado relativo en esta variedad de investigación cualitativa. El objetivo de un estudio de caso no es estudiar un caso concreto para llegar a entender otros, sino que comprender profundamente el caso es el objeto de estudio. Por tanto, como señala Van Lier (2004), la finalidad de todo estudio de caso es la particularización y no la generalización, pese a que pueden aparecer aspectos recurrentes y generalizables. En definitiva, lo que interesa en un estudio de caso es llegar al detalle, interesa llegar en profundidad a lo que es y lo que hace el sujeto, se pone el énfasis en lo que ese caso

tiene como único, aunque para conseguirlo es necesario tener conocimientos del resto de casos.

En cuanto a las dificultades que plantean los estudios de caso, es necesario señalar las cuestiones de la validación y la fiabilidad como dos de los aspectos que requieren más atención. Esto se debe al hecho de que son investigaciones basadas en la descripción y el análisis de contextos y situaciones concretas. Hammersley (1992) define el concepto de veracidad de la siguiente manera:

‘Refers to the degree consistency with which instances are assigned to the same category by different observers or by the same observer on different occasions’ (Hammersley, 1992:108)

Goetz y Lecompte (1988) asumen que la reproducción de una investigación etnográfica puede parecer en un primer momento imposible si lo comparamos con un estudio de laboratorio. No obstante, afirman que se puede reproducir un estudio siempre que el investigador presente sus métodos de forma explícita para que sus informes puedan ser utilizados como manuales de procedimientos. Para ello, es necesario explicitar los siguientes cuatro pasos de la investigación:

- a) La posición del investigador en el marco de la investigación.
- b) La selección de los informantes, las situaciones y las condiciones sociales.
- c) Los constructos y las premisas de análisis.
- d) Los métodos de recogida de datos.

Goetz y Lecompte (1988) diferencian dos tipos de validez: la interna y la externa. La primera está relacionada con los objetivos alcanzados, es decir, observar si se ha conseguido interpretar lo que se había propuesto inicialmente. La segunda plantea la posibilidad de extrapolar los datos obtenidos a otros grupos.

El segundo reto al que se enfrenta la investigadora en un estudio de caso es la subjetividad. Por una parte, está la subjetividad de los participantes que tienen un papel activo en la investigación y que, de hecho, son los que aportan los datos que serán objeto de análisis. Por otra parte, está la subjetividad del investigador que interpreta los datos y que tiene unas características individuales (edad, sexo, concepción de los fenómenos, etc.). El hecho de que

se trate de un tipo de investigación en la que los participantes se encuentran tan implicados conlleva una falta de objetividad muy evidente. Por ello, es necesario recurrir a la estrategia metodológica de la triangulación, la cual describiremos detalladamente en el episodio 10.2.3.

Para que el estudio de caso sea válido y fiable, es necesario protocolizar las tareas, instrumentos y procedimientos que se van a ejecutar. El protocolo de estudio de caso se convierte en el documento en el que se materializa el diseño de la investigación y las reglas generales y específicas que se deben seguir. Esta sistematización es la que otorga una mayor calidad a la investigación (Sarabia, 1999).

Las preguntas de investigación y las proposiciones teóricas servirán de referencia o punto de partida para la recolección de los datos desde los distintos niveles de análisis del caso y para el análisis posterior de los mismos. A partir de las preguntas de investigación y las proposiciones teóricas se determinan los métodos de recogida de datos. Es necesario describir tanto las diversas fuentes a través de las se obtendrán los datos como los instrumentos que se utilizarán para su recogida. Tras el análisis, se presentarán los resultados de la investigación a través de una serie de conclusiones que conducirán al fortalecimiento de las teorías o de los enfoques presentados en el marco teórico de la investigación.

10. OPCIONES METODOLÓGICAS

10.1. El contexto investigado

10.1.1. El ámbito institucional

El estudio se lleva a cabo en la escuela de idiomas privada Pylmon Languages, S.L. (Grupo Monlau) especializada en enseñar español como lengua extranjera para adultos y acreditada por el Instituto Cervantes. La escuela ofrece seis niveles de entre 80 y 120 horas cada uno: el nivel básico (A1), el nivel elemental (A2), el nivel intermedio I (B1), el nivel intermedio II (B1), el nivel avanzado (B2) y el nivel superior (C1). Además, ofrece cursos de especialización como español de Negocios y cursos de preparación para exámenes oficiales como el examen de la Cámara de comercio o el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) de nivel básico, intermedio o superior.

El objetivo general de la escuela es proporcionar una inmersión lingüística y cultural completa para capacitar a los aprendientes para utilizar el español como idioma de comunicación respetando los diferentes ritmos de aprendizaje. No obstante, los datos de nuestro estudio los obtenemos de un curso de preparación para el examen oficial DELE intermedio y, por tanto, el objetivo principal del curso es que los estudiantes aprueben el examen y obtengan dicha titulación.

10.1.2. La aprendiente

Las características de los sujetos que se suelen inscribir en este tipo de curso pueden ser muy variadas: estudiantes de nacionalidad extranjera que quieren entrar en alguna universidad española, gente que pasa una temporada en Barcelona y aprovechan para obtener el título, personas extranjeras que viven en Barcelona y están buscando trabajo, etc.

Por una parte, hay un objetivo común muy claro que es aprobar un examen oficial, por lo tanto todos ellos comparten una *motivación instrumental*. Por otra parte, pueden existir otras motivaciones personales que mueven a los estudiantes a inscribirse en este tipo de curso bien sean *instrumentales* (recompensas económicas, obtención de una mejora laboral, la continuación de estudios, etc) o *integradoras* (el estudiante quiere obtener el título por un deseo personal) (Gardner y MacIntyre, 1992).

Dada la variedad de las características de los estudiantes, es necesario crear un proyecto realista que tenga en cuenta la disponibilidad de los sujetos y que sea coherentes con el tiempo del que disponen tanto dentro del aula como fuera de ella (pueden darse casos de estudiantes trabajan o estudian al mismo tiempo que asisten al curso).

Los criterios de selección de la sujeto objeto de estudio han sido los siguientes: en primer lugar, que mostrara interés en colaborar en el proyecto; en segundo lugar, que tuviera un nivel adecuado en relación al curso en el que iba a participar, es decir, ni un nivel muy alto ni muy bajo; en tercer lugar, que supiéramos que su asistencia a clase sería regular, por tanto, para tener conocimiento de este dato, tenía que ser alumna de la escuela; por último, que supiéramos que trabajaba de forma regular.

Las características que definen a la sujeto objeto de estudio son las siguientes: es una mujer adulta de 26 años de nacionalidad alemana cuya lengua materna es el alemán; ha estudiado y domina inglés y francés, por tanto, el español es su tercera lengua extranjera; ha finalizado estudios superiores y su procedencia socio-cultural es media- alta.

Por una parte, la motivación que lleva a la aprendiente a estudiar español es ‘personal’, es decir, integradora. La sujeto parece tener una imagen positiva de la lengua y la cultura meta: busca actividades para hacer, está integrada en la familia de acogida, conoce la ciudad y muestra interés por las actividades culturales que esta le ofrece, lee prensa escrita, además de asistir a clase con puntualidad no hay ausencias injustificadas y realiza las tareas que se le proponen para trabajar en casa.

Por otra parte, la motivación que le lleva a presentarse al examen DELE, también es ‘personal’ aunque al preguntarle qué espera conseguir habla de ‘un trabajo en una empresa internacional’ lo cual sería una motivación instrumental.

El curso del que se extraen los datos es de 60 horas distribuidas en 4 semanas. Por tanto, son 15 horas semanales. Dado que la sujeto no trabaja, además de las horas lectivas, la participante dice poder dedicar entre una y dos horas diarias al estudio.

En cuanto a las tutorías, la estudiante cree que la finalidad de las tutorías¹¹ es:

- a) *‘Descubrir las dificultades del estudiante para aprender (en general)’*
- b) *‘Establecer confianza entre la profesora y el estudiante’*

En cuanto al tutor, la estudiante espera que:

‘me diga la verdad y que no tema criticarme para ser amable porque necesito una opinión ‘correcta’ para mejorar mis conocimientos’¹²

La participación de la alumna consiste en:

- a) Responder un cuestionario inicial que se entrega en la primera tutoría informativa (antes de iniciar el curso).

¹¹ Información extraída del cuestionario que completa la alumna en la tutoría 0: anexo 10.

¹² Información extraída del cuestionario que completa la alumna en la tutoría 0: anexo 10.

- b) Trabajar regularmente con las fichas que se le proponen.
- c) Asistir a las sesiones de tutoría individualizada que se programen.
- d) Completar las fichas de evaluación de las tutorías individualizadas.
- e) Escribir el diario DELE.
- f) Participar en una entrevista final semi-dirigida.

10.1.3. La docente-investigadora

La docente-investigadora que lleva a cabo el presente estudio es licenciada en Filología Hispánica y especializada en la enseñanza de Español como lengua Extranjera y se inicia en la Práctica Reflexiva por una inquietud profesional y con el objetivo de mejorar en la práctica docente.

Las primeras experiencias docentes fueron sin una preparación específica. Fue a partir de entonces cuando empezó a formarse en este campo, en primer lugar, con un curso de especialización y, posteriormente, reciclándose a través de cursos, congresos y jornadas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

El creciente interés por su profesión y la aparición de nuevas inquietudes le llevan a iniciar el doctorado de ‘Comunicación Multilingüe’ en la Universidad Pompeu Fabra.

La participación de la docente-investigadora consiste en:

a) Como docente:

- Realizar las tutorías individualizadas
- Completar las fichas de evaluación sobre las tutorías

b) Como investigadora:

- Registrar en video y audio las sesiones de tutoría individualizada
- Escribir el diario del investigador
- Realizar la entrevista final semi-estructurada

10.1.4. El programa del curso ¹³

Las características de los grupos intensivos ordinarios a los que la investigadora tiene acceso dificultan un estudio longitudinal por su inestabilidad. Por una lado, suelen ser grupos en los que cada semana pueden incorporarse estudiantes nuevos y en los que, además, la estancia de cada uno puede ser muy variada. Por otro lado, los grupos están sujetos a posibles imprevistos condicionados por las pausas que deciden hacer los estudiantes, la repetición de lecciones que no han quedado claras, la ampliación del curso de algunos alumnos, etc.

Sin embargo, un curso de las características del DELE asegura el número de semanas que las estudiantes van a asistir, el número de horas, el número de alumnos y el nivel del que parten puesto que se les realiza una prueba de nivel antes de empezarlo.

Por otra parte, el grupo, en principio, también es más homogéneo en cuanto a que existe una motivación compartida, aprobar un examen, aunque existan otro tipo de motivaciones personales.

Es importante tener en cuenta que dadas las características del curso, el objetivo no es adquirir nuevos conocimientos, sino que se consoliden los conocimientos adquiridos previamente con el fin de pasar el examen. Sin embargo, pese a que los contenidos del curso se dan por sabidos, la experiencia nos dice que los estudiantes acceden a él produciendo errores que no necesariamente serán compartidos por el resto de compañeros (probablemente un francés tendrá problemas con el *ser/estar*, un anglófono los tendrá con el *por/para* o con el subjuntivo, un estudiante de lengua eslava los tendrá con los artículo y pronombres, etc). El hecho de que sea un curso en el que la falta de tiempo siempre condiciona los contenidos implica que no se pueda prestar la suficiente dedicación a las dificultades individuales de cada estudiante puesto que suelen ser de nacionalidades diferentes con dificultades diferentes.

El objetivo de la propuesta didáctica que se presenta es que cada estudiante tome conciencia de cuáles son aquellas dificultades con las que se encuentran en su proceso de aprendizaje. Los aprendientes deberán plantearse sus propias metas que les permitan avanzar de forma autónoma y reflexionar y tomar decisiones sobre los mecanismos que les va a permitir tal

¹³ Podemos consultar el programa del curso en el anexo 11.

desarrollo. Este trabajo autónomo estará supervisado y guiado por el docente a través de tutorías periódicas.

Respecto al nivel del grupo, la elección de un nivel B2 (el correspondiente al DELE intermedio) no es arbitrario. En primer lugar, en un nivel B2 el aprendiente ya posee los conocimientos para poder verbalizar sus experiencias y creencias en la lengua meta con un discurso coherente. En segundo lugar, pese a que ya tienen herramientas suficientes para comunicarse continúan cometiendo errores y encontrándose con dificultades al hacerlo. Ello permite que los objetivos que se propongan sean alcanzables en un periodo de seis semanas.

En cuanto al grupo en concreto en el que realizamos la recogida de datos, de los seis alumnos que había previstos que se matricularan, finalmente solo se matricularon tres, dos de los cuales lo hicieron el mismo día de inicio de curso y, por tanto, no asistieron a la tutoría informativa. Dos de ellos realizaban otras actividades además del curso DELE que les ocupaba tiempo y a diferencia de la sujeto que seleccionamos para nuestro estudio de caso, no le podían dedicar mucho más tiempo al curso al terminar las clases. Por otro lado, la frecuencia con la que asistían a clase era menor, no realizaban las tareas en casa ni utilizaban las herramientas didácticas con la regularidad que requería la aplicación de la acción pedagógica planteada. No obstante, todos los estudiantes tuvieron las mismas herramientas didácticas para trabajar en clase y se les dio la oportunidad de realizar las tutorías individualizadas.

10.2. Método de recogida de datos

A continuación, pasaremos a describir el método de recogida de datos que se ha utilizado en el presente estudio, en primer lugar, el registro de audio y video de las tutorías individualizadas; y, en segundo lugar, los métodos de recogida de datos complementarios, el diario de la estudiante, la evaluación final de las tutorías, la entrevista y el diario del investigador y las fichas de planificación y evaluación de las tutorías.

10.2.1. Las grabaciones de las tutorías on-line

De las sesiones de tutoría se extraerán los datos principales de la investigación, por tanto es indispensable que sean datos directamente observables.

A través del registro en vídeo y audio se recogen los acontecimientos en sí mismos con la ventaja de poder acceder a ellos en cualquier momento para examinarlos (Richards, J.C y Lockhart, C. 1998). Además, las grabaciones permiten recabar datos más vivos, inmediatos, naturales y detallados de las conductas que de otra forma no sería posible (González, 2004).

Dado que en la presente investigación el investigador forma parte del contexto investigado como docente, la grabación se convierte en una herramienta indispensable para la recogida de datos. La grabación permitirá al investigador participar como observador una vez se hayan sucedido las sesiones de tutoría.

La investigación se ha llevado a cabo a partir de las grabaciones en video y en audio de las sesiones de tutoría que se han realizado a lo largo del curso. Disponemos de un total de 73 minutos de grabación. La duración de cada una de las tutorías es:

- la primera tutoría dura 33 minutos de los cuales hemos analizado 9,635 minutos.
- la segunda tutoría dura 24 minutos de los cuales hemos analizado 9,889 minutos.
- la tercera tutoría dura 16 minutos de los cuales hemos analizado 6,295 minutos

Las grabaciones se realizan a dos niveles, en video y en audio, puesto que:

- a) La grabación de video nos permite observar la clase en su totalidad y captar los movimientos y gestos de los participantes.
- b) La grabación de audio nos asegura una mejor calidad de sonido que la que puede ofrecer una grabación de video.

Las ventajas que nos ofrece este método de recogida de datos son variadas. En primer lugar, este método ofrece un campo de análisis contextualizado, cerrado y completo, al que se puede recurrir repetidamente para ser analizado (Henrici, 1995). En consecuencia, la grabación se convierte en un recurso que reduce la subjetividad del observador. En segundo lugar, las grabaciones permiten a la investigadora realizar observaciones que no han sido captadas *in situ* dado que esta es también docente-tutora y, por tanto, debe concentrarse en sus funciones.

Para la descripción de las transcripciones analizadas partimos de la selección de códigos de transcripción de Briz (1998) y seguimos el criterio de Esteve quien señala que:

‘només s’han d’usar aquelles convencions de transcripció que siguin estrictament necessàries i útils per als objectius de la recerca’ (Allwright y Balley, 1991; Esteve, 1999: 197).

Símbolo	Descripción
TUT	Intervención de la tutora, Eva
NAS	Intervención de la alumna, Nastasia
(0.00)	Pausas y silencios
[]	Solapamientos
()	Comentarios
‘ ‘	Reproducción de una palabra en otra lengua
{ }	Fragmento que coincide con el lenguaje no verbal de la alumna
< >	Fragmento que coincide con el lenguaje no verbal de la tutora
aa	Alargamiento vocálico
nn	Alargamiento consonántico
x	Palabra inaudible
xx	Varias palabras inaudibles
xxx	Fragmento inaudible
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo ¿sí? ¿no? ¿eh? ¿sabes?
¡ !	Exclamaciones. También para expresiones irónicas
¿i !?	Preguntas o exclamaciones retóricas (por ejemplo, las interrogativas exclamativas: o preguntas que no preguntan)
MAYÚSCULA	Pronunciación marcada o enfática
los asustan no	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de diferentes hablantes

Tal y como señala Cambra (1992), la transcripción está considerada un procedimiento muy ventajoso en la investigación interpretativa ‘perquè permet tenir un punt de vista exterior, immèrgir-se intensivament en les dades, percebre fenòmens interessants que sovint no apareixen fins després d’una inspecció detallada de les dades, comparar amb altres dades, facilitant la recerca acumulativa i contrarrestar l’observació selectiva que fa un observador’ (Cambra, 1992: 339).

En cuanto a la transcripción del lenguaje no verbal, partimos de los símbolos propuestos per Cerdán (1997) y los adaptamos a los símbolos que acepta el programa de transcripción del lenguaje verbal y no-verbal que hemos utilizado, Elan 3.8.1. El resultado es el siguiente:

Símbolo	Descripción
ATU	Actuación no verbal de la tutora, Eva
ANA	Actuación no verbal de Nastasia, la alumna
cabeza (R)	Asiente una vez con la cabeza o repetidamente (R)
cabeza R	Asiente repetidamente con la cabeza
-cabeza-	Mueve la cabeza de un lado a otro
\cabeza\	Inclina la cabeza hacia la izquierda
/cabeza/	Inclina la cabeza hacia la derecha
= postura	Mantiene la misma postura, no se mueve
&manos&	Mueve las manos
&cabeza&	Mueve la cabeza
Sonrisa	Sonrisa sencilla de alta intensidad con separación acentuada de las comisuras de la boca, se pueden ver parte de los dientes
1/2 sonrisa	Sonrisa sencilla (boca cerrada)
Mirada:	Indica hacia dónde miran: alumna, tutora, las hojas, el techo, etc.

Dada la importancia que adquiere el lenguaje no verbal en el trabajo decidimos considerarlo como un sujeto más que denominamos Actuación de la Tutora (ATU) y Actuación de Nastasia (ANA). Asimismo, para distinguir con mayor claridad las intervenciones que pertenecen al lenguaje verbal y al no verbal, destacamos las primeras con negrita.

10.2.2. Los datos complementarios

Los datos complementarios de los que disponemos para contrastar los datos directamente observables son los siguientes:

- a) El diario del estudiante.
- b) Evaluación final de las tutorías.
- c) Entrevista final.
- d) El diario del docente, fichas de planificación y evaluación de las tutorías.

Los tres primeros instrumentos son transcritos íntegramente puesto que son los que utilizamos como método de recogida de datos. Con ellos realizaremos la triangulación de los datos obtenidos del análisis de las tutorías ya que todos ellos nos aportan la perspectiva de la alumna. De esta manera contrastaremos la interpretación de la investigadora con la percepción

de la alumna con la intención de aportar la máxima fiabilidad y validez a los resultados obtenidos.

En cuanto al diario del docente y a las fichas de planificación y evaluación de las tutorías, nos sirven como notas de campo para contrastar, completar o confirmar la interpretación de los datos directamente observables.

A continuación, presentamos una breve descripción de los diferentes métodos de recogida de datos:

a) El diario del estudiante¹⁴

Tal y como ya hemos descrito en el apartado 7.2.4., ‘Mi diario DELE’ tiene una doble función: como herramienta didáctica de reflexión y como método de recogida de datos. Se trata de un ejercicio semi-dirigido puesto que la consigna es que la alumna puede escribir libremente sobre cualquier tema relacionado con el curso, pero la tutora también propone temas de escritura con preguntas abiertas que dirigen a la alumna hacia la reflexión y el autoconocimiento.

b) La evaluación final de las tutorías¹⁵

Pese a que este instrumento de recogida de datos no estaba previsto utilizarlo para la triangulación de los datos, nos ha parecido conveniente incluirlo una vez analizado ‘Mi diario DELE’. Esto se debe a que los resultados obtenidos a través del diario de la alumna no hacen referencia a las sesiones de tutoría ni a la tutora mientras que en el cuestionario de evaluación sobre estas, al tratarse de preguntas abiertas relacionadas directamente con ellas, nos encontramos ante un material muy valioso que no podíamos desestimar.

La alumna realiza este cuestionario desde su país después de finalizar el curso y de haber realizado el examen y lo envía dos semanas después por email a la docente/tutora.

¹⁴ Recordamos que podemos consultar el diario de la alumna en el anexo 6.

¹⁵ Recordamos que podemos consultar el cuestionario de evaluación final de las tutorías en el anexo 8.

c) Entrevista final¹⁶

Al finalizar el curso, la investigadora realiza una entrevista semi-dirigida con el objetivo de obtener las percepciones, valoraciones y experiencias de la alumna a lo largo del curso. Entendemos la entrevista como un acontecimiento social en el que el entrevistador es observador-participante y que nos permite ser flexibles en el orden de las preguntas con el objetivo de obtener una mayor riqueza y matización en las respuestas de la alumna.

d) El diario del docente¹⁷, fichas de planificación y evaluación de las tutorías¹⁸

La docente/tutora va escribiendo tanto el diario del docente como las fichas de planificación y evaluación de las tutorías a lo largo del curso. En el caso de estos instrumentos, se presentan en los anexos solo aquellos fragmentos a los que se hace referencia en el estudio bien porque contradicen, refuerzan, completan o confirman la interpretación de la investigadora de los datos directamente observables.

10.3. Método de análisis

Puesto que el presente estudio se trata de una investigación cualitativa, nos enfrentamos a un análisis complejo y lento que requiere tiempo y paciencia. Nos encontramos ante un procedimiento cíclico que se retroalimenta puesto que, aunque el punto de partida son categorías propuestas por otros autores, nuestros datos nos obligan a ir creando nuevas a medida que se avanza en el análisis. Nuestro objetivo es escuchar pacientemente y dejar así que emerjan las categorías.

10.3.1. La fase previa al análisis

El presente trabajo, como toda investigación cualitativa, se caracteriza por la cantidad desproporcionada de datos que difícilmente, en un primer momento, pueden tratarse y analizarse. A continuación, describiremos las fases que hemos seguido antes de iniciar el análisis para poder pasar de lo que Stake (1995: 16) denomina ‘from puzzlement toward understanding and explanation’:

¹⁶ Podemos encontrar la transcripción de la entrevista final en el anexo 12.

¹⁷ Podemos consultar los fragmentos del diario del docente relevantes para la investigación en el anexo 13.

¹⁸ Podemos consultar las fichas de planificación y evaluación de las tutorías escritas por la tutora en el anexo 14.

a) Lectura, visualización y audición de los datos con anotaciones: realizamos una primera lectura de los datos escritos y visualizamos por primera vez los vídeos anotando sin sistematización y de forma desordenada todo aquello que nos parece destacable. Para ello, dejamos transcurrir un tiempo prudencial que nos permita alejarnos suficientemente de la aplicación de la acción pedagógica y de la recogida de datos. Posteriormente, seleccionamos los datos que utilizaríamos en el presente estudio.

b) Acotación del volumen de datos: después de visionar varias veces los videos y leer los datos escritos seleccionamos los datos que conforman la base de nuestro estudio. Dada la cantidad de datos que hemos obtenido, decidimos centrar el presente trabajo en el análisis de los datos directamente observables de la primera, segunda y tercera tutoría. No incluimos la tutoría 0 puesto que tiene un carácter informativo sobre el curso y las herramientas didácticas. No obstante, puesto que se realiza un cuestionario cuyo objetivo es aproximarse a la alumna sobre sus motivaciones, intereses y objetivos, nos servirá como notas de campo.

c) Consideraciones sobre el análisis: seleccionar el modelo de análisis que aplicamos. Siguiendo el modelo de análisis que aplica Arumí (2006), optamos por un microanálisis funcional de tipo vygotskiano que pasaremos a describir a continuación.

10.3.1.El análisis de los datos directamente observables

Dada la complejidad y la multiplicidad de matices que presentan los datos cuantitativos, es necesario ir y venir a los datos de manera que podemos acercarnos a ellos desde diferentes perspectivas. Tal y como señala Arumí (2006: 231), el proceso de análisis de los datos cuantitativos es como subir una escalera, la perspectiva va variando a medida que subimos los escalones. La primera, nos permite observar los datos al detalle y, según avanzamos, los observamos con un mayor nivel de abstracción, lo cual nos permite también observar las diferentes relaciones que se establecen entre ellos.

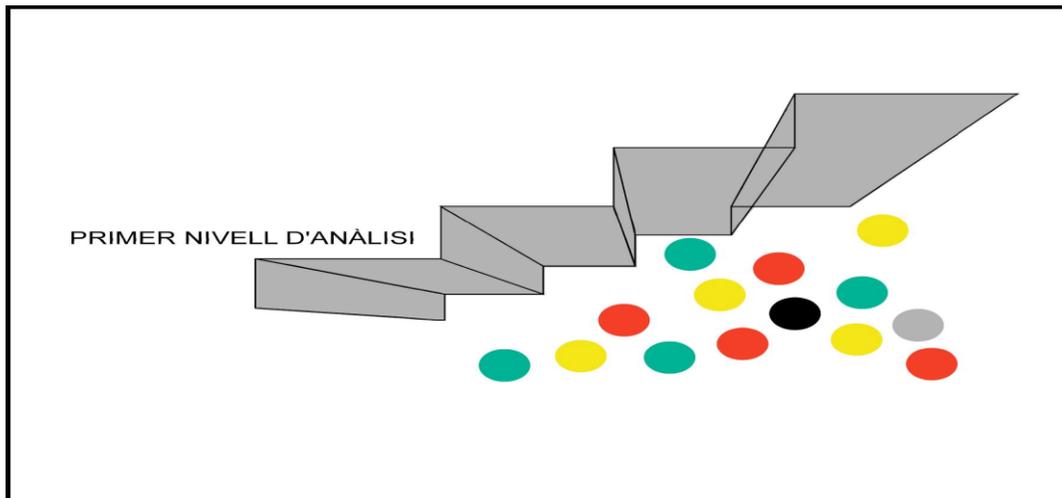
A continuación, describiremos los cuatro niveles de análisis que hemos identificado en el proceso de análisis de los datos del presente estudio.

10.3.2.1. El primer nivel de análisis: el detalle

En el primer momento en que el investigador se enfrenta a los datos, éste tiene una perspectiva muy detallada que no le permite observar generalizaciones, sino que observa los datos en su

individualidad. En este primer nivel, el investigador divide los datos en unidades de análisis y se plantea el modelo de análisis que conviene aplicar.

El siguiente gráfico que presenta Arumí (2006) representa cómo se observa el detalle de los datos. En la ilustración se observa que los colores están mezclados:



Extraído de Arumí (2006: 232)

a) Secuenciación en episodios de las tutorías on-line

Tomamos el concepto de episodio propuesto por Forman y Kraker (1985) y que se ha utilizado en numerosos estudios (Goldstein y Conrad, 1990; Kowal y Swain, 1994; Villamil y De Guerrero, 1996; Esteve, 1999; Arumí, 2006) para segmentar la transcripción de las tutorías. El criterio de selección de los episodios es que estén definidos por los propios sujetos y no por categorías preestablecidas. Se considera que las estructuras de análisis preconcebidas no describen lo que hacen los individuos, sino lo que han de hacer. Esto contradice el pensamiento vygotskiano que otorga un papel protagonista al individuo y considera que solo es relevante lo que provenga directamente de él. Según Goldstein y Conrad (1990), los episodios se definen como unas subunidades que tienen 'a unique combination of topic and purpose such that a change in either or both signifies a new episode. Episode could be interrupted by others, continuing at the end of the interruption' (Goldstein y Conrad, 1990: 488).

A partir de un primer microanálisis funcional, hemos fragmentado la tutoría en episodios que vienen determinados por la introducción de un nuevo tema a tratar. Los temas los puede iniciar la alumna o la tutora de forma planificada o improvisada a partir de las intervenciones de la interlocutora. El fragmento finaliza en el momento en que el tutor o la alumna consideran que se ha agotado el tema y se inicia uno nuevo. Es necesario señalar que el objetivo en la tutoría individualizada no es construir conocimiento lingüístico, sino metacognitivo.

b) Modelo de de análisis

El tipo de análisis que hemos aplicado es un microanálisis funcional del discurso vygotskiano que propone el grupo norteamericano dirigido por James L. Lantolf. Se trata de un análisis de discurso en que no solo se identifican actos de habla, sino que se realiza una interpretación de su función en el episodio en cuestión. El interés se centra en los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento en la actividad de aprendizaje (Donato, 1994; Esteve, 1999; Frawley y Lantolf, 1985;). El punto de partida es la interacción como la base del crecimiento del conocimiento, por tanto, la interrelación entre hablar y pensar, la esencia de la filosofía de Vygotsky. El análisis vygotskiano centra su interés en cómo ‘speaking is used as a strategic tool for cognizing and constructing tasks, meaning, and shared situational definitions’ (Brooks, 1994:208).

La diferencia entre el análisis del discurso que genera una actividad de aprendizaje (on-line) y el análisis conversacional es que en el conversacional se estudian las estrategias que siguen los hablantes para transmitir un mensaje lingüístico y, en el microanálisis del discurso de base vygotskiana, el interés se centra en los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento en la actividad de aprendizaje (Frawley y Lantolf, 1985; Donato, 1994). Por tanto, según el modelo vygotskiano:

- a) Se elimina la distinción entre correcto/incorrecto porque todo lo que aparece en el discurso on-line puede significar una señal del proceso que siguen los aprendices a la hora de afrontar una actividad, no se evalúa la competencia lingüística.
- b) Todos los datos son reveladores y relevantes: reveladores porque toda forma producida por los participantes en la interacción indican su estado cognitivo. Relevante porque todas las formas están relacionadas con el intento de completar la actividad que se les propone. En

este sentido, el discurso que se produce se entiende como la externalización del *inner speech* (Rommetveit, 1979)

Para llevar a cabo el análisis del discurso del trabajo que nos ocupa, hemos seguido un modelo de análisis próximo al que aplica Arumí (2006):

‘Es tracta de convertir la paraula en la font essencial de l’anàlisi per arribar al significat, i per això és necessari penetrar en el que diuen les persones i en com ho diuen’ (2006: 235).

c) El análisis del discurso focalizado en aspectos concretos

A la hora de analizar los datos que hemos obtenido de las sesiones de tutoría individualizadas, no nos hemos acercado al azar, sino que lo hemos hecho teniendo en cuenta el tema que nos ocupa, las preguntas y los objetivos propuestos. De todas maneras es importante tener en cuenta que es necesario mantener en todo momento una actitud flexible y abierta hacia la aparición de nuevas cuestiones que no se habían planteado.

En esta primera fase del análisis hemos intentado responder a las preguntas *¿qué hace?*, *¿para qué lo hacen?* y *¿cómo lo hace?* con el objetivo de iluminar los datos obtenidos y pasar así al siguiente nivel de análisis.

Para responder a la primera pregunta, describimos y explicamos qué pasa en cada momento de la interacción sin que aparezcan juicios ni opiniones personales al respecto. Se busca la máxima objetividad respondiendo a una descripción interpretativa.

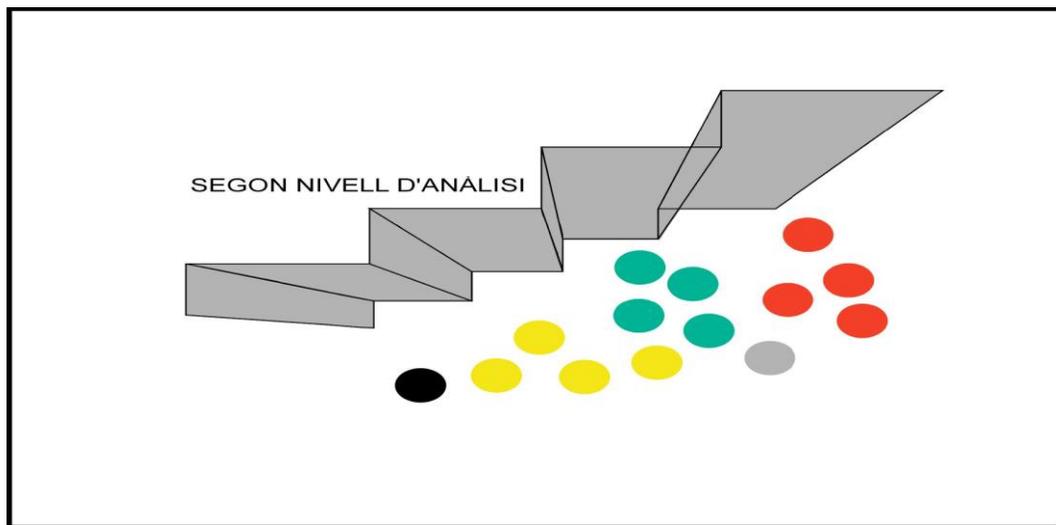
Para identificar cuál es la función de la actuación de los sujetos se intenta sintetizar y sistematizar de la forma más precisa posible ‘para qué hace cada participante lo que hace’. La dificultad en este apartado ha sido el poder descubrir las diferentes funciones en cada momento puesto que, en algunos casos, no era posible identificar una única interpretación, sino que éstas podían ser modificables y reinterpretables. Como consecuencia, a lo largo del estudio hemos tenido que interrumpir el análisis con el objetivo de tomar distancia y descubrir o reformular nuevas funciones, así como, volver al análisis tras el intento de regularizar y homogeneizarlas durante la realización del esquema analítico o la categorización.

El cómo lo hacen se corresponde con los procedimientos que llevan a cabo alumna y tutora durante la comunicación en las tutorías. Este punto atiende tanto a la comunicación verbal

(lenguaje) como a la no verbal (paralenguaje, kinésica y proxémica). La primera se obtiene a partir de la grabación de audio y la segunda a partir de la grabación de vídeo.

10.3.2.2.El segundo nivel de análisis: la abstracción del detalle

El siguiente escalón de análisis nos permite distanciarnos del nivel micro y poder empezar a contemplar cómo algunos datos empiezan a agruparse o a alejarse entre sí. El siguiente gráfico muestra cómo los colores empiezan a concentrarse según su tonalidad, aunque todavía no lo hacen de forma bien definida:



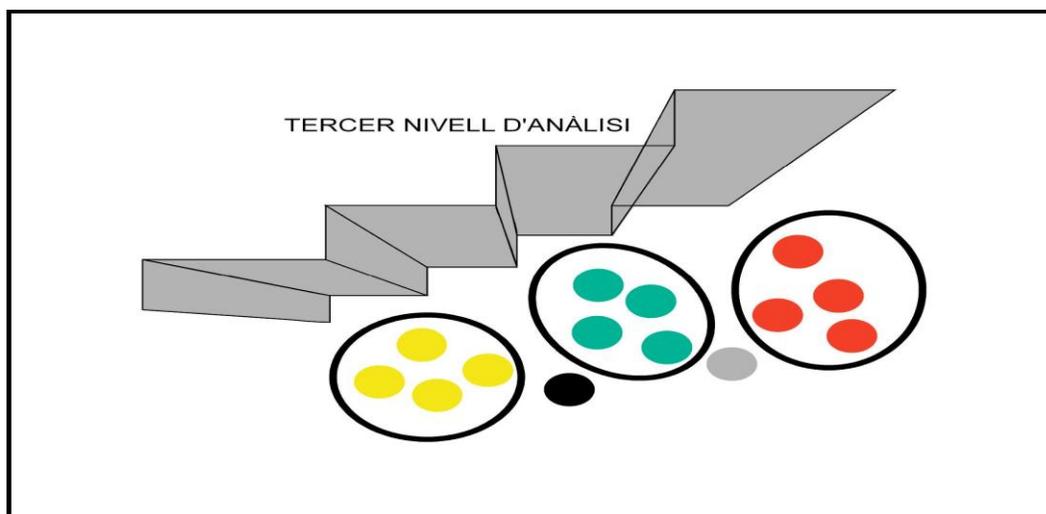
Extraído de Arumí (2006: 245)

En este nivel de análisis volcamos toda la información obtenida en la fase anterior en un esquema analítico que nos permite observar el carácter dinámico y contingente de la conversación. Los objetivos de este esquema son, por un lado, observar cómo los interlocutores construyen conjuntamente la conversación y, por otro lado, visualizar de forma esquemática que la actuación de cada interlocutor viene determinada por la actuación e intervención del otro según los principios de la contingencia.

En este nivel empiezan a emerger las primeras categorías de forma espontánea y sin sistematización. Asimismo, nos lleva a replantear algunas preguntas de investigación y a rehacer y ampliar el marco teórico, por ejemplo, el apartado de las pausas y silencios, de las preguntas o de los marcadores discursivos de recepción.

10.3.2.3.El tercer nivel de análisis: la emergencia de las categorías

En el tercer nivel de análisis, subimos un escalón más y observamos que los colores se empiezan a agrupar de forma más definida, es decir, emergen las primeras categorías significativas para el estudio. Al mismo tiempo observamos algunos datos que no se agrupan con el resto y que, consecuentemente, o no serán significativas o se tratarán al margen de las categorías principales.



Extraído de Arumí (2006: 246)

A la hora de categorizar la avalancha de datos que hemos obtenido con el microanálisis y el esquema analítico recurrimos al programa de categorización Weft QDA. Para ello tomamos como punto de partida categorías propuestas por otros autores y que encajan con nuestros objetivos de estudio y con los datos obtenidos. No obstante, mantenemos una actitud abierta a fin de incluir nuevas categorías que emerjan de nuestros datos así como a eliminar, modificar o adaptar las ya existentes de acuerdo con las características propias de nuestro estudio. A continuación, presentamos los aspectos que hemos tenido en cuenta a la hora de categorizar los datos obtenidos así como los diferentes los estudios de los que nos hacemos eco para establecer las categorías que nos han servido como punto de partida¹⁹:

¹⁹ Las categorías que nos sirven de punto de partida están presentadas en los siguientes apartados del marco teórico: Arumí (2001) en el apartado 2.3.2; Mercer (2000) en el apartado 4.4; Brown y Levinson (1987) en el apartado 5.1; Anderson (2001) en el apartado 2.3.2; Gallardo (1996) en el apartado 5.5.; Vázquez Veiga (2003) en el apartado 5.3., y Dörnyei (2001) en el apartado 2.4.

- a) Las estrategias de autorregulación a partir de las categorías obtenidas por Arumí (2001).
- b) Los diferentes niveles de autorregulación a partir de la revisión que Anderson (2001) realiza de la taxonomía de Bloom (1956).
- c) Las estrategias verbales para llevar a cabo una conversación exploratoria a partir de las estrategias propuestas por Mercer (2000).
- d) Las estrategias de cortesía a partir de las presentadas por Brown y Levinson (1987).
- e) La clasificación de las preguntas a partir de la revisión que Anderson (2001) realiza de la taxonomía de Bloom (1956).
- f) Los silencios, pausas e intervalos a partir de la clasificación propuesta por Gallardo (1996).
- g) Los marcadores discursivos de recepción a partir de la propuesta de Vázquez Veiga (2003).
- h) La base de confianza a partir de las categorías sobre la motivación propuestas por Dörnyei (2001).

No obstante, nos parece necesario aclarar y justificar algunas de las categorías a las que recurrimos:

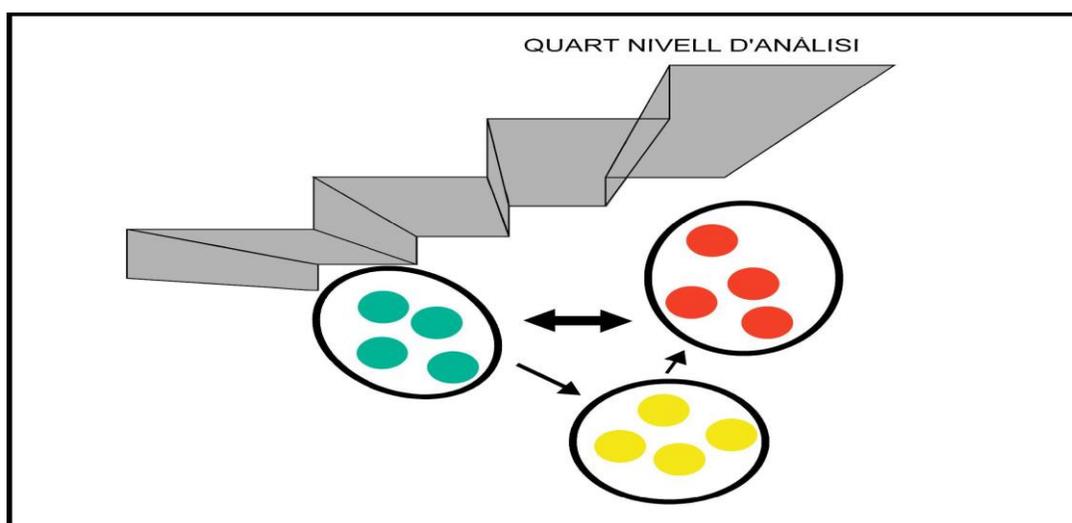
La primera aclaración está relacionada con el verbo *planificar*. Nos encontramos con que tanto Arumí (2001) como Gallardo (1996) lo utilizan en sus categorías, la primera para hacer referencia a la planificación de objetivos y la segunda para el momento de planificación del discurso, ya sea en cuanto a forma o contenido. Esto nos plantea un problema en los episodios en los que la alumna lleva a cabo procesos de autorregulación de creación puesto que nos encontrábamos con el mismo verbo para diferentes categorías. Por este motivo, decidimos mantener el verbo *planificar* cuando hacemos referencia a la *planificación del discurso* y seleccionamos el verbo *fijar* para los objetivos como sinónimo de *establecer o determinar*. Sin embargo, dado que esta denominación no incluye el proceso para lograr dichos objetivos, el momento en que la alumna describe las estrategias que va a utilizar para lograr los objetivos lo categorizamos como *planear estrategias*, como sinónimo de *planificar*.

La segunda aclaración está relacionada con la categorización aplicada a los silencios, pausas e intervalos. Entendemos los primeros como aquellos momentos en que ninguna de las dos interlocutoras habla ni parece tener la intención de tomar el turno. Suelen estar justificados porque las participantes están escribiendo o buscando alguna información. Las pausas, siguiendo la propuesta de Gallardo (1996), las dividimos en sintácticas y no sintácticas. Las primeras se

corresponden con pausas gramaticales y, por tanto, entendemos que están justificadas mientras que las segundas están relacionadas con la planificación del discurso y, desde el punto de vista sintáctico, no están justificadas. En cuanto a los intervalos, son las pausas con las que la participante cede el turno de palabra a su interlocutora.

10.3.2.4. El cuarto nivel de análisis: la relación entre los datos y las categorías

En el último nivel de análisis visualizamos los datos desde el escalón superior que nos permite tener una visión panorámica de todas las categorías significativas del estudio y de las relaciones que se establecen entre los datos y las categorías:



Extraído de Arumí (2006: 247)

En este nivel de análisis realizamos un informe analítico que nos permite relacionar los datos obtenidos en la categorización con la teoría en la que se sustenta el estudio. Asimismo, dicho informe nos permite observar la relación que se establece entre las diferentes categorías y empezar a extraer las primeras conclusiones y generalizaciones significativas.

En este proceso, observamos que cada nivel de análisis se construye gracias a la anterior y que partimos del análisis del detalle y la concreción hacia la generalización²⁰ y la abstracción de

²⁰ Todo lo que sea posible teniendo en cuenta que es un estudio de caso y que, por tanto, el objetivo no es obtener generalizaciones, sino la particularidad del objeto de estudio.

los datos obtenidos. Al final del proceso las ideas se aclaran y se establece el orden en el caos inicial.

10.3.3. Análisis de los datos complementarios

Como señalamos en el apartado en el apartado 10.2.2., los instrumentos que nos han servido para recoger los datos complementarios son los siguientes:

- a) El diario de la alumna y un cuestionario de evaluación de las tutorías.
- b) Una entrevista final.
- c) El diario de la docente.
- d) Las fichas de planificación y evaluación de las tutorías realizadas por la tutora.

Los dos primeros nos sirven para triangular los datos obtenidos con los datos directamente observables puesto que, por un lado, los resultados nos aportan una información desde otro punto de vista, el de la alumna, y podremos obtener a un tipo de información a la que difícilmente podemos acceder a través de las tutorías; por otro lado, nos permite tener en cuenta todas las fuentes de manera que la investigadora se sumerge en todos los datos que puedan ser significativos.

De esta manera, tenemos en cuenta la naturaleza émica y holística de la investigación interpretativa ante la que nos encontramos. Tal y como señala Watson-Gegeo (1992):

‘to take into account all relevant and theoretically salient micro and macro contextual influences that stand in a systematic relationship to the behaviour or events one is attempting to explain’ (Watson-Gegeo, 1992: 54).

Para el análisis de los datos complementarios que utilizamos para la triangulación llevamos a cabo un proceso similar al que se ha utilizado para los datos directamente observables y que pasamos a describir a continuación:

El análisis de estos datos se lleva a cabo una vez realizado el microanálisis funcional, el esquema analítico, la categorización y el informe de los datos principales. En el momento en que están bien definidos los datos, se procede con el análisis de los datos complementarios puesto que de lo que se trata es de comparar los datos obtenidos de todas las fuentes. No

obstante, este análisis lo realizamos antes de la discusión de los resultados para que éstos no interfieran ni condicionen el análisis interpretativo ni la categorización de los datos complementarios.

A continuación, describimos el procedimiento seguido con cada uno de los instrumentos de recogida de datos complementarios.

10.3.3.1. El diario de la alumna y el cuestionario de evaluación final de las tutorías

En primer lugar, volcamos todos los datos obtenidos con para realizar un análisis interpretativo detallado tanto del diario de la alumna como del cuestionario de evaluación de la tutoría también realizado por la alumna. De esta manera no perdemos información que pueda ser relevante y valiosa para el estudio.

Por un lado, la escritura del diario es semi-dirigida, por tanto, podemos encontrar todo tipo de comentario relacionado con el proceso de aprendizaje. Por otro lado, el cuestionario es estructurado para evitar la subjetividad y aportar mayor fiabilidad y validez.

En segundo lugar, procedemos a categorizar los comentarios de la alumna creando nuevas categorías que no necesariamente deben coincidir con las ya aparecidas en la categorización de los datos principales.

Por último, a partir de los resultados obtenidos se relacionan los datos con el marco teórico a partir de un informe analítico.

10.3.3.2. La entrevista

Planteamos la entrevista como una forma valiosa de recoger datos introspectivos. Silverman (1997) propone la llamada ‘entrevista activa’ como un tipo de entrevista interactiva y flexible en el orden y aparición de los temas y en la forma de expresarlos. Se trata de que entrevistado y entrevistador construyen conjuntamente a través de la interacción y, además de aportar información, surjan significados valiosos que difícilmente se recogen a través de los otros instrumentos (Esteve, 1999). Tal y como lo expresa Silverman (1997):

‘Respondents answers and comments are not viewed as reality reports delivered from a fixed repository. Instead, they are considered for the ways that they construct aspects of reality in collaboration with the interviewer’ (1997: 127)

La transcripción de la entrevista se realiza íntegramente para no arriesgarnos a perder ningún tipo de información. No obstante, durante la transcripción la investigadora va detectando cuáles son los datos más significativos y, a la hora de analizar la entrevista, seleccionamos las secuencias de pregunta-respuesta relevantes para la investigación y descartamos las intervenciones en las que se tratan temas que no lo son.

Recurrimos a la entrevista semi-dirigida para evitar la subjetividad y conseguir una mayor fiabilidad y validez sin perder la espontaneidad de la conversación que sirve para que la alumna se sienta relajada y se exprese sin miedo. No obstante, pueden darse intervenciones modalizadas durante la entrevista al tratarse de un intercambio no planificado.

Posteriormente, siguiendo el mismo proceso que hemos llevado con los datos complementarios anteriores, procedemos con la categorización a partir de nuevas categorías que aparecen y, después, relacionamos los resultados con el marco teórico.

10.3.3.3. El diario de la docente y las fichas de planificación/ evaluación de las tutorías

Tras la discusión de los resultados, hacemos una lectura del diario de la docente para comprobar si la información que allí encontramos puede confirmar, completar o, por el contrario, modificar algunas de los resultados obtenidos. En este caso, puesto que no es el instrumento con el que triangularemos los datos principales, no nos parece necesario transcribir todo el diario y solamente seleccionamos aquellos fragmentos que nos parecen relevantes para el estudio.

En cambio, las fichas de planificación y evaluación de las tutorías que realiza la docente han sido incluidas íntegramente puesto que hemos considerado que toda la información que contiene es relevante para la investigación.

10.4. La triangulación de los datos

Dada la polémica que suscita la fiabilidad y veracidad de los estudios cualitativos, recurrimos a las técnicas de triangulación de los datos a partir de los instrumentos ya descritos para aportar mayor rigurosidad científica.

No obstante, puesto que nos encontramos ante un estudio de caso, no tenemos la intención de crear generalizaciones, sino que nuestra intención es describir el caso de una sujeto con unas características concretas en un contexto determinado.

Aplicamos un tipo de triangulación metodológica o de métodos (Denzin y Lincoln, 1994) puesto que recurrimos a diferentes métodos de recogida de datos: las tutorías individualizadas, el diario de la alumna, el cuestionario de evaluación de las tutorías y la entrevista final a la alumna. Tras la discusión de los resultados, pasaremos a comparar los datos obtenidos de los datos directamente observables con los obtenidos a través de los otros métodos. Para ello, elaboramos una lista de todos los temas tratados en este apartado y contrastamos uno a uno con la información obtenida a través del diario, el cuestionario y la entrevista.

El proceso de análisis que hemos llevado a cabo y que presentamos en el siguiente capítulo se concreta en los pasos que describimos a continuación:

<p>1. Fase previa al análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura, visualización y audición de los datos principales • Acotación del volumen de datos • Selección del modelo de análisis
<p>2. Análisis de los episodios de las tutorías individualizada</p> <p>El primer nivel de análisis: el detalle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación del episodio y transcripción • Microanálisis funcional <p>El segundo nivel de análisis: la abstracción del detalle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquema analítico <p>El tercer nivel de análisis: la emergencia de las categorías</p> <ul style="list-style-type: none"> • Categorización <p>El cuarto nivel de análisis: la relación entre los datos, las categorías y el marco teórico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe analítico
<p>3. Análisis del diario y del cuestionario de evaluación de las tutorías</p> <ul style="list-style-type: none"> • Microanálisis funcional • Categorización • Informe analítico
<p>4. Análisis de la entrevista final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Microanálisis funcional • Categorización • Informe analítico
<p>5. Discusión de los resultados</p>
<p>6. Triangulación metodológica de los datos principales y los complementarios</p>
<p>7. Conclusiones</p>

11. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBSERVABLES *ON-LINE*

EPISODIO I (TURNOS 1-103): INICIO-CONTEXTUALIZACIÓN

1.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>1. TUT {<i>vale vamos a empezar a hablaar deee</i>> 2. ATU < <i>mirada: hojas de la alumna</i>> 3. <(2.02) 4. TUT <i>las herramientas</i>> 5. ATU <<i>mirada: alumna</i>> 6. (0.71) 7. TUT <i>que</i> (0.46) <i>te propuusee</i> (1.66)} {<i>paraa</i>} 8. ANA {<i>mirada: sus hojas</i>} 9. ANA {<i>mirada: tutora y levanta las cejas</i>} 10. {(1.63) 11. TUT <i>trabajar durante la semana</i>} 12. ANA {<i>mirada: sus hojas</i>} 13. {(0.49) 14. TUT <<i>el fichero de erroress el diario</i> (0.3) <i>¿e?</i>> 15. NAS <i>um</i>} 16. (0.9) 17. ATU <<i>señalando un dedo con el bolígrafo cada vez que menciona un ejemplo y moviendo la cabeza de arriba a</i> 18. <i>abajo</i>> 19. ANA {<i> cabeza R</i>}</p>	<p>La tutora introduce el tema de las herramientas didácticas para iniciar la tutoría. Las estrategias que utiliza para contextualizar el tema y situar a la alumna son las siguientes: en primer lugar, hace referencia a las experiencias previas compartidas para conectar con el presente; en segundo lugar, emplea el desdoblamiento de voces, <i>te propuse</i>; en tercer lugar, utiliza una perífrasis de planificación; y, por último, recurre al aporte mnemotécnico para ayudar a recordar utilizando una oración de relativo, <i>que te propuse para</i>. Los alargamientos de vocales y consonantes y las sucesivas pausas parecen indicar que la tutora está planificando el discurso mientras habla. El hecho de que las pausas de 2.02, 0.71, 0.46, 1.66 y 1.63 no sean sintácticas refuerza esta hipótesis. Es posible que la alumna esté escuchando a la tutora y pensando sobre lo que ésta dice o planificando su discurso puesto que dirige la mirada hacia sus hojas, evitando así el contacto visual con la tutora. Asimismo, no toma el turno de palabra durante el intervalo o pausa no sintáctica de 0.71. En medio de la intervención de la tutora, la estudiante cambia la dirección de la mirada hacia la tutora y sube las cejas. Es posible que la tutora interprete por el gesto de la alumna que ésta no entiende a qué se refiere porque introduce una reformulación con dos ejemplos de las herramientas didácticas sobre las que van a hablar. De esta manera, la tutora parece que pretende obtener una respuesta aportando pistas que ayuden a la alumna a recordar (aporte mnemotécnico). Finaliza la intervención con una petición de confirmación, <i>¿e?</i>, cuya intención parece ser comprobar que la estudiante entiende cuál es el tema que presenta y/o puede que ceder el turno de habla. La tutora inicia la intervención dirigiendo la mirada hacia las notas de la alumna, que es hacia donde está mirando ésta también. Sin embargo, la primera cambia la dirección de la mirada hacia la segunda y la</p>

	<p>mantiene durante el resto de la intervención. Además, acompaña su explicación gesticulando con las manos y con movimientos de cabeza.</p> <p>Tras un intervalo de 0.9, la alumna asiente con una emisión de reconocimiento y un movimiento de cabeza. Parece que la intención es afirmar que identifica el tema al que está haciendo referencia.</p>
<p>20. TUT {<¿las has utilizado}> 21. ATU <señala las hojas con el bolígrafo> 22. ANA {mirada: sus hojas} 23. NAS {<sí 24. (0.17) 25. TUT al final? ¿sí? ¿durante la semana?> 26. ANA {mirada: sus hojas, /cabeza/R y empieza a buscar entre sus hojas} 27. ATU <mirada: alumna mientras busca} 28. {<(0.71) 29. NAS el diario cada día 30. (0.39) 31. TUT um> 32. ATU <mirada: hojas de la alumna, barbilla apoyada en su puño y el codo en la mesa> 33. <(2.49)} 34. ANA {mirada: sus hojas, pasa las hojas del diario} 35. NAS {yyy (0.5) el fichero de errores también 36. (0.59) 37. ANA {mirada: sus hojas, empieza a pasar hojas de su dossier} 38. {TUT um 39. (0.39) 40. NAS ayer (1.0) añadí (1.27) dos errores más 41. (1.87) 42. TUT um (1.34)</p>	<p>La tutora pregunta explícitamente si las ha usado con una pregunta cerrada. Seguramente insiste porque la alumna no toma el turno de palabra. Además, señala con el bolígrafo hacia las hojas de la estudiante mientras ésta continúa mirando sus hojas. La alumna responde afirmativamente con una marca lingüística, <i>sí</i>.</p> <p>La tutora finaliza la pregunta que ha iniciado en la intervención 20. En medio de la pregunta la tutora reacciona a la respuesta afirmativa de la alumna con la pregunta de comprobación ¿sí? Dicha reacción puede tener el objetivo de confirmar la respuesta de la alumna o de expresar sorpresa o satisfacción por la respuesta afirmativa que ha recibido.</p> <p>La alumna asiente con la cabeza. Seguidamente empieza a buscar entre sus notas. Puede que esté buscando un soporte que le ayude a recordar o a pensar lo que va a decir. Al mismo tiempo, puede ser que esté haciendo tiempo mientras piensa en lo que va a decir y/o que esté evitando la mirada directa con la tutora para evitar ponerse nerviosa.</p> <p>La tutora dirige la mirada hacia la misma dirección que la alumna, las hojas. Con el intervalo de 0.71 puede estar cediendo el turno de habla a la alumna.</p> <p>La alumna describe el uso del diario y la frecuencia con la que lo ha utilizado. Además, da señales de estar planificando su discurso puesto que continúa mirando sus notas y empieza a pasar las hojas. Es posible que la alumna necesite el contacto con los objetos a los que la tutora hace referencia para situarse y/o planificar su discurso. También es posible que esté evitando el contacto visual con la tutora mientras piensa.</p> <p>La tutora emite una señal de atención continuada y parece que adopta una postura de escucha mientras dirige la mirada hacia las notas de la alumna, es decir, hacia donde mira. Asimismo, ya no gesticula y se produce una pausa no sintáctica de 2.49 segundos. Todo ello parece indicar que la tutora no tiene</p>

	<p>intención de tomar el turno de palabra. Dado que la alumna continúa pasando hojas, es posible que la tutora le esté dejando tiempo para pensar qué decir y/o cómo decirlo y que, por tanto, se trate de una pausa de planificación.</p> <p>La alumna añade información nueva sobre otra herramienta que ha usado. Inicia la intervención con una marca lingüística de progresión discursiva, <i>yyy</i>. Finaliza la intervención con un <i>también</i> que puede hacer referencia a que también la ha usado o a que también lo ha hecho cada día.</p> <p>El alargamiento vocálico de <i>yyy</i> y la pausa vacía no sintáctica de 0.5 pueden indicar que la alumna está planificando su discurso.</p> <p>La alumna saca una hoja de su dossier y continúa dirigiendo la mirada hacia sus hojas.</p> <p>Se produce una pausa de 1.87+1.34 interrumpida por una señal de atención continuada de la tutora. Durante esta pausa la tutora no toma el turno de palabra ni cambia de postura, aunque sí cambia la dirección de la mirada tras la vocalización y la dirige hacia la alumna.</p> <p>Todo parece indicar que la tutora está dejando tiempo a la alumna para que ésta planifique su discurso.</p>
<p>43. NAS y (0.29) <i>para mí me parece muy útil</i></p> <p>44. {(0.98)}</p> <p>45. ANA {finalmente se queda sujetando una de ellas mientras la mira}</p> <p>46. NAS <i>anotar los errores</i> (0.61) <i>yyy</i> (0.34) <i>identificarlas</i></p> <p>47. {(0.36)}></p> <p>48. ATU<mirada: hojas de la alumna y alumna alternativamente, = postura></p> <p>49. ANA {mirada: la tutora fijamente}</p> <p>50. TUT <um></p> <p>51. ATU <mirada: alumna, /cabeza/R, mientras junta los labios y sonríe.</p> <p>52. = postura></p> <p>53. ANA {mirada: tutora, /cabeza/R}</p>	<p>La alumna añade información nueva y valora positivamente el uso de una de las herramientas didácticas, <i>a mi me parece muy útil</i>. Al iniciar la valoración con la estructura de opinión <i>para mí</i>, está reforzando el carácter subjetivo del comentario. Por la descripción que hace, <i>anotar los errores y identificarlas</i>, se deduce que se refiere al ‘fichero de errores’.</p> <p>Parece que la alumna está planificando su discurso mientras habla puesto que, por un lado, observamos alargamientos vocálicos y consonánticos (<i>útil</i>, <i>errores</i> e <i>yyy</i>) y, por otro lado, se producen constantes pausas no sintácticas de 0.29, 0.98, 0.61 y 0.34.</p> <p>Es posible que la alumna dirija su mirada hacia la tutora tras realizar la valoración para observar su reacción o puede que para cederle el turno de palabra.</p> <p>A continuación, se produce una pausa de 0.36+1.93 interrumpida por una vocalización que puede ser una señal de atención continuada de la tutora y/o una emisión colaborativa que puede tener como función</p>

<p>54. {< (1.93)</p> <p>55. NAS <i>porque ahora sii</i></p> <p>56. (0.78)></p> <p>57. ATU </cabeza R, <i>mientras junta los labios y sonríe,</i></p> <p>58. = <i>postura</i>></p> <p>59. NAS <<i>meee</i>> {<i>encuentro en una situación</i>}</p> <p>60. {(1.74)></p> <p>61. ANA {<i>continúa sujetando sus hojas y dirige la mirada hacia ellas</i>}</p> <p>62. ANA {<i>mirada: tutora</i>}</p> <p>63. ATU <<i>mirada: las hojas de la alumna y alumna</i>></p> <p>64. NAS <<i>me doy cuenta de laa identificación</i>> {<i>de los errores</i>></p> <p>65. ATU < <i>mirada: alumna, mientras se rasca la nariz, 1/2 sonrisa, = postura</i>></p> <p>66. ANA {<i>mirada: sus hojas y las señala con el dedo índice</i>}</p> <p>67. <(0.82)>}</p> <p>68. ATU </cabeza R, <i>mirada: alumna</i>></p> <p>69. ANA {<i>mirada: tutora, continúa señalando las hojas con el dedo índice. /cabeza R suavemente después de la</i></p> <p>70. <i>tutora</i>}</p> <p>71. TUT {<<i>claro</i>>}</p> <p>72. ATU < <i>mirada: alumna. = postura</i>></p> <p>73. ANA {<i>mirada: sus hojas</i>}</p> <p>74. {<(2.8)>}</p> <p>75. ANA {<i>mirada: sus hojas, pasa una de ellas</i>}</p> <p>76. ATU < <i>mirada: hojas de la alumna</i>></p>	<p>respaldar la valoración de la alumna. Los gestos de la tutora refuerzan la hipótesis de que ésta respalda la valoración de la alumna. Es posible que asienta en respuesta a la mirada de la alumna y que aproveche que ésta ha subido la mirada para transmitirle empatía con una sonrisa. Se produce una pausa durante la cual tanto la tutora como la alumna est�n asintiendo con la cabeza y sonriendo. Durante dicha pausa, la tutora no cambia de postura, por lo que se entiende que no tiene intención de intervenir y continúa manteniendo una postura de escucha. Además, continúa mirando a la alumna. Es posible que est� dejándole tiempo para pensar o que crea que la alumna todavía no ha terminado.</p> <p>La pausa podría interpretarse también como un intervalo puesto que se trata de una pausa sintáctica y la alumna mira fijamente a la tutora, quizás con la intención de ceder el turno.</p> <p>La tutora no toma el turno de habla y la alumna añade información nueva y justifica su evaluación, <i>porque</i>, planteando una situación hipotética, <i>si</i>. Al usar el marcador temporal <i>ahora</i> contrasta el momento presente con el pasado. La expresión <i>me doy cuenta</i> manifiesta que la alumna est� llevando a cabo un proceso de concienciación en cuanto a la identificación de los errores.</p> <p>Es posible que la tutora continúe asintiendo con la cabeza y sonriendo porque está de acuerdo con la explicación de la alumna y/o para mostrar empatía y crear un ambiente más relajado.</p> <p>La alumna dirige la mirada hacia sus hojas y hacia la tutora alternativamente. Asimismo, observamos algunos alargamientos de vocales (<i>siii, meee, laa</i>) que podrían indicar que la alumna est� planificando su discurso mientras habla. La primera pausa no sintáctica de 0.78 reforzaría esta hipótesis. La segunda pausa sintáctica de 1.74, pese a estar justificada por tratarse de una oración condicional, es más prolongada de lo habitual, así que también podría deberse a que la alumna est� planificando su discurso. En cambio, la última pausa de 0.82 podría tratarse de un intervalo y la alumna estar� cediéndole el turno a la tutora. El gesto de asentimiento de la alumna refuerza esta hipótesis.</p> <p>Al final de la intervención de la alumna, la tutora vuelve a asentir mientras mira a la alumna. Es posible que quiera aceptar la explicación, mostrar que la</p>
--	---

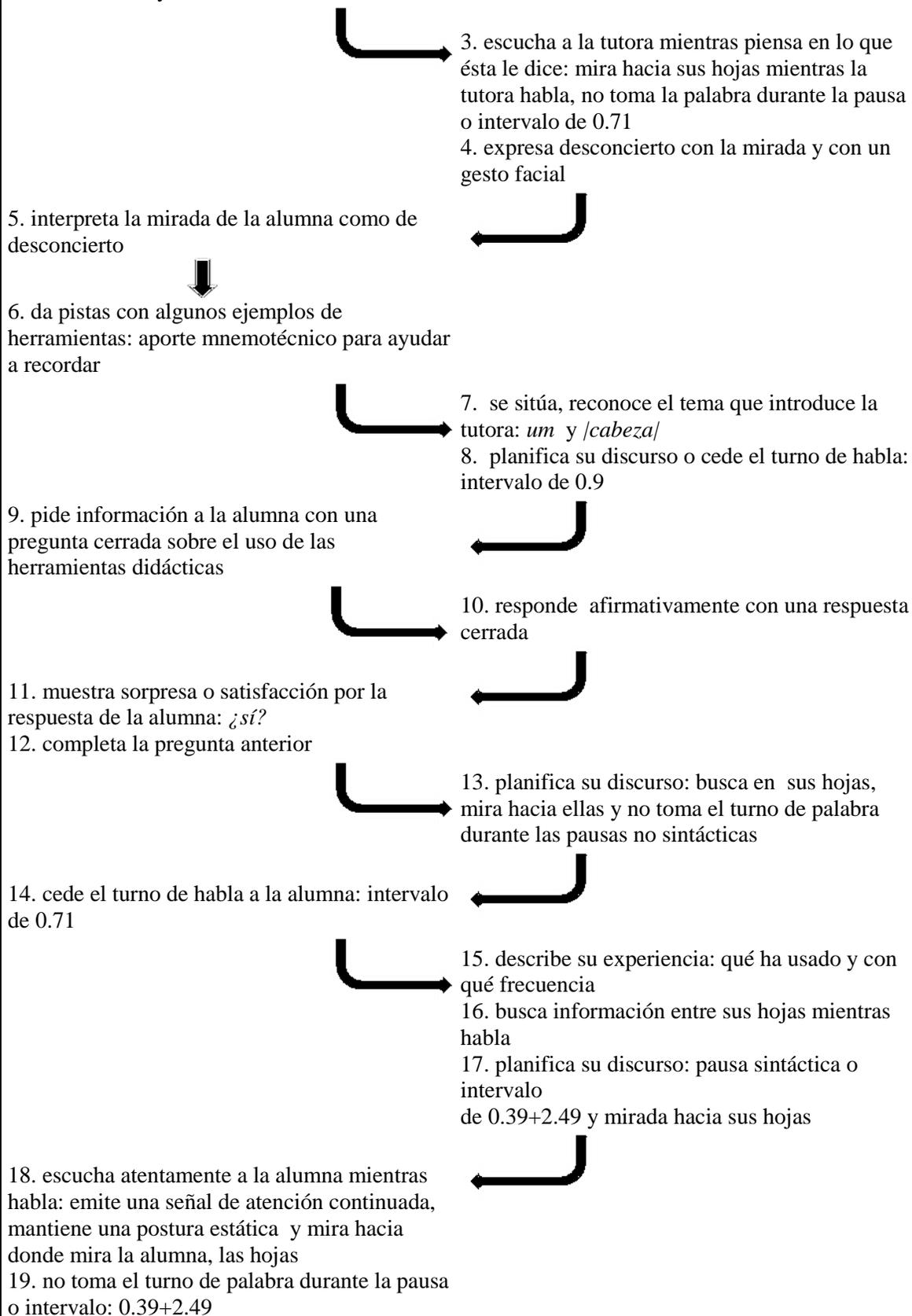
	<p>entiende y/o que está atenta.</p> <p>La marca discursiva, <i>claro</i>, manifiesta que la tutora muestra acuerdo con la explicación de la alumna o/y la acepta.</p> <p>Seguidamente, la alumna vuelve a dirigir la mirada hacia sus notas y vuelve a pasar hojas. Es posible que esté buscando más información sobre las herramientas didácticas y/o planificando su discurso.</p> <p>Pese al intervalo de 2.8, la tutora no parece tener intención de tomar el turno de habla puesto que mantiene la misma postura de escucha y continúa mirando a la alumna. Es posible que crea que la alumna todavía no ha terminado y/o le esté dejando tiempo para pensar.</p> <p>Tras el intervalo de 2.8 y mirando sus hojas, la alumna asiente de nuevo. Es posible que quiera reafirmar su justificación tras la aceptación de la tutora y/o que dé por finalizada la intervención y esté rechazando la posesión de la palabra.</p>
<p>77. TUT {<es una reflexión muy simple quee quizás antes noo}</p> <p>78. NAS sí</p> <p>79. TUT {habías parado a pensarlo ¿no?>}</p> <p>80. ATU <mirada: alumna, abandona su postura y &manos&, 1/2 sonrisa></p> <p>81. ANA {mirada: tutora, sin cambiar de postura}</p> <p>82. ANA {-cabeza-R }</p> <p>83. (0.12)</p> <p>84. NAS {<no</p> <p>85. (0.8)>}</p> <p>86. ANA {mirada: sus hojas mientras las sujeta con la mano izquierda y las señala con el índice de la mano derecha}</p> <p>87. derecha}</p> <p>88. ATU <mirada: las hojas de la alumna después de ésta. Cambia de postura: antebrazo izquierdo apoyado en la</p> <p>89. mesa, codo derecho en la mesa y barbilla en el puño derecho.</p>	<p>Parece que la tutora interpreta que la alumna ha terminado la explicación y toma el turno de palabra. Seguidamente añade información nueva a la explicación de la alumna y enfatiza en la concienciación que ahora tiene de algunos errores y que antes de usar el ‘fichero de errores’ no tenía. Se trata de una intervención colaborativa cuya intención parece ser respaldar la explicación que ha dado la alumna. Finaliza la intervención con una pregunta de confirmación, ¿no?, con la que parece buscar la confirmación de la alumna a su interpretación.</p> <p>La tutora abandona la postura de escucha al iniciar su intervención. Al finalizarla mira a la alumna y le sonríe puede que para que la alumna se sienta más cómoda.</p> <p>Asimismo, durante la intervención de la tutora, la alumna dirige la mirada hacia ella y confirma su reformulación negando con la cabeza repetidamente. La alumna muestra acuerdo con la interpretación de la tutora y añade más información sobre otra de las herramientas didácticas sin que se lo pida la tutora. Al cambiar la dirección de la mirada hacia sus notas y señalarlas con el dedo, la alumna ya parece indicar que va a tomar el turno de palabra. Es posible que la tutora así lo entienda puesto que, aunque se produce una pausa de 0.8, ésta no toma el turno de habla, cambia la dirección de la mirada hacia donde mira la</p>

<p>90. NAS {<y con la ‘hoja reduce errores’ 91. TUT <i>um</i>> 92. ATU</cabeza/R > 93. <(3.09) 94. NAS <i>mm</i> sí también me haa pasado> 95. ATU <mirada: las hojas de la alumna> 96. ANA{mirada: sus hojas} 97. (0.27) 98. TUT <<i>um</i>> 99. ATU</cabeza/> 100. (0.69)</p>	<p>alumna y adopta de nuevo una postura de escucha. La tutora emite una señal de atención continuada, <i>um</i>. La posición de escucha de la tutora y la pausa no sintáctica de 3,09 parecen indicar que la tutora no tiene intención de tomar el turno de palabra. Probablemente interpreta que la alumna no ha finalizado la intervención anterior y le está dejando tiempo para planificar su discurso. La alumna completa su explicación y relaciona los resultados de la ‘hoja reduce errores’ con los del ‘fichero de errores’. El <i>mm</i> con el que se inicia la intervención junto con la pausa anterior de 3,09 parecen indicar que la alumna está planificando su discurso. Al utilizar el <i>también</i> muestra un proceso de concienciación en cuanto a la identificación de los errores, tal y como ya ha hecho al usar la expresión <i>me doy cuenta</i>. Puede que la alumna dirija la mirada hacia sus hojas porque necesite el contacto con los objetos a los que la tutora hace referencia para situarse y/o para planificar su discurso. También es posible que esté evitando el contacto visual con la tutora. La tutora asiente con un <i>um</i> que puede tratarse de una señal de atención continuada y/o de una emisión colaborativa cuyo objetivo es respaldar la explicación de la alumna. Además, la acompaña con un gesto de asentimiento con la cabeza.</p>
<p>101. TUT {<¿y lo tienes en cuenta a la hora de hacer la expresión escrita?>} ATU <mirada: alumna y sus hojas alternativamente & mano derecha&></p>	<p>Parece que la tutora da por finalizado el tema porque le formula una pregunta para introducir uno nuevo. De nuevo, al realizar una intervención abandona la postura de escucha para gesticular.</p>

1.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. contextualiza para iniciar la tutoría y situar a la alumna en el tema del que van a hablar: hace referencia a las experiencias compartidas, emplea el desdoblamiento de voces, utiliza una perífrasis de planificación y recurre a un aporte mnemotécnico. 2. planifica su discurso mientras habla: <i>hablaar, deee, propuusee, paraa</i> y pausas no sintáctica de</p>	

2.02, 0.46, 1.66 y 1.63



<p>22. escucha atentamente a la alumna mientras habla: emite una señal de atención continuada, mantiene una postura estática y mira hacia donde mira la alumna, las hojas</p> <p>23. no toma el turno de palabra durante las pausas de 0.5, 0.59+0.39</p> <p>24. deja tiempo a la alumna para pensar durante las pausas de 0.5, 0.59+0.39</p>	<p>20. añade información nueva: continúa describiendo sus experiencias</p> <p>21. planifica su discurso mientras habla: yyy y pausas no sintácticas de 0.5 y sintáctica o intervalo de 0.59+0.39</p>
<p>27. escucha atentamente a la alumna mientras habla: emite una señal de atención continuada, mantiene una postura estática y mira hacia donde mira la alumna, las hojas</p> <p>28. no toma el turno de palabra durante las pausas no sintácticas de 1.0, 1.27 y pausa sintáctica o intervalo de 1.87+1.34</p> <p>29. deja tiempo a la alumna para pensar durante las pausas de 1.0, 1.27 y pausa o intervalo de 1.87+1.34</p>	<p>25. añade información nueva: continúa describiendo sus experiencias</p> <p>26. planifica su discurso mientras habla: pausas no sintáctica de 1.0 y 1.27 e intervalo de 1.87+1.34</p>
<p>35. escucha atentamente a la alumna mientras habla: emite una señal de atención continuada y cabeza R, mantiene una postura estática y mira hacia donde mira la alumna, las hojas, y a la alumna</p> <p>36. respalda la valoración de la alumna con una</p>	<p>30. añade información nueva</p> <p>31. valora estas experiencias: <i>me parece muy útil</i></p> <p>32. refuerza el carácter subjetivo del comentario con una expresión de opinión: <i>para mi</i></p> <p>33. planifica su discurso mientras mira sus hojas: <i>útil, erroores</i> e yyy y las pausas no sintácticas de 0.29, 0.98, 0.61 y 0.34</p> <p>34. busca aceptación o cede el turno de palabra: mira fijamente a la tutora y pausa sintáctica o intervalo de 0.36+1.93</p>

emisión colaborativa y asintiendo con la cabeza

37. crea empatía con una sonrisa y asintiendo con la cabeza

38. no toma el turno de palabra durante las pausas no sintácticas de 0.29, 0.98, 0.61 y 0.34 y la pausa sintáctica o intervalo de 0.36+1.93

39. deja tiempo a la alumna para pensar durante las pausas no sintácticas de 0.29, 0.98, 0.61 y 0.34 y la pausa sintáctica o intervalo de 0.36+1.93



40. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza

41. añade información nueva

42. justifica su valoración: *porque...*

43. plantea una situación hipotética: *siii*

44. contrasta el presente con el pasado: *ahora...*

45. planifica su discurso mientras habla y mira sus hojas: *siii, mee* y la pausa no sintáctica de 0.78 y la sintáctica de 1.74

46. escucha atentamente a la alumna mientras habla: mantiene la postura estática, |cabeza|R y mira a la alumna y sus hojas alternativamente

47. no toma el turno de habla durante la pausa no sintáctica de 0.78 y la sintáctica de 1.74

48. deja tiempo a la alumna para pensar durante las pausas de 0.78 y 1.74



49. añade información nueva

50. detecta errores: *me doy cuenta de la identificación de los errores*

51. cede el turno de palabra: intervalo de 0.82+2.8 y mira hacia la tutora

52. escucha atentamente a la alumna mientras habla: mantiene una postura estática y mira a la alumna

53. muestra empatía con una medio sonrisa

54. muestra acuerdo y/o acepta la explicación con una marca lingüística, *claro*, y asintiendo con la cabeza, pero no toma el turno



55. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza después de que lo haga la tutora

56. busca más información y/o planifica su discurso mirando hacia sus hojas y pasando una hoja

57. ma el turno de palabra: respalda la explicación de la alumna: enfatiza la evolución en su aprendizaje contrastando pasado y



presente	
58. crea empatía con el comentario y una 1/2 sonrisa	
59. pregunta de confirmación: ¿no?	
	60. muestra acuerdo con una marca lingüística, <i>no</i> , y negando con la cabeza
	61. la alumna toma el turno de palabra señalando hacia sus hojas mientras dirige la mirada hacia ellas
	62. planifica su discurso durante la pausa sintáctica o intervalo de 0.8
63. no toma el turno de habla durante la pausa de 0.8	
	64. añade información nueva con la marca de progresión temática y
	65. describe sus experiencias:
	66. planifica su discurso mientras habla: <i>mm, haa</i> y la pausa no sintáctica de 3.09
67. escucha atentamente a la alumna mientras habla: mantiene una postura de escucha, emite una señal de atención continuada y asiente con la cabeza, mira hacia donde mira la alumna, sus hojas	
68. no toma el turno de habla en la pausa de 3.09	
69. deja tiempo a la alumna para pensar durante la pausa de 3.09	
70. respalda la explicación de la alumna con una emisión colaborativa y asintiendo con la cabeza	
71. toma el turno de habla y cambia de tema	

1.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta cerrada de aplicación	20. <i>¿las has utilizado?</i> 25. <i>al final ¿sí? durante la semana?</i> 102. <i>¿yy lo tienes en cue/nta a la hora deee hacer la expresión escrita?</i>
Contextualiza el contenido de la tutoría	1. <i>vale vamos a empezar a hablaar deee las herramientas</i> 8. <i>que (0.46) te propuusee (1.66) paraa</i> 11. <i>trabajar durante la semana</i> 14. <i>el fichero de erroress el diario (0.3) ¿e?</i>
Relaciona el tema del que está hablando con uno nuevo	102. <i>¿yy lo tienes en cue/nta a la hora deee hacer la expresión escrita/?</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con gestos	52 y 58 <i> cabeza R</i> , <i>mientras junta los labios y sonrío</i> 66 y 81. <i>1/2 sonrisa</i>
Formula un comentario con	77. <i>es una reflexión muy simple quee quizás antes noo</i> 79. <i>habías parado a pensarlo ¿no?</i>

carácter empático	
Atenúa un comentario de la alumna Destaca un aspecto positivo del aprendizaje de la alumna Escucha atentamente	77. <i>es una reflexión muy simple quee quizás antes noo</i> 77. <i>es una reflexión muy simple quee quizás antes noo</i> 79. <i>habías parado a pensarlo ¿no?</i> <i>Intervenciones 29-65</i> 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación y no toma el turno de palabra: 31. (0.39) 34. (2.49) 36. (0.59) 39. (0.39) 41. (1.87) 43. (1.34) 48. (0.36) 54. (1.93) 63. (1.74)</i> 4. <i>Da señales de atención continuada</i> - <i>uso de gestos: cabeza R</i> - <i>aportaciones que no interrumpen a la alumna: um, claro</i>
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla Gestiona los turnos de habla: toma el turno Intervalos y/o pausas sintácticas: no toma el turno	28. (0.71) 80. <i>TUT: ¿no?</i> 84. (0.12) 85. <i>NAS: no</i> 86. (0.8) 68.(0.82) 72. <i>TUT: claro</i> 75. (2.8) 98. (0. 27) 99. <i>TUT: claro</i> 101. (0.69) 31. (0.39) 32. <i>TUT um</i> 34. (2.49) 36. (0.59) 38. <i>TUT um</i> 39. (0.39) 41. (1.87) 42. <i>TUT um</i> 43. (1.34) 48. (0.36) 51. <i>TUT um</i> 55. (1.93)
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Compara presente y pasado	55. <i>porque ahora siiii</i>
Describe sus experiencias	29. <i>el diario cada día</i> 35. <i>yyy (0.5) el fichero de errores también</i> 40. <i>ayer (1.0) añadí (1.27) dos errores más</i> 90. <i>y con la 'hoja reduce errores'</i> 94. <i>mm sí también me haa pasado</i>
Detecta un error	64. <i>me doy cuenta de laa</i>
Valora una experiencia	44. <i>y (0.29) para mí me parece muy úitill</i>
Formula una hipótesis	55. <i>porque ahora siiii</i>
Formula una justificación	55. <i>porque ahora siiii</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Levanta las cejas	9
Toca sus hojas/ diario/ dossier	23, 30, 37, 48, 67, 70, 76 y 87
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	31. (0.39) 34. (2.49) 36. (0.59) 39. (0.39) 41. (1.87) 43. (1.34) 48. (0.36) 54. (1.93) 63. (1.74)
Pausa no sintáctica	35. (0.5) 40. (1.0) (1.27) 47. (0.61) (0.34) 56. (0.78) 93. (3.09)
Mirada a las hojas	26, 30, 37, 46, 59 y 66. <i>mirada: sus hojas</i>
Alargamientos vocálicos	35. <i>yyy</i> 47. <i>erroores (0.61) yyy (0.34)</i> 55. <i>siiii</i> 60. <i>meee</i> 94. <i>haa</i>
Vocalizaciones: <i>mmm, eee, etc.</i>	94. <i>mm</i>
Busca en sus hojas	26. <i>empieza a buscar entre sus notas</i> 37. <i>empieza a pasar hojas de su dossier</i>

1.4. Informe analítico

La tutora inicia la tutoría contextualizando el tema sobre el que van a hablar y para ello recurre a estrategias que destacan la importancia del contexto y la continuidad a la hora de crear una conversación. En primer lugar, hace referencia al conocimiento compartido, *vamos a hablar de las herramientas que te propuse para trabajar*. En segundo lugar, emplea el desdoblamiento de voces, *te propuse*. Por último, ayuda a recordar (aporte mnemotécnico) a través de la enumeración de ejemplos, *el fichero de errores, el diario*.

Tras la descripción y justificación que formula la alumna, la tutora añade un comentario con carácter empático con el que enfatiza la toma de conciencia de un aspecto determinado, *es una reflexión muy simple quee quizás antes noo habías parado a pensarlo ¿no?* Con esta intervención la tutora no solo está construyendo una conversación, sino que, además, puede tener un efecto desde el punto de vista afectivo de manera que la alumna adquiriera mayor seguridad en lo que está explicando y en su proceso de aprendizaje. Para ello, no solo utiliza el marcador temporal *antes*, cuyo contraste con el presente es evidente, sino que el tiempo verbal de pretérito pluscuamperfecto expresa también que la acción no se había realizado hasta ahora y, por tanto, remarca un cambio en su proceso de aprendizaje. Tras el comentario de la tutora, la alumna aporta información nueva.

Con esta intervención ya se puede observar cómo se va construyendo la conversación con la colaboración de ambas interlocutoras. Si hasta este momento la actitud de la tutora ha sido de escucha, bien es cierto que la conversación requiere también de la intervención de ésta para mostrar que, efectivamente, está escuchando. Asimismo la pregunta de confirmación *¿no?* con la que finaliza esta intervención suscita de nuevo la intervención de la alumna. Esto también sucede al final del primer fragmento analizado cuando, al finalizar la enumeración, la tutora formula una pregunta de comprobación *¿e?* para estar segura de que la alumna lo ha entendido. Este tipo de preguntas parecen tener como objetivo hacer participar a la interlocutora bien para proseguir con nuestro discurso bien para ceder el turno y que sea la interlocutora quien aporte información nueva.

En este episodio podemos identificar las primeras marcas discursivas que manifiestan autorregulación en el discurso de la alumna. Por una parte, detecta un cambio con el uso de

una de las herramientas didácticas, *porque ahora síiii [...] me encuentro en una situación [...] me doy cuenta de la: identificación de los errores*. Por otra parte, muestra capacidad para identificar errores gracias a ella, *me doy cuenta de la identificación de los errores*.

Pese a que la tutora inicia la tutoría formulando una pregunta cerrada de aplicación (no es el tipo de preguntas que más suscita información), la alumna, una vez se sitúa, describe qué herramientas ha utilizado durante la semana y la frecuencia. Durante el episodio, la alumna realiza aportaciones de tipo expositiva, justificativa, especulativa, valorativa y subjetiva que pasaremos a describir a continuación: la alumna es capaz de describir sus experiencias de aprendizaje y formular, a partir de éstas, una valoración de carácter subjetivo que manifiesta su capacidad crítica (*para mí me parece muy útil*) y justificarlas (*porque*) mediante una situación hipotética (*si me encuentro en esta situación...*). Lo más destacable de este episodio en cuanto a la secuenciación pregunta-respuesta es que, pese a que la pregunta es de aplicación, es decir, de nivel inferior la respuesta que obtiene es de aplicación, análisis y evaluación, es decir, del nivel que se demanda y de un nivel superior.

El éxito de la respuesta parece deberse a la actitud de escucha de la tutora. Por un lado, mientras la alumna habla mantiene una postura estática y los únicos gestos que se aprecian son de asentimiento con la cabeza o una sonrisa. Por otro lado, la tutora deja tiempo a la alumna para planificar su discurso respetando las pausas no sintácticas que van acompañadas de alargamientos vocálicos y durante las cuales dirige la mirada en dirección a sus hojas. Asimismo, se producen pausas sintácticas y/o intervalos con los que la alumna podría estar cediendo el turno de habla y durante los cuales la tutora no toma el turno, mantiene una postura estática y no hace ningún gesto que indique que tiene intención de tomarlo. Es destacable que tras las pausas o intervalos de 2.49, de 1.87+1.34, de 1.93 y de 3.09, la alumna aporta información nueva de contenido. Esto nos lleva a pensar en la importancia de mantener silencio en momentos clave para que la alumna intervenga y desarrolle sus respuestas creando así una continuidad en el discurso. No obstante, también hay que tener en cuenta que la pregunta está introducida por una contextualización anterior, con la que se hace referencia a experiencias compartidas, y por un aporte mnemotécnico.

Otro rasgo lingüístico destacable del discurso de la alumna es la intervención en la que expresa darse cuenta de la identificación de los errores. Esta afirmación es significativa desde

dos puntos de vista: por una parte, le permite a la tutora conocer un rasgo del nivel inicial de la ZDP de la alumna (conocimiento necesario para poder planificar el nivel potencial al que la estudiante es capaz de llegar); por otro lado, nos permite observar cuál es el grado de interiorización, la alumna manifiesta que es capaz de detectar errores y, por tanto, ha superado el nivel inicial, sin embargo, no concreta si es capaz de corregirlo o no con o sin asistencia.

Respecto a las miradas, son tres las observaciones que nos llaman la atención de este episodio. En primer lugar, que la mirada puede condicionar las decisiones del interlocutor respecto a la conversación. Así sucede cuando la alumna mira hacia la tutora durante la primera unidad de análisis, para mostrar desconcierto y ésta introduce un aporte mnemotécnico o la mirada con la que busca una retroalimentación o cediendo el turno de palabra. En segundo lugar, la tutora muestra que está prestando atención a su interlocutora al dirigir la mirada hacia las hojas de la alumna solo si ésta lo hace, aunque no siempre que la alumna está mirando sus hojas también lo hace la tutora. Por último, es interesante observar que la tutora mira hacia la alumna cuando sonrío y al asentir con la cabeza lo cual indicaría que ambos gestos no son fortuitos, sino que puede que la tutora tenga alguna intención, probablemente desde un plano afectivo, y quiera que la alumna los perciba.

En cuanto a la alumna, ésta dirige la mirada hacia sus hojas durante todo el inicio de la conversación mientras las toca y busca información en ellas. Únicamente sube la mirada hacia la tutora en cuatro ocasiones. En la primera para mostrar desconcierto, la segunda y la tercera al finalizar una intervención y la cuarta mientras habla la tutora.

EPISODIO II (TURNOS 102-216): LA ‘HOJA REDUCE ERRORES’

2.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>102. <i>TUT {<¿y lo tienes en cuenta a la hora deee hacer la expresión escrita?>}</i></p> <p>103. <i>ATU < mirada: a la alumna y a sus hojas alternativamente, &mano</i></p>	<p>La tutora le formula una pregunta cerrada a la alumna para guiar a la estudiante hacia una cuestión que considera importante: la relación de lo que ha descrito en el episodio anterior con la realización de la expresión escrita. Con esta pregunta se inicia un nuevo episodio a partir de la explicación anterior. La</p>

<p>derecha&, al final señala las hojas con el 104. bolígrafo> 105. ANA {mirada: sus notas, cabeza mientras se toda el pelo con la mano derecha en el lado 106. izquierdo} 107. {< (0.34) 108. NAS sí 109. (0.71)>} 110. ANA {deja de tocarse el pelo, se gira hacia la tutora y la mira mientras cabeza/R} 111. ATU < cabeza/R> 112. TUT {<por ejemplo (0.59) cuando has heechoo (0.43) laa simulación deel (0.39) ¿examen?>} 113. ATU < mirada: alumna, &mano derecha&, con la cual sujeta el bolígrafo.> 114. ANA {/ mirada: la mesa, cabeza/R, coge un bolígrafo que hay sobre ella y mirada: tutora} 115. NAS {um} 116. ANA { cabeza/ } 117. <(1.15) 118. TUT ¿lo has tenido en cuenta? ¿todo esto?> 119. ATU <señala las notas de la alumna con el bolígrafo y seguidamente lo hace hacia su frente mientras mira a 120. la alumna y vuelve a señalar las notas> 121. NAS {sí 122. (1.48} 123. ANA { cabeza/R, mirada: tutora} 124. TUT {<¿te ha servido de algo?> 125. ATU <con el codo derecho apoyado en la mesa, mueve el bolígrafo y al terminar la pregunta, lo apoya entre 126. el labio superior y la nariz> 127. (1.51)}</p>	<p>conjunción yy puede servir para conectar ambos temas. De todas formas el alargamiento puede indicar que se trata de un elemento pragmático de progresión discursiva. La tutora gesticula mientras habla. Asimismo, dirige la mirada a la alumna y al objeto sobre el que trata el tema al que se refiere, las hojas de la alumna, las cuales también señala con el bolígrafo. La alumna, en cambio, mantiene una postura más estática mientras se está tocando el pelo y mira hacia sus hojas. Es posible que evite la mirada directa con la tutora porque está pensando en la pregunta. La alumna responde afirmativamente con una respuesta cerrada. Para responder, deja de tocarse el pelo y mira a la tutora. Parece que responde con seguridad porque responde con rapidez, no hay una pausa destacable, y acompaña la respuesta asintiendo con la cabeza repetidamente. La tutora también responde a la alumna asintiendo una vez con la cabeza. Aunque la alumna parece haber respondido con seguridad y parece haber entendido a qué hace referencia la tutora, ésta elabora más la pregunta y le da pistas con un ejemplo, el ejercicio de simulación que han hecho ese mismo día. Es probable que espere una respuesta más elaborada. Los alargamientos vocálicos de <i>ejemploo</i>, <i>heechoo</i>, <i>laa</i>, <i>simulación</i> y <i>deel</i> y las pausas no sintácticas de 0.59, 0.43 y 0.39 parecen indicar que la tutora planifica su discurso en el momento que habla. La tutora continúa haciendo gestos con la mano derecha y señalando con el bolígrafo mientras habla. Asimismo, dirige la mirada hacia la alumna. La alumna continúa asintiendo con la cabeza repetidamente mientras mira hacia la mesa, donde están sus notas. Es posible que, de nuevo esté evitando la mirada de la tutora porque está planificando su respuesta. Al final de la intervención, dirige la mirada hacia la tutora. La alumna confirma la respuesta afirmativa con un <i>um</i> y con un gesto de asentimiento con la cabeza. Tras la vocalización se produce un intervalo de 1.15 durante el cual la alumna no añade información nueva, bien porque no tiene intención de hacerlo o bien porque está pensando qué decir o cómo decirlo. Tras el intervalo, la tutora toma el turno de palabra y reformula la pregunta inicial. Seguramente todavía no ha obtenido la información que espera.</p>
--	---

<p>128. ANA {mirada: sus hojas}</p>	<p>De nuevo, acompaña su discurso con gestos que señalan a las hojas de la alumna y su cabeza al preguntar si lo <i>ha tenido en cuenta</i>. La alumna vuelve a responder afirmativamente hacia la pregunta de la tutora con una marca lingüística, <i>sí</i>. Sin embargo, pese al intervalo de 1.48, la alumna no toma el turno de palabra y, por tanto, no elabora su respuesta. Refuerza la respuesta asintiendo con la cabeza repetidamente mientras mira fijamente a la tutora. La tutora formula una nueva pregunta relacionada con el tema. Es posible que esté esperando una respuesta más elaborada por parte de la alumna. La tutora hace un movimiento con el bolígrafo mientras habla. En cambio, al terminar de formular la pregunta, adopta una postura más estática que parece indicar que cede el turno de palabra. El intervalo de 1.51, durante el cual la alumna mira hacia sus hojas, refuerza esta hipótesis.</p>
<p>129. NAS <{creo que sí porque por ejemplo > (0.49) <teneer>} 130. ATU <mantiene la postura con la que ha finalizado la pregunta anterior y cambia la dirección de su mirada 131. hacia las hojas de la alumna cuando ésta las señala con el bolígrafo> 132. ANA {mirada: sus hojas, /cabeza/ y señala con el bolígrafo hacia sus hojas} 133. ATU <se separa el bolígrafo de la cara> 134. <{(1.13) 135. NAS esta expresión aquí (0.44) de ‘un año’ (0.56) y nooo ‘al año’ (0.53) aquíii enn (0.42) en 136. <la hoja> (0.78) es como <teneerlooo (0.86) en}{la> <cabeza>} 137. ATU <no se mueve: mano apoyada en la barbilla y codo apoyado en la mesa, mirada: hojas de la 138. alumna></p>	<p>La alumna responde afirmativamente aunque, al usar la expresión <i>creo que</i> le resta validez general a la afirmación y refuerza su carácter subjetivo. Es posible que la insistencia de la tutora la haga dudar. A continuación, justifica su respuesta con una oración causal que introduce un ejemplo que tiene apuntado en su ‘hoja reduce errores’, puesto que la señala mientras se está explicando y utiliza los deícticos <i>esta expresión</i> y <i>aquí</i>. La tutora parece haber adoptado una actitud de escucha porque no se mueve, se mantiene en la misma postura con la que ha finalizado la última pregunta y dirige la mirada hacia el lugar donde señala la alumna. La alumna prosigue con la intervención 129. Es posible que, al mencionar <i>la hoja</i>, se esté refiriendo a la ‘hoja reduce errores’. El hecho de que señale sus hojas refuerza esta hipótesis. Durante su explicación, la alumna produce varias pausas no sintácticas (0.49, 1.13, 0.44, 0.53, 0.53, 0.42, 0.78, 0.86). Estas pausas junto con los alargamientos vocálicos y consonánticos (<i>porquee, teneer, añoo, nooo, añoo, aquíii, enn y teneerlooo</i>) y el titubeo (<i>enn (0.42) en</i>) parecen indicar que la alumna está planificando su discurso. Asimismo, la alumna dirige la mirada hacia sus hojas mientras habla. Puede que la alumna mire sus hojas porque necesite el contacto con los objetos a los que la tutora hace referencia para situarse y/o para pensar qué decir.</p>

<p>139. ANA {mirada: sus hojas, señala con el bolígrafo hacia sus notas}</p> <p>140. ATU <se rasca con el dedo índice derecho la frente></p> <p>141. ATU <vuelve a la postura anterior y mirada: alumna></p> <p>142. ANA {sube la mirada hacia la tutora y 1/2 sonrisa}</p> <p>143. ATU </cabeza/></p> <p>144. (0.39)</p> <p>145. TUT {claro (0.71) <uum>}</p> <p>146. ANA {/cabeza/R}</p> <p>147. ATU </cabeza/></p> <p>148. (0.91)</p>	<p>También es posible que esté evitando el contacto visual con la tutora mientras planifica su discurso.</p> <p>La alumna completa la intervención con un símil comparando el tener el error anotado en la ‘hoja reduce errores’ con la memorización de éste, <i>es como tenerlo en la cabeza</i>. Además, refuerza lo que está diciendo con gestos, <i>señala la sien con el bolígrafo</i>.</p> <p>Al final de la intervención, la tutora sube la mirada hacia la alumna. Seguidamente es la alumna quien sube la mirada hacia la tutora y le medio sonrío, seguramente busca algún tipo de retroalimentación o de reacción empática por parte de la tutora. La tutora responde con un asentimiento de cabeza que puede tener el objetivo de mostrar acuerdo con la explicación que acaba de exponer la alumna, manifestar que entiende la explicación y/o mostrar empatía con la alumna para que ésta se sienta más relajada.</p> <p>La tutora muestra acuerdo con la explicación de la alumna con una marca lingüística, <i>claro</i>. Además, emite un <i>um</i> con el que seguramente quiere mostrar que está de acuerdo con la explicación o porque la entiende.</p> <p>La tutora acompaña la vocalización con un asentimiento de cabeza mientras la alumna hace lo mismo repetidamente, probablemente con la intención de confirmar lo dicho.</p> <p>Los intervalos o pausas sintácticas de 0.71 y 0.91 entre las que se encuentra la vocalización pueden deberse, por un lado, a que la tutora no tiene la intención de tomar el turno de palabra, o, por otro lado, a que la tutora está planificando su discurso.</p>
<p>149. TUT {¿y en la expresión escrita?>}</p> <p>150. ATU <separa la mano derecha que sujeta el bolígrafo de la cara y hace un movimiento circular en el aire></p> <p>151. ANA {mirada: sus hojas, sin cambiar de postura}</p> <p>152. <{(1.0)}></p> <p>153. ANA {-cabeza-}</p> <p>154. TUT {¿al hacer un repaso de TOODOO lo que tenías aquí apuntado?>}</p> <p>155. ATU <mirada: las hojas de la alumna, las señala con el bolígrafo. Hace un movimiento</p>	<p>La tutora toma el turno de palabra y abandona la postura que tenía y vuelve a gesticular con la mano mientras la alumna vuelve a dirigir la mirada hacia las hojas. Aunque la tutora ha aceptado la explicación, parece no estar satisfecha con la respuesta de la alumna porque seguidamente elabora la pregunta inicial e insiste en relacionar la herramienta didáctica (señala la ‘hoja reduce errores’) con la expresión escrita. Dicha insistencia parece indicar que la tutora todavía no ha obtenido la respuesta que espera y, seguramente, por eso especifica cómo usar la herramienta para que sea útil en el ejercicio de expresión escrita. Lo hace en forma de pregunta para saber si la ha usado correctamente y si ha obtenido los resultados que ella espera.</p> <p>Probablemente la tutora inicia esta intervención</p>

<p>sobre la hoja de</p> <p>156. arriba a abajo. Finalmente vuelve a dirigir la mirada hacia la alumna></p> <p>157. ANA {Continúa con el bolígrafo que sujeta en la mano derecha señalando a la sien y junta los labios}</p> <p>158. (0.61)</p> <p>159. TUT {<¿has conseguido rectificar o corre?>}</p> <p>160. ATU <mirada: alumna, levanta el codo derecho de la mesa y hace unos movimientos con la mano en el aire</p> <p>161. y, al finalizar la intervención vuelve a colocar el codo en la mesa y apoya la barbilla en el puño></p> <p>162. ANA {se muerde el labio inferior}{separa el bolígrafo de la sien}</p> <p>163. (1.29)</p> <p>164. TUT {<algo queee>}</p> <p>165. ATU <hace un gesto circular con la mano en el aire y hace también un movimiento circular con la cabeza</p> <p>166. mirando al vacío></p> <p>167. ANA {coge el bolígrafo con la mano mientras apoya el codo en la mesa}</p> <p>168. (1.25)</p> <p>169. TUT {<en un primer borrador te había pasado?>}</p> <p>170. ATU <vuelve a colocar el codo en la mesa y la barbilla apoyada en la mano. Seguidamente vuelve a gesticular</p> <p>171. con la mano derecha que separa de la barbilla y termina volviendo a la postura anterior></p> <p>172. (1.82)</p>	<p>aceptando la explicación de la alumna para crear empatía.</p> <p>Tras la primera pregunta se produce una pausa sintáctica de 1.0 durante la cual la alumna niega una vez con la cabeza. Es posible que quiera manifestar desconocimiento o que, pese a haber respondido afirmativamente hasta ahora, quiera responder negativamente. Tras una pausa sintáctica de 0.61 la tutora finaliza la pregunta.</p> <p>Mientras hace la pregunta vuelve a gesticular con la mano y deja de hacerlo al finalizarla mientras dirige la mirada hacia la alumna. La alumna, en cambio, continúa mirando hacia sus hojas y el único gesto que hace es separar el bolígrafo de su sien. Puede que continúe mirando hacia sus hojas porque está planificando su discurso y para no ponerse nerviosa por la mirada de la tutora. Además, se muerde el labio inferior, gesto que puede reforzar cualquiera de las hipótesis anteriores.</p> <p>Tras la pausa no sintáctica de 1.29, la tutora continúa su intervención y vuelve a gesticular con la mano, pero esta vez está mirando al vacío. Mientras, la alumna continúa mirando sus hojas y hace un movimiento para coger el bolígrafo y apoya el codo en la mesa.</p> <p>De nuevo se produce otra pausa no sintáctica de 1.25 tras un alargamiento vocálico y durante la cual la tutora adopta una postura estática. La alumna, por su parte, no toma el turno de palabra. Puede que, como en el caso anterior, esté planificando su discurso. La alumna continúa mirando hacia sus hojas, quizás porque está pensando y/o para no ponerse nerviosa.</p> <p>La tutora finaliza la reformulación en forma de pregunta y, mientras habla, abandona la postura estática que tenía durante la pausa haciendo gestos con la mano y la recupera al terminarla.</p> <p>De nuevo, se produce un intervalo de 1.82. Es posible que la tutora esté cediendo el turno de palabra y/o esté dejando tiempo a la alumna para pensar puesto que vuelve a adoptar una postura estática.</p> <p>La alumna, por su parte, continúa mirando hacia sus hojas.</p>
<p>173. NAS {<teniendo en {cuenta} la hoja?>}</p> <p>174. ANA {coge el bolígrafo con la punta de los dedos}</p>	<p>La alumna repite parte de la pregunta inicial de la tutora. Seguramente, de esta forma quiere confirmar que ha entendido lo que la tutora le está preguntando o está haciendo tiempo mientras planifica su respuesta.</p>

<p>175. ANA {mirada: tutora}</p> <p>176. {<(1.65)>}</p> <p>177. ANA {1/2 sonrisa y, después de que la tutora /cabeza/R y sonrío, vuelve a bajar la mirada: hojas}</p> <p>178. ATU </cabeza/R, sonrisa después de que lo haga la alumna, = postura></p> <p>179. NAS <ahora no estoy se{gura}</p> <p>180. ANA {mirada: tutora}</p> <p>181. (0.61)</p> <p>182. NAS {creo que no>}</p> <p>183. ATU <sonrisa></p> <p>184. ANA {-cabeza-R}</p> <p>185. <(1.23)></p> <p>186. ATU <mirada: las hojas de la alumna y la vuelve a subir hacia la alumna, /cabeza/R, = postura></p> <p>187. NAS {<cuando estoy escribiendoo (1.05) pienso} {en los errores típicos que hago>}</p> <p>188. ATU <mirada: las hojas de la alumna y alumna, = postura y /cabeza/R></p> <p>189. ANA {apoya la mano derecha que sujeta el bolígrafo en la cara y mira hacia la tutora. Seguidamente separa la mano de la cara y empieza a tocar el bolígrafo mientras mirada: al vacío}</p> <p>191. ANA {mirada: tutora}</p> <p>192. (0.12)</p> <p>193. TUT {<um>}</p> <p>194. ATU </cabeza/></p> <p>195. ANA {también /cabeza/}</p> <p>196. {(2.59)}</p> <p>197. ANA {mirada: sus hojas y el brazo con el que sostiene el bolígrafo}</p> <p>198. NAS {pero no sé si ten-goo exactamente}<la hoja >}</p> <p>199. ANA {señala con el bolígrafo hacia sus hojas}</p>	<p>La mirada hacia la tutora reforzaría la primera hipótesis.</p> <p>La alumna está sujetando el bolígrafo y tocándolo con la punta de los dedos desde la última parte de la intervención anterior de la tutora. Este gesto puede estar manifestando cierta inquietud por parte de la alumna por no saber qué decir o cómo decirlo o quizás no entiende a qué se refiere la tutora.</p> <p>Al final de la pregunta que reformula la alumna, ésta dirige la mirada hacia la tutora. Seguidamente se produce un intervalo de 1.65 con el que parece estar cediendo el turno de habla y durante el cual la alumna hace una media sonrisa. Esta media sonrisa puede deberse a que se esté poniendo nerviosa y/o quizás esté buscando la complicidad de su interlocutora.</p> <p>La tutora responde a la pregunta de la alumna asintiendo repetidamente con la cabeza y sonrío después de que lo haga la alumna. Es posible que la tutora quiera mostrar empatía con la alumna y/o tranquilizarla.</p> <p>La alumna vuelve a bajar la mirada hacia sus notas y entonces responde mostrando mayor inseguridad sobre si la ha tenido en cuenta o no al usar la expresión <i>no estoy segura</i>. Es posible que sea la insistencia de la tutora lo que le haga dudar y, por eso, especifica <i>ahora</i>, porque al principio sí creía tenerlo claro.</p> <p>A continuación, la alumna realiza una pausa sintáctica de 0.61 y, seguidamente, añade una respuesta negativa reforzando el carácter subjetivo con una expresión de opinión, <i>creo que</i>.</p> <p>Al proseguir, vuelve a dirigir la mirada hacia la tutora y acompaña su respuesta negando repetidamente con la cabeza de un lado a otro. La tutora responde con una sonrisa con la que seguramente pretende mostrar empatía.</p> <p>Se vuelve a producir una pausa sintáctica, esta vez más prolongada, o un intervalo de 1.23 durante el cual la alumna puede estar planificando su discurso o puede estar cediendo el turno de habla.</p> <p>La tutora no toma el turno de habla, dirige la mirada hacia las hojas de la alumna y asiente repetidamente con la cabeza. Es posible que con este movimiento de cabeza tenga la intención de mostrar empatía y/o atención puesto que no ha formulado ninguna pregunta a la que se pueda responder.</p> <p>Al no moverse, parece que no tiene intención de tomar el turno de palabra. Es posible que esté dejando tiempo</p>
--	---

<p>200. ATU <también mirada: hojas de la alumna, = postura> 201. {< (0.51) 202. NAS como es> 203. ATU </cabeza/ sutilmente, = postura > 204. ANA {mueve el bolígrafo sobre sus hojas de arriba a abajo, mirada: tutora y ½ sonrisa} 205. (0.39) 206. TUT {um}
 207. ATU <mirada: alumna, = postura> 208. ANA {señala la sien} 209. {(1.33) 210. NAS eeennn} (0.62) en la cabeza 211. ANA {vuelve a colocar el brazo sobre la mesa mientras sujeta el bolígrafo} 212. (0.13)</p>	<p>a la alumna para pensar y/o espere que ésta todavía elabore más su respuesta. Al final, la alumna añade información nueva, describe el mecanismo que utiliza durante la realización de la expresión escrita y explica que tiene en cuenta sus errores típicos mientras escribe. Para ello utiliza una oración temporal introducida por <i>cuando</i>, la perífrasis de <i>estar+gerundio</i> y el presente de indicativo para expresar acción habitual. Según la descripción que se hace de esta herramienta didáctica en el marco teórico, éste sería su objetivo principal, por ello se puede interpretar que la ‘hoja reduce errores’ estaría cumpliendo su función, pero que ella no sea consciente. También es posible que la alumna esté describiendo el procedimiento que acostumbra a usar y que la herramienta didáctica no haya influido en él. El alargamiento vocálico de <i>escribiendoo</i> o la pausa sintáctica de 1.05 parece indicar que la alumna está planificando su discurso. De todas formas, la pausa también coincide con la pausa sintáctica de una oración temporal. Mientras añade información nueva, la alumna dirige la mirada hacia la tutora, después la dirige al vacío coincidiendo con la pausa. Esta mirada al vacío refuerza la hipótesis de que esta pensando qué decir o cómo decirlo e, incluso, que puede estar tomando conciencia en este momento de los procesos que lleva a cabo durante el ejercicio de expresión escrita. Al retomar el discurso, después de la pausa, la alumna vuelve a dirigir la mirada hacia la tutora. Durante la explicación de la alumna, la tutora mantiene una actitud de escucha dado que continúa con la misma postura, dirige la mirada hacia las hojas de la alumna y hacia ésta y asiente repetidamente con la cabeza. Probablemente con este gesto quiera aceptar la explicación de la alumna, manifestar que la entiende o simplemente quiera mostrar empatía con la alumna y hacerla sentir cómoda. La tutora emite una señal de atención continuada con la que parece confirmar que está atendiendo. Además, acompaña el <i>um</i> con un gesto de asentimiento con la cabeza al que la alumna responde del mismo modo y cuya intención puede ser confirmar su explicación o quizás dar por finalizada la intervención. A continuación, se produce una pausa sintáctica o intervalo de 2.59 durante la cual la tutora no parece tener intención de tomar el turno de palabra puesto que</p>
---	--

	<p>no se mueve y dirige la mirada hacia donde mira la alumna, sus hojas.</p> <p>La alumna prosigue con la explicación y añade una oración adversativa que rectifica total o parcialmente la información anterior. Manifiesta duda en cuanto a si tiene memorizada la hoja <i>exactamente</i>.</p> <p>Continúa señalando sus hojas con el bolígrafo y dirige la mirada hacia ellas, igual que la tutora. Asimismo, se produce una pausa no sintáctica tras la cual finaliza la intervención haciendo un movimiento sobre sus hojas de arriba a abajo.</p> <p>La tutora asiente con la cabeza y emite una señal de atención continuada. Es posible que quiera manifestar empatía y que lo consiga puesto que la alumna medio sonríe cuando dirige la mirada hacia la tutora. Asimismo, dirige la mirada hacia la alumna y continúa con una postura estática. Esto y la pausa de 1.33 parecen indicar que no tiene intención de tomar el turno de palabra. Dado que la alumna se señala la sien, es posible que la tutora no intervenga porque interprete que la alumna todavía quiere añadir nueva información y le esté dejando tiempo para pensar.</p> <p>La alumna completa las intervenciones anteriores y se refiere a la memorización con la expresión tener <i>en la cabeza</i>, a la que ya había hecho referencia con gestos.</p> <p>Por una parte, esta respuesta se contradice con la explicación anterior con la que comparaba que escribir el error en la ‘hoja reduce errores’ era <i>como tenerlo en la cabeza</i>. Por otra parte, parece que la alumna responde afirmativamente a la pregunta de si ha tenido en cuenta la ‘hoja reduce errores’, cuando interpreta que la pregunta es más general, sin embargo, a la pregunta de si la ha tenido en cuenta en una actividad en concreto, no lo tiene tan claro.</p> <p>El alargamiento vocálico y consonántico de <i>eeennn</i> y las pausas anteriores y posteriores a ella (0.39, 1.33 y 0.62) parecen indicar que la alumna está planificando el discurso. El hecho de que estas pausas no sean sintácticas refuerza esta hipótesis.</p>
<p>213. TUT <i>um</i> (0.73) {<hombre la ‘hoja reduce errores’ estos son casos concretos ¿e? >}</p> <p>214. ATU <la tutora separa la mano de la barbilla y señala con el bolígrafo que sostiene en la mano derecha</p>	<p>El <i>um</i> con el que empieza este fragmento puede ser una emisión de atención continuada, en cuyo caso la tutora no tendría la intención de tomar el turno de habla, o puede que quiera aceptar la explicación o confirmar que la ha entendido. Seguidamente le aclara a la alumna dónde debe apuntar los errores que no aparecen de forma sistemática. Es posible que la tutora le dé esta explicación a la alumna porque no haya</p>

<p>215. <i>las hojas de la alumna. Acerca todo el dorso hacia la alumna para mirar en las notas de ésta></i></p> <p>216. <i>ANA {la alumna baja la mirada hacia donde señala la tutora, sus hojas}</i></p>	<p>obtenido del todo la información que esperaba o que considere oportuna una aclaración a partir de la información que ha obtenido.</p> <p>Durante los alargamientos y la pausa de 0.73, la tutora no se mueve. Puede que todavía espere que la alumna añada nueva información o puede que sea una pausa de planificación.</p> <p>Se observa que, al tomar el turno de palabra, la tutora abandona la postura estática y empieza a gesticular señalando las hojas, seguramente a las que está haciendo referencia en su discurso.</p>
---	--

2.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. orienta la tutoría hacia un tema que le parece de interés con una nueva pregunta cerrada</p> <p>2. relaciona la información que aporta la alumna con la realización de un ejercicio concreto, la expresión escrita</p>	<p>3. escucha a la tutora mientras mira sus hojas</p> <p>4. responde afirmativamente con una respuesta cerrada y cabeza </p>
<p>5. cabeza </p> <p>6. especifica la pregunta y da un ejemplo (aporte mnemotécnico): <i>por ejemplo</i></p> <p>7. planifica su discurso mientras habla: alargamientos vocálicos y pausas de planificación</p>	<p>8. escucha atentamente: da señales de atención asintiendo con la cabeza.</p> <p>9. responde afirmativamente con un <i>um</i> y cabeza </p> <p>10. cede el turno de habla: intervalo de 1.15</p>
<p>11. toma el turno de habla tras el intervalo</p> <p>12. reformula la pregunta inicial con una pregunta cerrada</p>	<p>13. responde afirmativamente con una respuesta cerrada y asintiendo con la cabeza</p> <p>14. cede el turno de habla: intervalo de 1.48</p>
<p>15. toma el turno de habla tras el intervalo</p> <p>16. elabora una nueva pregunta cerrada</p> <p>17. cede el turno de habla: intervalo de 1.51</p>	

		<p>18. responde con una respuesta cerrada afirmativa, <i>sí</i>, y asintiendo con la cabeza</p> <p>19. refuerza el carácter subjetivo de la respuesta con una estructura de opinión: <i>creo que</i></p> <p>20. justifica su respuesta con una oración causal introducida por <i>porque</i> y un ejemplo</p>
21. escucha atentamente a la alumna: postura de escucha y dirige la mirada hacia donde señala la alumna, las hojas		
		<p>22. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>teneer</i> y pausa sintáctica de 1.13</p>
23. no toma el turno de palabra durante la pausa		
		<p>24. añade información nueva</p> <p>25. relaciona una herramienta didáctica, la 'hoja reduce errores', con su cabeza</p> <p>26. planifica su discurso: alargamientos vocálicos, <i>porquee</i>, <i>teneer</i>, <i>año</i>, <i>nooo</i>, <i>año</i>, <i>aquíi</i>, <i>enn</i> y <i>teneerlooo</i>, y pausas no sintácticas de 1.13, 0.44, 0.53, 0.42, 0.78, 0.86</p>
27. escucha atentamente a la alumna: mantiene la postura de escucha y no toma el turno de palabra durante las pausas		
28. deja a la alumna planificar su discurso		<p>29. busca la reacción de la tutora subiendo la mirada hacia la tutora y con una medio sonrisa</p> <p>30. cede el turno de habla: intervalo de 0.39 y sube la mirada y medio sonrío</p>
31. acepta la explicación o manifiesta entendimiento con una marca lingüística, <i>claro</i> , con <i>uum</i> y con un asentimiento de cabeza		
32. planifica su discurso: pausas sintáctica de 0.71 y 0.91		<p>33. confirma lo dicho: cabeza </p>
34. formula una nueva pregunta, todavía en relación con la expresión escrita		
35. planifica su discurso o cede el turno de palabra: pausa sintáctica o intervalo de 1.0		<p>36. niega con la cabeza</p> <p>37. planifica su discurso: no se mueve y mira hacia sus hojas</p>

39. formula una nueva pregunta y especifica cómo usar la herramienta didáctica y que completa la anterior	38. no toma el turno de palabra
40. planifica su discurso o cede el turno de palabra: pausa sintáctica o intervalo de 1.29	
43. añade información nueva a la pregunta 44. cede el turno de palabra: intervalo de 1.82	41. planifica su discurso: no se mueve y mira hacia sus hojas 42. no toma el turno de palabra
48. responde afirmativamente con un gesto 49. manifiesta empatía con una sonrisa	
54. manifiesta empatía con una sonrisa	45. repite la parte inicial de la pregunta en forma de pregunta para confirmar que lo ha entendido 46. cede el turno de habla: intervalo de 1.65 47. busca la complicidad de la tutora mirando hacia ella y con una medio sonrisa
56. no toma el turno de habla durante la pausa o intervalo 57. deja a la alumna tiempo para planificar su discurso	
60. escucha atentamente: postura estática de escucha, mirada hacia la alumna y sus hojas y asentimiento de cabeza	50. manifiesta duda, <i>no estoy segura</i> 51. contrasta el presente con el pasado expresando un cambio de opinión con la marca de tiempo <i>ahora</i> 52. responde negativamente con una marca lingüística, <i>no</i> , y con la cabeza 53. refuerza el carácter subjetivo de la respuesta negativa con una estructura de opinión, <i>creo que</i>
	55. planifica su discurso o cede el turno de habla: pausa sintáctica o intervalo de 1.23
	58. añade información nueva: describe cómo elabora la expresión escrita con una oración temporal en presente 59. planifica su discurso: pausa sintáctica de 1.05, alargamientos vocálico de <i>escribiendooo</i> y mirada al vacío

61. confirma el contacto asintiendo con la cabeza		62. confirma lo dicho o finaliza su intervención con un asentimiento de cabeza 63. cede el turno de habla o planifica su discurso: intervalo o pausa sintáctica de 2.59
64. no toma el turno de habla durante la pausa o intervalo 65. deja tiempo a la alumna para que planifique su discurso		
69. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira a la alumna y hacia sus hojas 70. emite una señal de atención continuada asintiendo con la cabeza		66. añade información nueva 67. rectifica a la información anterior con una oración adversativa 68. manifiesta duda: <i>no sé si</i>
72. emite una señal de atención continuada, <i>um</i>		71. busca una reacción de la tutora: la mira y medio sonrío
76. no toma el turno de palabra durante las pausas 77. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso		73. parece que quiere tomar el turno de habla: se señala la sien 74. completa la intervención: contradice la explicación inicial. 75. planifica su discurso: alargamiento vocálico y consonántico de <i>eeennn</i> , titubeo en <i>eeennn</i> (0.62) <i>en</i> y pausas no sintácticas: 0.39, 1.33 y 0.62
78. emite una señal de atención continuada o manifiesta que acepta la explicación o que la ha entendido 79. cede el turno de habla o planifica su discurso		
81. toma el turno de palabra: inicia una aclaración sobre la 'hoja reduce errores'		80. no toma el turno de habla

2.3. Categorización

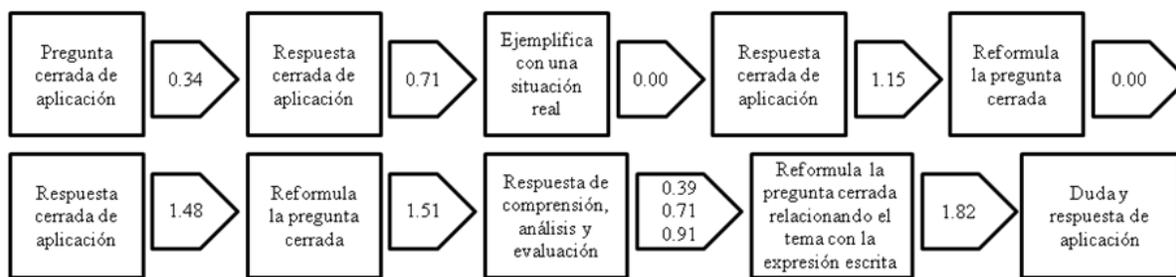
¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta cerrada de aplicación	102. <i>¿y lo tienes en cuenta a la hora de hacer la expresión escrita ?</i> 118. <i>¿lo has tenido en cuenta? ¿todo esto?</i> 124. <i>¿te ha servido de algo?</i> 159. <i>¿has conseguido rectificar o corregir?</i>
Pide información con una pregunta cerrada de evaluación	124. <i>¿te ha servido de algo?</i>
Especifica la información que pide	149. <i>¿y en la expresión escrita [...] 154. ¿al hacer un repaso de TOODOO lo que tenías aquí apuntado? [...] 164. algo queee [...] 169. en un primer borrador te había pasado?</i>
Reformula una pregunta	118. <i>¿lo has tenido en cuenta? ¿todo esto?</i> 124. <i>¿te ha servido de algo?</i> 159. <i>¿has conseguido rectificar o corregir?</i>
Da pistas con un aporte mnemotécnico	112. <i>por ejemplo (0.59) cuando has hecho (0.43) la simulación del (0.39) ¿examen ?</i>
Relaciona el tema del que está hablando con uno nuevo	102. <i>¿y lo tienes en cuenta a la hora de hacer la expresión escrita ?</i>
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Aclara la función de una herramienta didáctica	213. <i>um (0.73) hombre la 'hoja reduce errores' estos son casos concretos ¿e?</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	178 y 183. <i>ATU: sonrisa</i>
Escucha atentamente	<i>Intervenciones 129-136, 173-210</i> 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación y no toma el turno de palabra: 134. (1.13) 135. (0.44) (0.56) (0.53) (0.42) 136. (0.78) (0.86) 176. (1.65) 185. (1.23) 196. (2.59) 187. (1.05) 205. (0.39) 209. (1.33) 210. (0.62)</i> 4. <i>Da señales de atención continuada</i> - <i>uso de gestos: cabeza </i> - <i>aportaciones que no interrumpen a la alumna: um, claro</i>
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	107. (0.34) 108. <i>NAS: sí</i> 109. (0.71); 117. (1.15); 122. (1.48); 127. (1.51); 172. (1.82)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno	107. (0.34) 108. <i>NAS: sí</i> 109. (0.71) 115. <i>NAS um</i> 117. (1.15) 125. <i>NAS sí</i> 122. (1.48) 127. (1.51) 144. (0.39) 145. <i>TUT: claro</i> (0.71) um 148. (0.91) 212. (0.13) 213. <i>TUT: um</i> (0.73)
Intervalos y/o pausas sintácticas: no toma el turno	192. (0.12) 193 <i>TUT um</i> 196. (2.59) 205. (0.39) 206. <i>TUT um</i> 209. (1.33)

¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Compara el presente y el pasado	179. <i>ahora no estoy segura</i>
Ejemplifica la función de una herramienta didáctica	129. <i>creo que sí porquee por ejemplo (0.49) tener</i>
Compara con su cabeza una herramienta didáctica	129. <i>teneer 135. esta expresión aquí (0.44) de 'un año' (0.56) y nooo 'al año' (0.53) aquíii enn (0.42) en 136. la hoja (0.78) es como teneerlooo (0.86) en la cabeza</i> 208. <i>señala la sien 209. (1.33)</i>
Describe el proceso que lleva a cabo para realizar la expresión escrita	187. <i>cuando estoy escribiendoo (1.05) pienso en los errores típicos que hago[...]</i> 198. <i>pero no sé si tengoo exactamente la hoja</i>
Se contradice	129. <i>teneer 135. esta expresión aquí (0.44) de 'un año' (0.56) y nooo 'al año' (0.53) aquíii enn (0.42) en 179. ahora no estoy segura</i> 187. <i>cuando estoy escribiendoo (1.05) pienso en los errores típicos que hago 198. pero no sé si tengoo exactamente la hoja</i> 202. <i>como es 210. eeennn (0.62) en la cabeza</i>
Manifiesta duda	198. <i>pero no sé si tengoo exactamente la hoja</i>
Formula una justificación	129. <i>porquee por ejemplo (0.49) tener 135. esta expresión aquí (0.44) de 'un año' (0.56) y nooo 'al año' (0.53) aquíii enn (0.42) en 136. la hoja (0.78) es como teneerlooo (0.86) en la cabeza</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Busca la reacción de la tutora	175. <i>mirada: tutora 176. (1.65) 177. 1/2 sonrisa y vuelve a bajar la mirada: hojas</i>
Se muerde el labio inferior	163
(1/2) sonrisa	139, 177 y 204
Toca sus hojas	132, 139 y 199
Toca el bolígrafo	114,132, 139, 167, 174, 189, 199, 204 y 211
Se toca el pelo, señala la sien	105 y 208
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	176. (1.65) 185. (1.23) 196. (2.59) 187. (1.05)
Pausa no sintáctica	134. (1.13) 135. (0.44) (0.56) (0.53) (0.42) 136. (0.78)(0.86) 205. (0.39) 209. (1.33) 210. (0.62)
Mirada a las hojas, mesa y brazo	102, 128, 132, 139, 151. <i>mirada: sus hojas</i> 114. <i>mirada: la mesa</i> 177. <i>vuelve a bajar la mirada: hojas</i> 197. <i>mirada: sus hojas y el brazo</i>
Alargamientos vocálicos o consonánticos	129. <i>porquee 135. 'un año' (0.56) y nooo 'al año' (0.53) aquíii enn (0.42) en 136. teneerlooo (0.86) 187. escribiendoo (1.05) 210. eeennn (0.62) en la cabeza</i>
Titubeo	135. <i>aquíii enn (0.42) en 136. la hoja</i> 210. <i>eeennn (0.62) en la cabeza</i>

2.4. Informe analítico

El episodio II empieza con la formulación de una nueva pregunta con la que la tutora guía y orienta, de nuevo, el contenido de la tutoría. En este caso, relaciona un tema introducido por la alumna, la ‘hoja reduce-errores’, con un tema nuevo, la realización de la expresión escrita. De esta forma, observamos cómo la tutora crea una continuidad en el discurso conectando ‘lo nuevo’ con ‘lo dado’ fruto de una mediación interaccional.

Es destacable observar que la tutora inicia este nuevo episodio con una pregunta cerrada con la que recibe una respuesta cerrada. Al no desarrollar más su respuesta, la tutora añade un aporte mnemotécnico con el que especifica la información a la que hace referencia. No obstante, la alumna vuelve a responder con una respuesta cerrada y la tutora reformula la pregunta inicial. Al hacerlo con una pregunta cerrada, se repite la secuencia puesto que obtiene otra respuesta cerrada. Por tercera vez, la tutora insiste con una nueva pregunta cerrada con la que obtiene nuevamente una respuesta cerrada, pero esta vez la alumna desarrolla la respuesta con una justificación.



Entre pregunta y pregunta, la tutora cede el turno de palabra y espera un tiempo antes de formular la siguiente. Tales intervalos son de 1.15, 1.48 y 1.51. Probablemente, la alumna añade una justificación como consecuencia de la insistencia de la tutora que indica que espera una respuesta más elaborada.

La alumna concreta la justificación haciendo referencia a un caso concreto con el que se ha encontrado el cual introduce con el conector *por ejemplo* y al que hace referencia con el deíctico *aquí* mientras señala hacia sus hojas con el bolígrafo.

Asimismo compara la herramienta didáctica de la ‘hoja reduce-errores’ con su cabeza al referirse a ella de la siguiente manera: *porquee por ejemplo (0.49) tener esta expresión aquí*

(0.44) de 'un año' (0.56) y nooo 'al año' (0.53) aquíi enn (0.42) en la hoja (0.78) es como tenerlooo (0.86) en la cabeza.

Sin embargo, pese a haber obtenido respuesta a la cuestión que se le demanda (tiene en cuenta la herramienta didáctica a la hora de realizar la expresión escrita y lo justifica), la tutora introduce una nueva pregunta cerrada con la que vuelve a pedir la misma información. A causa de la insistencia, la alumna manifiesta duda e incluso se contradice al decir *cuando estoy escribiendoo (1.05) pienso en los errores típicos que hago pero no sé si tengoo exactamente la hoja como eseeennn (0.62) en la cabeza*. No obstante, ante la duda, la alumna verbaliza los procedimientos que lleva a cabo durante la realización de la tarea. Además, la alumna formula una intervención de tipo justificativa, dubitativa (*no sé si..., ahora no estoy segura*), comparativa y de opinión.

Desde el punto de vista afectivo, observamos que:

En primer lugar, la tutora, al formular una pregunta, cede el turno de palabra con un intervalos de 1.15, 1.48, 1.51, 1.29 y 1.82 dándole así a la alumna la oportunidad de planificar su discurso.

En segundo lugar, mientras la alumna planifica su discurso, la tutora escucha atentamente y no da señales de querer robar el turno de palabra ya que mantiene una postura de escucha y dirige la mirada hacia la alumna o hacia donde ésta señala, sus hojas. Asimismo, deja tiempo a la alumna respetando las pausas de planificación y los alargamientos vocálicos.

En tercer lugar, cuando la alumna parece que está cediendo el turno de palabra con los intervalos 1.65, 1.23 y 2.59, la tutora no lo toma. La consecuencia es que en los tres casos la alumna lo recupera y añade información nueva lo cual nos demuestra la importancia de saber mantener silencio en los momentos clave.

Por último, en cuanto a los gestos que pueden favorecer un clima afectivo favorable, observamos que en este episodio es la alumna quien medio sonrío tras formular una intervención dubitativa y tras formular una pregunta con la que quiere confirmar que ha entendido a la tutora mientras mira a la tutora. En el primer caso, ésta muestra empatía asintiendo con la cabeza y respaldando su comentario con un *claro* y *um*. En el segundo caso,

la tutora responde también con una sonrisa a la vez que responde afirmativamente a la pregunta.

EPISODIO III (217-343): EXPRESIÓN ORAL

3.1. Análisis microfuncional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>217. <i>TUT muy bien</i>> (1.02) {<¿qué más? (0.17) <i>laaa</i> (0.33) <i>los ejercicios deee</i> (0.27) <i>grabación las</i> 218. <i>expresiones orales</i>>} 219. <i>ATU</i> < <i>mirada: hojas de la alumna. Postura: sujeta el bolígrafo con las dos manos y apoya los antebrazos en la mesa.</i> 220. <i>Inclina todo el cuerpo hacia delante y junta los labios</i>> 221. <i>ANA</i> {<i>mirada: hojas. Pasa las hojas</i>} 222. <i>ATU</i> < <i>mirada: alumna. Mueve todo el cuerpo hacia delante y atrás</i>} 223. {<(0.63)} 224. <i>TUT ¿qué tal el ejercicio de grabación?</i>> 225. <i>ATU</i> <<i>postura: los antebrazos apoyados en el borde de la mesa y las manos juntas delante del pecho.</i> 226. <i>Espalda erguida separada del pecho. Mirada: hacia las hojas de la alumna</i>> 227. <(0.66)} 228. <i>ANA</i> {<i>mirada: hacia las hojas, pasa una hoja y la ordena junto a las demás</i>}</p>	<p>La tutora solicita más información, <i>¿qué más?</i>, e introduce una nueva herramienta didáctica, los ejercicios de grabación en la expresión oral. La tutora, mientras habla, se mueve hacia delante y hacia atrás y dirige la mirada tanto a las hojas de la alumna como a ésta. Tras una valoración positiva, la tutora hace una pausa sintáctica o intervalo de 1.02 con la que puede estar cediendo el turno de habla o planificando su discurso. El titubeo <i>laaa los, las</i> pausas no sintácticas de 0.33 y 0.27 y los alargamientos vocálicos <i>laaa</i> y <i>deee</i> refuerzan la segunda hipótesis. La pregunta <i>¿qué más?</i> podría realmente ser una pregunta cuya intención es demandar información. No obstante, teniendo en cuenta que la tutora podría estar planificando cómo guiar la conversación, también podría tratarse de una pregunta dirigida a sí misma y/o con intención de ganar tiempo mientras planifica. Durante toda esta intervención, la alumna mira hacia sus hojas y las va pasando. Puede que esté buscando nuevos temas para tratar en la tutoría o que simplemente sea una forma de evitar el contacto visual directo con la tutora. La tutora pregunta explícitamente a la alumna sobre el ejercicio de grabación. Es una pregunta muy abierta en la que no especifica qué quiere saber exactamente. Tras formular esta pregunta, adopta una postura estática de escucha mientras mira hacia las hojas de la alumna. De esta forma, parece evidente que cede el turno de palabra a la alumna. La pausa sintáctica o intervalo de 0.66 y el hecho de que dirija la mirada hacia la alumna para observarla mientras pasa las hojas refuerzan esta hipótesis.</p>
<p>229. <i>NAS</i> {<i>a mí me gustan</i>>}</p>	<p>La alumna responde expresando una valoración</p>

<p>230. ANA { mirada: tutora, postura: apoya las dos manos sobre las hojas, 1/2 sonrisa}</p> <p>231. ATU <mirada: alumna></p> <p>232. (0.11)</p> <p>233. TUT <¿sí?</p> <p>234. (0.16)</p> <p>235. NAS {sí (0.56) porque también puedooo>}</p> <p>236. ATU </cabeza R, junta los labios, mueve todo el dorso hacia atrás y hacia delante y apoya el antebrazo</p> <p>237. izquierdo en la mesa y el codo derecho, además apoya la barbilla sobre el puño derecho></p> <p>238. ANA {mirada: sus hojas, /cabeza/, continúa tocando las hojas con las yemas de los dedos}</p> <p>239. (1.79)</p> <p>240. NAS {<es raro (0.81) oír siempre mi voz(1.28)>} {<pero tambiénnn (0.78) me parece muy útiil</p> <p>241. (0.56) oírla paraaa</p> <p>242. (1.51) >}</p> <p>243. ANA { mirada: tutora, /cabeza/, sube las cejas y /cabeza/, sonrisa}</p> <p>244. ATU <mirada: alumna, sonrisa después de ella, /cabeza R></p> <p>245. ATU <mirada: hojas de la alumna y alumna alternativamente, /cabeza/></p> <p>246. ANA {mirada: sus hojas, coge la esquina de una hoja con la mano izquierda}</p> <p>247. NAS {<mmm (1.96) no sé cómo decirlo (1.33)} {para saberr (0.5) quéee (0.67)> <hay que cambiar</p> <p>248. un poco</p> <p>249. ANA { mirada: sus hojas coge el bolígrafo con las dos manos}</p> <p>250. ATU <mirada: alumna, =</p>	<p>positiva y la tutora reacciona con una pregunta de comprobación, ¿sí?, que denota sorpresa o satisfacción por la respuesta de la alumna. Al responder, deja de pasar hojas y dirige la mirada hacia la tutora mientras medio sonríe. Es posible que este gesto se deba a que la respuesta es positiva.</p> <p>La alumna responde afirmativamente a la pregunta retórica de la tutora. Utiliza una marca lingüística acompañada de un gesto de asentimiento con la cabeza. A continuación, justifica su valoración con una oración causal introducida con <i>porque</i> que no finaliza.</p> <p>La tutora parece que se coloca para adoptar una postura estática de escucha. El gesto de asentimiento con la cabeza probablemente tiene la intención de mostrar tal actitud de escucha puesto que no parece que esté respondiendo a algo que haya dicho la alumna.</p> <p>La pausa no sintáctica de 1.79, el alargamiento vocálico de <i>puedooo</i> y el hecho de que no complete la oración causal parece indicar que la alumna está planificando su discurso. El cambio de dirección de su mirada hacia sus hojas refuerza esta hipótesis.</p> <p>La alumna introduce una nueva valoración tras la pausa. Sin embargo, en esta ocasión no se trata de una valoración positiva, <i>es raro (0.81) oír siempre mi voz</i>. Seguidamente prosigue con una adversativa con el conector <i>pero</i> que introduce una información que rectifica parcialmente la valoración que acaba de hacer y la valora como <i>muy útil</i>. A continuación, una justificación con una oración de finalidad introducida por <i>para</i> que no finaliza.</p> <p>Durante la primera parte de su intervención, la alumna dirige la mirada hacia tutora y sonríe. La tutora responde a este gesto también con una sonrisa. Asimismo, acompaña su discurso asintiendo con la cabeza mientras la ladea y levanta las cejas. Es posible que esté esperando algún tipo de intervención por parte de la tutora. Sin embargo, ésta no parece tener intención de tomar el turno de habla puesto que mantiene una postura estática, mira hacia la alumna y asiente repetidamente con la cabeza mostrando que está escuchando atentamente.</p> <p>Durante este fragmento queda patente que la alumna está planificando su discurso por las constantes pausas (0.81, 1.28, 0.78, 0.56 y 1.51) y los alargamientos vocálicos (<i>raro oír, útiil y paraa</i>) y</p>
---	--

<p>postura> 251. ANA {&manos&} 252. TUT um 253. (0.96)>} 254. ATU <mirada: alumna, /cabeza/R> 255. ANA {mirada: tutora}</p>	<p>consonánticos (<i>tambiéeen</i>). Igualmente, la <i>mmm</i> que inicia la siguiente intervención, la oración con la enuncia explícitamente no saber <i>cómo decirlo</i>, las pausas no sintácticas de 1.96, 0.5 y 0,67 y la pausa sintáctica de 1.33, el alargamientos vocálicos (<i>decirloo</i> y <i>quee</i>) y consonánticos (<i>saberr</i>) refuerzan esta hipótesis. La alumna, además, dirige la mirada hacia sus hojas en el momento en que parece estar pensando en cómo expresar lo que quiere decir. La alumna recupera la justificación inacabada que había introducido con el conector de finalidad <i>para</i>. Con ella explica el resultado que obtiene con la realización del ejercicio de grabación y cómo la ayuda a planificar qué debe hacer, <i>para saber qué hay que cambiar</i>. Durante esta intervención la alumna vuelve a dirigir la mirada hacia la tutora y, al terminar, ésta emite una señal de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza mientras mira a la alumna. Asimismo, ambas aportaciones pueden tener una función colaborativa cuyo objetivo sería respaldar o mostrar acuerdo con la explicación de la alumna.</p>
<p>256. NAS {<i>porque yo también tengo unaaa</i> (0.71) <i>estructura de la frase</i>} {<i>muy distinta como ahora</i> 257. <<i>siempre hago una pausa pequeña</i> (0.96) <i>eee</i>} {(0.59) <i>antes de la última palabra por ejemplo</i>} 258. ANA {mirada: al vacío, &manos&} 259. ANA {mirada: a la tutora, 1/2 sonrisa, &manos&} 260. ANA {mirada: al vacío} 261. (0.26) 262. NAS {um (0.37) <i>pausa</i>> <(0.35) <i>última palabra</i>} 263. ATU </cabeza/R, mirada: alumna, = postura> 264. ANA { mirada: tutora, acompaña la entonación con &manos& y &cabeza& y ½ sonrisa} 265. {(0.36) 266. TUT aja 267. (2.0)>} 268. ATU < mirada: alumna, sonrisa, /cabeza/R, > 269. ANA {mirada: tutora y ½</p>	<p>La alumna añade una nueva justificación con el conector causal <i>porque</i> e introduce un ejemplo concreto que ha observado en su producción oral, tras escucharse con la grabadora. La observación a la que se refiere está relacionada con su entonación, la cual intenta describir. Para ello, compara su forma de hablar puede que con la de los otros estudiantes o con la de los hablantes de la lengua meta. De nuevo, hay indicios que manifiestan que la alumna estaría planificando su discurso mientras habla. Así lo muestran los alargamientos vocálicos de <i>unaaa</i> y de <i>eee</i>; las pausas no sintácticas de 0.71, 0.96+0.59; y la mirada que dirige al vacío mientras habla al principio de la intervención y durante la última pausa. La tutora asiente con un <i>um</i> que manifiesta que entiende la explicación de la alumna y/o atención. La tutora continúa con una actitud de escucha puesto que mantiene su postura y dirige la mirada hacia la alumna durante toda la intervención, además, asiente continuamente con la cabeza mostrando así que entiende la explicación y/o que escucha atentamente. Después de que la alumna termine de simular su entonación, la tutora emite una señal colaborativa, <i>aja</i>, con la que parece querer respaldar o mostrar</p>

<p><i>sonrisa}</i> 270. NAS {eso también puedo mejorar} 271. ANA {mirada: tutora, se toca el cuello con la mano derecha, \cabeza\ y 1/2 sonrisa} 272. {(2.2)} 273. NAS ahora 274. (1.07) 275. TUT <¿por qué haces esa pausa?>} 276. ANA {mirada: tutora, sube las cejas} 277. ATU <mirada: alumna, = postura> 278. NAS yo no sé</p>	<p>acuerdo con la explicación o bien expresar que la ha entendido. Acompaña este sonido asintiendo con la cabeza mientras sonrío y mira a la alumna. Es posible que quiera mostrar empatía. Seguidamente se produce una pausa durante la cual la tutora no parece tener intención de tomar el turno de habla puesto que continúa con la misma actitud de escucha. Es posible que la tutora piense que la alumna todavía puede añadir más información o esté planificando hacia dónde dirigir la conversación. La alumna añade información nueva y expresa explícitamente ser consciente de su capacidad de mejorar el aspecto que acaba de plantear. Al añadir <i>ahora</i> está comparando la diferencia entre el presente y el pasado y, por tanto, parece que detecta un cambio gracias al ejercicio de grabación. Las pausas sintácticas de 2.2 y 1.07 pueden deberse a que la alumna esté pensando como continuar. Sin embargo, al mirar fijamente a la tutora y levantar las cejas parece que esté cediendo el turno de palabra y, por tanto, se trataría de un intervalo. De nuevo, es posible que la tutora no tome el turno de habla en la pausa de 2.2 y tarde en tomarlo en la segunda pausa de 1.07 porque esté esperando que la alumna continúe añadiendo información o porque esté pensando hacia dónde dirigir la tutoría. La tutora le pregunta a la alumna la causa del aspecto que ha presentado como ejemplo. De esta forma se aleja del tema central que es el ejercicio de grabación y se centra en una cuestión concreta que ha aparecido en el discurso y que parece preocupar a la alumna.</p>
<p>[...] 278. NAS {<pero también me gusta porqueee (0.72) es interesante (0.49) oír lo queee 279. (0.34)} 280. ANA {mirada: sus manos, se toca el anillo de la mano izquierda con la derecha y &cabeza& ligeramente} 281. NAS {acabo de decir (1.09)> <porque algunas veces tengo TANtas ideas en la cabezaa (0.91) yyy 282. en>}{el momento}{cuando hablo 283. ATU <mirada: alumna,</p>	<p>De nuevo, la alumna expresa un sentimiento positivo hacia el ejercicio de grabación, <i>me gusta</i>. A continuación, justifica este sentimiento formulando una evaluación positiva, <i>porqueee (0.72) es interesante (0.49) oír lo queee (0.34) acabo de decir</i>. Seguidamente justifica esta valoración. Para ello, describe los procesos cognitivos que lleva a cabo durante la realización del ejercicio de expresión oral, explica qué le pasa por la mente en el momento en que lo está realizando y las dificultades que tiene. La alumna señala la utilidad de una de las herramientas didácticas, la grabadora, para darse cuenta de los fallos que tiene en la realización del ejercicio. Con este comentario queda patente que la herramienta didáctica de grabación favorece la reflexión retrospectiva y la toma de conciencia de la propia</p>

<p><i>postura: los brazos cruzados apoyando los antebrazos en la mesa e incorporada></i> 284. ANA {mirada: tutora, &manos&} {mirada: sus hojas} 285. ATU <mirada: alumna, /cabeza/R y -cabeza-R, = postura> 286. (1.34) 287. NAS se me olvido algo (0.79) <se me olvida algo> (0.59) y después} 288. ATU </cabeza/R, mirada: alumna, junta los labios, = postura > 289. ANA {mirada: tutora, &mano izquierda& ligeramente y &cabeza& ligeramente} 290. (0.54) 291. NAS {cuando <escucho la grabadora} 292. ANA {mirada: tutora, señala sus hojas} 293. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura > 294. (0.81) 295. NAS {me doy cuenta} 296. ANA {/cabeza\}</p>	<p>producción. Es destacable la autocorrección de la intervención 287, <i>se me olvido algo</i> (0.79) <i>se me olvida algo</i>, puesto que con ella la alumna manifiesta que, por una parte, al hablar no solo presta atención al contenido, sino también a la forma; y, por otra parte, que tiene un alto nivel de interiorización puesto que es capaz de detectar errores y corregirlos sin la asistencia de un experto. En este fragmento observamos que la alumna planifica su discurso mientras habla. Por un lado, se producen algunos alargamientos vocálicos, sobre todo al iniciar la explicación, <i>porqueee, queee</i> e <i>yyy</i>. Por otro lado, aparecen pausas no sintácticas de 0.72, 0.49, 0.34, 0.91, 0.79, 0.59 y 0.54. El resto de pausas son pausas de final de oración o sintácticas (1.09 y 1.34). En cuanto al lenguaje gestual de la alumna, observamos que gesticula con las manos y mueve la cabeza ligeramente mientras habla. Asimismo, dirige en todo momento la mirada hacia la tutora. La tutora, por su parte, escucha atentamente a la alumna mientras habla. En primer lugar, mantiene una postura estática de escucha. En segundo lugar, da señales de atendeión con movimientos de cabeza, /cabeza/R o -cabeza-R. En tercer lugar, atiende con la mirada a la alumna y la dirige hacia ella y hacia sus hojas en el momento en que la alumna las señala. Por último, no toma el turno de palabra durante las pausas sintácticas o no sintácticas de la alumna respetando así el ritmo del discurso de la alumna y dejándole tiempo para planificarlo.</p>
<p>297. TUT <de que quería decir eso y no flo he dicho ¿es eso?> 298. ATU <mirada: alumna, &mano derecha& con la que sostiene el bolígrafo y &cabeza& ligeramente> 300. NAS sí} 301. ANA {/cabeza/R} 302. TUT <um 303. (0.87) 304. ATU <apoya la barbilla en el puño derecho y /cabeza/R></p>	<p>La tutora toma el turno de palabra para reformular lo que ésta ha querido decir. Finaliza la intervención con una pregunta de confirmación que indica que quiere estar segura de que su interpretación es correcta y con la que cede el turno de palabra a la alumna. Al iniciar la intervención abandona la postura de escucha que mantenía mientras la alumna hablaba y gesticula con la mano derecha y con la cabeza ligeramente. Asimismo, continúa dirigiendo la mirada hacia la alumna. La alumna responde afirmativamente y, por tanto, da por correcta la interpretación de la tutora. Acompaña su respuesta asintiendo con la cabeza repetidamente. La tutora responde con una emisión que puede tener</p>

	<p>diferentes funciones. Por un lado, puede tener una función colaborativa para respaldar la explicación de la alumna. Por otro lado, podría expresar que entiende la explicación de la alumna. Por último, podríamos considerar esta emisión como la verbalización del discurso privado de la tutora.</p> <p>En cualquier caso parece que la tutora no pretende tomar el turno de habla con esta emisión puesto que recupera la postura estática de escucha mientras mira a la alumna y asiente repetidamente con la cabeza. Parece evidente que le está cediendo el turno a la alumna.</p>
<p>305. NAS y también es {unaaa} <(0.76)} {comparación} 306. ATU < mirada: alumna, postura: apoya la barbilla en el puño derecho y cabeza/R> 307. ANA {mirada: hacia su bolígrafo, el cual está tocando con las dos manos} 308. ANA {frunce el ceño} 309. (0.54) 310. NAS {es un ejercicio bueno paraaa (1.31) uff} {(0.41) ¿tranquilizarme <un poco?} 311. ANA {mirada: sus hojas, toca el bolígrafo con las dos manos} 312. ANA {mirada: a la tutora, sin mover la dirección de la cabeza que todavía está dirigida hacia sus manos} 313. (0.31)> 314. ATU < mirada: alumna, = postura> 315. TUT < [(risa ligera)] 316. NAS {[creo que tengo] tiempo para} <pensar y ya está en [este] tiempo que no hay [que] hablar 317. rápidamente porque tengo tiempo}> 318. ATU < mirada: alumna, = postura, sonrisa> 319. ANA {mirada: tutora, postura: pone la cabeza recta, toca su bolígrafo y &manos& 320. ½ sonrisa}</p>	<p>La alumna describe el ejercicio como <i>una comparación</i>, aunque no está claro qué es lo que se compara. A continuación, añade una nueva valoración positiva, <i>es un ejercicio bueno</i>, y la justifica describiendo el ejercicio de grabación como un ejercicio que la tranquiliza. Al expresar este sentimiento lo hace en forma interrogativa. Es posible que no esté segura de usar el vocabulario adecuado o quizás cree que la tutora no la va a entender. La interjección expresiva <i>uff</i> refuerza la hipótesis de que la alumna no tiene claro cómo expresarse.</p> <p>Al finalizar la pregunta, la alumna, que está mirando hacia su bolígrafo, sube la mirada hacia la tutora sin cambiar la dirección de la cabeza. Este gesto parece indicar que la alumna espera una reacción por parte de la tutora al comentario que acaba de hacer. Probablemente espere una confirmación de que se ha expresado correctamente y/o que lo ha entendido.</p> <p>Durante estas intervenciones, la alumna planifica su discurso mientras habla. Así lo indican, por una parte, los alargamientos vocálicos y consonánticos de <i>unaaa</i>, <i>paraaa</i> y <i>uff</i>; por otra parte, las pausas no sintácticas de 0.76, 1.31 y 0.41; y, por último, la mirada hacia su bolígrafo, evitando así el contacto visual con la tutora, y el gesto de fruncir el ceño.</p> <p>La tutora reacciona con una breve risa ligera. Puede que le haga gracia lo que ha dicho o hecho la alumna, que quiera mostrar satisfacción por el comentario de la alumna y/o mostrar empatía.</p> <p>La alumna introduce una opinión que refuerza el carácter subjetivo del comentario e introduce una conclusión a la que ha llegado tras escucharse con la grabadora. Es probable que esta conclusión sea lo que le hace sentirse más tranquila. Finaliza la</p>

<p>321. ATU < mirada: alumna, = postura > 322. TUT <[um] (1.14) [claro]> 323. ATU < mirada: alumna, = postura, cabeza R ></p>	<p>intervención un <i>ya está</i> cuya intención no es clara. Quizás quiera expresar que ya no tiene que preocuparse más por el tema. La conclusión hace referencia al tiempo y parece que es un tema que preocupa a la alumna. Al decir <i>en este tiempo</i>, es probable que se esté refiriendo al tiempo que dura el ejercicio oral. En la realización del examen deben hacer dos ejercicios orales, el primero deben realizarlo en 4 minutos y el segundo en 3 minutos. Justifica su observación insistiendo en que tiene tiempo. La alumna ahora dirige la mirada hacia la tutora y mantiene una media sonrisa, posiblemente como respuesta a la breve risa de la tutora. Ésta, por su parte, continúa escuchando a la alumna atentamente. Por un lado, mantiene la postura estática y, por otro lado, realiza aportaciones que manifiestan atención continuada y que, además, pueden tener una función colaborativa que respalden la explicación de la alumna (<i>um, claro y cabeza R</i>).</p>
<p>324. TUT < <i>ya que a veces cuando uno está haciendo el ejercicio</i> 325. NAS <i>sí</i> 326. TUT { <i>tiene la sensación de que está hablando más lento de lo que en</i> 327. <i>realidad en realidad está hablando ¿es eso?></i> 328. ATU < mirada: alumna, &manos& sin apoyar los brazos en la mesa > 329. ANA { mirada: tutora, = postura, toca el bolígrafo con las dos manos, cabeza al decir sí } 330. { < (1.44)</p>	<p>La tutora inicia la intervención con una afirmación de reconocimiento, <i>ya</i>. Seguidamente reformula la explicación de la alumna haciendo referencia a la sensación que quizás ésta tenga al realizar el ejercicio. Es probable que quiera asegurarse de que lo ha entendido correctamente. La pregunta de comprobación final, <i>¿es eso?</i>, confirma esta hipótesis. Tanto ella como el intervalo de 1.44 parecen indicar que la tutora está cediendo el turno de habla a la alumna nuevamente. La tutora abandona la postura de escucha y gesticula mientras habla y dirige la mirada hacia la alumna. La alumna parece confirmar la reformulación de la tutora con una marca lingüística, <i>sí</i>, antes de que ésta la finalice. Acompaña la respuesta asintiendo con la cabeza.</p>
<p>331. NAS <i>puede ser pero yo tengo la} {sensación (1.5) > <queee (0.47)} {con la grabadora }</i> 332. ATU < mirada: alumna, = postura, tocándose los dedos y con el bolígrafo en la mano > 333. ANA { mirada: al vacío, = postura } 334. ANA { mirada: hacia la mesa, = postura }</p>	<p>La alumna acepta la interpretación de la tutora como una posibilidad, pero no confirma que sea exactamente eso. La oración concesiva con la que continúa la explicación rectifica parcialmente la interpretación de la tutora. Esto refuerza la hipótesis de que quizás esta interpretación no es lo que ella quería expresar. A continuación, se refiere a la sensación que tiene al utilizar la grabadora. La alumna hace referencia a la fluidez y la velocidad a la hora de realizar el ejercicio oral. La alumna tiene la</p>

<p>335. ANA {mirada: tutora, gestos: sube las cejas y señala al vacío con el dedo 336. índice de la mano izquierda} 337. {(1.37) 338. NAS hay que hablar con mucha fluidez (0.58)} {y un poco más rápidamente que normalmente}> 339. ATU <mirada: alumna, postura: coloca el antebrazo izquierdo y el codo derecho apoyado en la mesa y apoya 340. la barbilla en el puño derecho> 341. ANA {mirada: al vacío, gesto: 1/2 sonrisa y & manos&} 342. (0.15) 343. TUT <¿tú crees?}</p>	<p>sensación de que con la grabadora debe hablar más rápido. Esto parece contradecir la idea de ‘tranquilizarse’ que había planteado en la explicación anterior, según la cual no era necesario hablar rápidamente porque había tiempo para pensar. Durante la explicación de la alumna aparecen algunas señales que indican que la alumna está planificando su discurso mientras habla. En primer lugar, las pausas no sintácticas de 1.5, 0.47 y 1.37. En segundo lugar, el alargamiento vocálico de <i>queee</i>. Por último, la mirada al vacío y en dirección a la mesa, evitando así el contacto visual con la tutora. La tutora escucha atentamente a la alumna mientras habla. Por un lado mantiene una postura estática y, por otro lado, dirige la mirada hacia la alumna. La tutora formula una pregunta cuya intención parece ser la de cuestionar la sensación de la alumna y hacer que reflexione sobre ella.</p>
--	--

3.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. rompe la barrera espacial inclinando el cuerpo hacia delante para mirar las hojas de la alumna 2. guía y orienta la tutoría introduciendo un nuevo tema con una pregunta abierta muy general 3. planifica su discurso mientras habla: titubeo <i>laaa (0.33) los, las</i> pausas no sintácticas de 0.33 y 0.27 y los alargamientos vocálicos <i>laaa</i> y <i>deee</i> 4. cede el turno de habla: intervalo de 0.63</p>	
<p>7. pide información: formula una nueva pregunta abierta sobre el ejercicio de grabación 8. cede el turno de palabra: intervalo de 0.66, adopta una postura estática y mira hacia donde mira la alumna, sus hojas</p>	<p>5. busca información y/o planifica su discurso: pasa las hojas mientras las mira 6. no toma el turno de habla durante el intervalo de 0.63</p>
	<p>9. busca información y/o planifica su discurso: pasa las hojas mientras las mira 10. toma el turno de palabra</p>

<p>13. expresa sorpresa o satisfacción con una pregunta de comprobación, <i>¿sí?</i>, y asintiendo con la cabeza</p>	<p>11. formula una valoración positiva sobre el ejercicio de grabación, <i>a mi me gustan (sonriendo)</i> 12. cede el turno de habla: intervalo de 0.11+0.16 y mirada hacia la tutora</p>
<p>20. escucha atentamente mientras la alumna habla: mantiene una postura estática, mira hacia la alumna y hacia sus hojas, da señales de atención asintiendo con la cabeza y no toma el turno de palabra durante las pausas 21. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso y no toma el turno de palabra durante las pausas de planificación 22. crea empatía con una sonrisa (después de que lo haga la alumna)</p>	<p>14. responde afirmativamente con una marca lingüística y asiente con la cabeza 15. justifica su valoración con una oración causal que deja inacabada, <i>porque</i> 16. formula una valoración: <i>es raro oír siempre mi voz</i> 17. formula una valoración positiva: <i>me parece muy útiil (0.56) oírla</i> 18. inicia una justificación con una oración de finalidad que deja suspendida 19. planifica su discurso mientras habla: pausas no sintácticas de 1.79, 0.81, 0.78, 0.56 y 1.51; los alargamientos de <i>puedooo, raro, oír, tambiénn, útiil y paraaa</i></p>
<p>26. escucha atentamente: mantiene la misma postura estática, emite señales de atención con <i>um</i> y asintiendo con la cabeza y no toma el turno de palabra durante las pausas 27. deja tiempo a la alumna para planificar su</p>	<p>23. manifiesta dificultad para expresarse: <i>no sé cómo decirlo</i> 24. recupera la justificación con la oración de finalidad y la completa: <i>para saber quéee hay que cambiar</i> 25. planifica su discurso mientras habla: la emisión <i>mmm</i>; pausas no sintácticas de 1.96, 0.5 y 0.67; la pausa sintáctica de 1.33; y los alargamientos de <i>decirloo, saberr, quéee</i></p>

discurso y no toma el turno de palabra durante las pausas
28. respalda o muestra acuerdo con aportaciones colaborativas: *um* y asintiendo con la cabeza



29. introduce una nueva justificación con una oración causal, *porque*
30. realiza una descripción prosódica de su propio discurso que ha detectado al escucharse: primero hace una descripción que después simula
31. formula una comparación entre su entonación y la del resto de hablantes nativos o estudiantes: *tengo una estructura[...] muy distinta*
32. planifica su discurso mientras habla: alargamientos vocálicos de *unaaa* y de *eee*; las pausas no sintácticas de 0.71, 0.96+ 0.59; y la mirada que dirige al vacío mientras habla al principio de la intervención y durante la última pausa

33. escucha atentamente: mantiene la misma postura estática, emite señales de atención asintiendo con la cabeza y con *aja* y no toma el turno de palabra durante las pausas
34. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso durante las pausas
35. respalda a muestra acuerdo con aportaciones colaborativas: *aja* y asintiendo con la cabeza



36. cede el turno de palabra: intervalo de 0.36+2.0, mirada a la tutora y ½ sonrisa

37. no toma el turno de palabra durante el intervalo de 0.36+2.0
38. respalda a muestra acuerdo con una aportación colaborativa asintiendo con la cabeza
39. crea empatía: sonrío a la alumna



40. expresa ser consciente de su capacidad de mejorar el aspecto que acaba de plantear, *eso también puedo mejorar*
41. cede el turno de palabra: intervalo de 2.2+1.07
42. detecta un cambio gracias al ejercicio de grabación: contrasta el presente y el pasado con el marcador temporal *ahora*

43. guía y orienta la tutoría: formula una pregunta abierta con la que centra la atención en un aspecto concreto que ha presentado la alumna



[...]

<p>53. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, da señales de atención con la cabeza, mira hacia la alumna y sus hojas y no toma el turno de palabra durante las pausas</p> <p>54. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso y no toma el turno durante las pausas</p>	<p>44. añade información nueva con un marcador aditivo, <i>también</i></p> <p>45. formula una valoración positiva de una herramienta didáctica, <i>me gusta</i></p> <p>46. justifica la valoración con una oración causal introducido con <i>porque</i></p> <p>47. vuelve a formular una valoración positiva de una herramienta didáctica, <i>es interesante oír lo que acabo de decir</i></p> <p>48. justifica la nueva valoración con una oración causal introducida con <i>porque</i>.</p> <p>49. describe sus experiencias: <i>algunas veces tengo tantas ideas en la cabeza y en el momento cuando hablo se me olvido</i></p> <p>50. se autocorrige, <i>se me olvido algo (0.79) se me olvida algo</i></p> <p>51. manifiesta que se da cuenta de la propia actuación tras el ejercicio de grabación</p> <p>52. planifica su discurso mientras habla: alargamientos vocálicos de <i>porqueee, queee e yyy</i>; pausas no sintácticas de 0.72, 0.49, 0.34, 0.91, 0.79, 0.59 y 0.54; pausa sintáctica de 1.09 y 1.34.</p>
<p>55. reformula la explicación de la alumna</p> <p>56. formula una pregunta de comprobación, <i>¿es eso?</i></p> <p>57. cede el turno de palabra: pregunta de comprobación, <i>¿es eso?</i></p> <p>58. gesticula con la mano derecha y mueve ligeramente la cabeza mientras habla.</p>	<p>59. confirma la interpretación de la tutora con una marca lingüística, <i>sí</i>, y con un asentimiento de cabeza</p>
<p>60. respalda y muestra acuerdo con la explicación de la alumna o verbaliza su discurso privado: emite un <i>um</i> y cabeza R</p> <p>61. cede el turno de habla: intervalo de 0.87 y adopta una postura estática</p>	<p>62. toma el turno de habla: añade información nueva introducida por un marcador de</p>

progresión discursiva, y, y un conector aditivo, *también*

63. describe el ejercicio de grabación: *es una comparación*

64. formula una valoración positiva de una herramienta didáctica: *es un ejercicio bueno*

65. justifica su valoración con una oración de finalidad: *para tranquilizarme*

66. muestra duda sobre la expresión seleccionada: la formula en forma de pregunta y la interjección *ufff*

67. planifica su discurso mientras habla: alargamientos de *unaaa, paraaa* y *ufff*; pausas no sintácticas de 0.76, 1.31 y 0.41; la mirada hacia su bolígrafo y hacia sus hojas, evitando así el contacto visual con la tutora, y el gesto de fruncir el ceño.

68. cede el turno de palabra y busca la reacción de la tutora: intervalo de 0.31 y sube la mirada hacia la tutora sin cambiar la dirección de la cabeza

69. escucha atentamente: postura estática, mirada hacia la alumna y no toma el turno de palabra durante las pausas

70. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso y no toma el turno de palabra durante las pausas

71. le hace gracia el comentario de la alumna, muestra satisfacción y/o empatía: *risa ligera*



72. responde a la tutora con una medio sonrisa mientras la mira

73. introduce una opinión, *creo que*

74. formula una conclusión a la que ha llegado tras escucharse con la grabadora en relación al *tiempo*

75. escucha a la alumna atentamente: mantiene la postura estática, mira a la alumna y da señales de atención asintiendo con la cabeza y *um, claro*

76. respalda la explicación de la alumna con aportaciones colaborativas: *um, claro* y */cabeza/R*

77. reconoce la explicación de la alumna, *ya*

78. inicia una reformulación de la explicación de la alumna: gesticula con las manos y mira a la alumna



<p>80. continúa y completa la reformulación 81. formula una pregunta de comprobación, <i>¿es eso?</i> 82. cede el turno de habla: intervalo de 1.44, mirada a la alumna, postura estática y la pregunta de comprobación <i>¿es eso?</i></p>	<p>79. confirma la reformulación antes de que la tutora la finalice con una marca lingüística, <i>sí</i>, y con un asentimiento de cabeza mientras mira a la tutora</p>
<p>87. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira a la alumna y no toma el turno de palabra durante las pausas 88. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso y no toma el turno de palabra durante las pausas</p> <p>90. cuestiona la sensación que ha descrito la alumna y la exhorta a reflexionar, <i>¿tú crees?</i></p>	<p>83. responde con una marca de probabilidad con la que no muestra total seguridad, <i>puede ser</i> 84. introduce una oración adversativa que rectifica total o parcialmente la reformulación de la tutora 85. verbaliza una sensación, <i>tengo la sensación que</i> 86. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>queee</i>; pausas no sintácticas de 1.5, 0.47 y 1.3; la mirada al vacío y en dirección a la mesa, evitando así el contacto visual con la tutora</p> <p>89. completa la explicación sobre su sensación: gesticula con las manos y medio sonrío</p>

3.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta abierta con una pregunta de evaluación	217. <i>¿qué más? (0.17) laaa loos ejercicios deee grabación las expresiones</i> 218. <i>orales</i> 224. <i>¿qué tal el ejercicio de grabación?</i> 275. <i>¿por qué haces esa pausa?</i>
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Exhorta a reflexionar: cuestiona el comentario de la alumna con una pregunta de análisis	343. <i>¿tú crees?</i>

Exhorta a reflexionar: le pide a la alumna que justifique un comentario	275. <i>¿por qué haces esa pausa?</i>
Reformula una información introducida por la alumna	297. <i>de que quería decir eso y no lo he dicho ¿es eso?</i> 324. <i>ya que a veces cuando uno está haciendo el ejercicio</i> 325. <i>sí</i> 326. <i>tiene la sensación de que está hablando más lento de lo que en realidad en realidad está</i> 327. <i>hablando ¿es eso?</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con gestos	243, 268, 318 y 381. <i>ATU: sonrisa</i> 315. <i>TUT: [(risa ligera)]</i>
Escucha atentamente	<i>Intervenciones: 235-273, 278-295; 305-317 y 331-338</i> 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación y no toma el turno de palabra: 239. (1.79), 240. (0.81) (1.28) (0.78) 241. (0.56) 242. (1.51) 247. (1.96) (1.33) (0.5) (0.67) 253. (0.96) 256. (0.71) 257. (0.96) eee (0.59) 281. (1.09) (0.91) 286. (1.34) 287. (0.79) (0.59) 290. (0.54) 294. (0.81) 305. (0.87) 310. (1.31) (0.41) 331. (1.5) (0.47) 337. (1.37)</i> 4. <i>Da señales de atención continuada</i> - <i>uso de gestos: /cabeza/ R</i> - <i>con aportaciones que no interrumpen el discurso de la alumna: claro, aja, um</i>
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	227. (0.66); 303. (0.87); 330. (1.44)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno	272. (2.2) 273. <i>NAS: ahora</i> 274. (1.07); 297 (0.00); 322. [um] (1.14) [claro]; 342. (0.15)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	252. <i>TUT um</i> 253. (0.96) 265. (0.36) 266. <i>TUT: aja</i> 267. (2.0) 272. (2.2)
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Expresa un sentimiento positivo	229. <i>a mí me gustan (los ejercicios de grabación)</i> 278. <i>pero también me gusta porqueee (0.72) es interesante</i>
Formula una valoración de la herramienta didáctica	240. <i>me parece muy útiil</i> 278. <i>es interesante (0.49) oír lo queee (0.34)</i> 281. <i>acabo de decir (1.09)</i> 310. <i>es un ejercicio bueno</i>
Ejemplifica su entonación	257. <i>por ejemplo</i> 262. <i>um (0.37) pausa (0.35) última palabra</i>
Compara su entonación con la de los nativos	256. <i>porque yo también tengo unaa (0.71) estructura de la frase muy distinta como ahora</i> 257. <i>siempre hago una pausa pequeña (0.96) eee (0.59) antes de la última palabra por ejemplo</i> 262. <i>um (0.37) pausa (0.35) última palabra</i>
Compara el presente y el pasado	270. <i>eso también puedo mejorar</i> 272. (2.2) 273. <i>ahora</i>
Describe su propia entonación	256. <i>porque yo también tengo unaa (0.71) estructura de la frase muy distinta como ahora</i> 257. <i>siempre hago una pausa pequeña (0.96) eee (0.59) antes de la última palabra por ejemplo</i> 262. <i>um (0.37) pausa (0.35) última palabra</i>
Justifica un sentimiento o valoración	235. <i>porque también puedooo</i> 241. (0.56) <i>oírla paraaa</i> 242. (1.51) 247. <i>mmm (1.96) no sé cómo decirlo (1.33) para saberr (0.5) queee (0.67) hay que</i> 278. <i>porqueee (0.72) es interesante (0.49) oír lo queee (0.34)</i>

	281. <i>acabo de decir (1.09) porque algunas veces tengo TANtas ideas en la cabeza (0.91) yyy 282. en el momento cuando hablo 310. es un ejercicio bueno paraaa (1.31) uff (0.41)</i>
Describe sus experiencias	278. <i>algunas veces tengo TANtas ideas en la cabeza (0.91) yyy 282. en el momento cuando hablo 287. se me olvido algo (0.79) se me olvida algo (0.59) y después) 291. cuando escucho la grabadora 295. me doy cuenta</i>
Expresa una sensación	331. <i>yo tengo la sensación (1.5) queee (0.47) con la grabadora 337. (1.37) 338. hay que hablar con mucha fluidez (0.58) y un poco más rápidamente que normalmente</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
(½) sonrisa	230, 259, 264, 269, 271, 319 y 341. <i>½ sonrisa 243. sonrisa</i>
Levanta las cejas	243, 276 y 335
Frunce el ceño	308
Toca las hojas, dossier, diario...	221, 228, 230, 238, 246 y 292
Toca el bolígrafo	249, 307, 311, 319 y 327
Toca el cuello, el anillo	271, 280
Busca la reacción de la tutora	175. <i>mirada: tutora 176. (1.65) 177. 1/2 sonrisa y vuelve a bajar la mirada: hojas</i>
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	281. <i>(1.09) (0.91) 330. (1.44)</i>
Pausa no sintáctica	239. <i>(1.79), 240. (0.81) (1.28) 241. (0.56) 242. (1.51) 247. (1.96) (1.33) (0.5) (0.67) 256. (0.71) 257. (0.96) eee (0.59)</i>
Mirada al vacío, al techo, a las hojas, manos, etc.	258, 260, 333. <i>mirada: al vacío 334. mirada: hacia la mesa 311. mirada: sus hojas 306 y 307. mirada: hacia su bolígrafo</i>
Alargamientos vocálicos o consonánticos	235. <i>puedooo 240. es raro (0.81) oír siempre mi voz (1.28) pero también (0.78) me parece muy utiil 241. (0.56) oírla paraaa 247. decirlo (1.33) para saberr (0.5) quéee (0.67) hay 256. tengo unaa (0.71) 278. porqueee (0.72), queee (0.34) 281. (0.91) yyy 305. y también es unaaa (0.76) comparación 310. es un ejercicio bueno paraaa (1.31) uff (0.41) 331. (1.5) queee (0.27) con la grabadora</i>
Mmm, eee, etc.	247. <i>mmm (1.96) 257. (0.96) eee (0.59)</i>
Frunce el ceño	308. <i>frunce el ceño</i>
Busca en sus hojas	221. <i>pasa las hojas mientras las mira 228. pasa una hoja y la ordena junto a las demás. Mirada: hacia las hojas</i>

3.4. Informe analítico

La tutora encauza el contenido de la tutoría con una nueva pregunta abierta. Esta vez demanda una información de evaluación sobre los ejercicios orales realizados con la herramienta didáctica de la grabadora. Dado que se trata de un nuevo tema, es probable que se trate de una intervención fruto de una mediación estructurada.

La alumna toma el turno de palabra tras un intervalo de 0.66 e introduce información con la que manifiesta diferentes grados de autorregulación con comentarios de tipo descriptivo, comparativo, evaluativo y justificativo. Asimismo, expresa un sentimiento positivo en relación con la herramienta de la grabación (int. 229 y 278) y su sensación al utilizarla (int.331). A partir de la explicación de la alumna, entendemos que la herramienta didáctica de la grabación se manifiesta como válida puesto que la alumna toma conciencia y *se da cuenta* de su propia actuación gracias a ella y favorece el autoconocimiento en cuanto a su producción prosódica.

Observamos que la alumna está planificando su discurso en el momento que habla a partir de las pausas no sintácticas, los alargamientos vocálicos y las miradas al vacío (intervalo de 1.44 y pausas no sintácticas de 0.71, y 0.59), hacia la mesa, sus hojas o su bolígrafo.

La tutora, por su parte, adopta una actitud de escucha respetando los momentos de planificación de la alumna mientras mantiene una postura estática de escucha. Asimismo, muestra atención a través de aportaciones que no interrumpen a la alumna, tales como *claro*, *aja* o *um*, y asintiendo con la cabeza.

La consecuencia de esta actitud es que la alumna añade información nueva tras las pausas no sintácticas e, incluso, en los momentos en que la alumna parece ceder el turno de palabra y la tutora no lo toma.

La tutora manifiesta que está escuchando atentamente al tomar el turno de palabra a partir de la información que le proporciona la alumna y con la que asiste y orienta en su proceso de aprendizaje. Estas intervenciones, fruto de una mediación interaccional, crean también una base de confianza puesto que, al ser adecuadas, relevantes y coherentes con las intervenciones de la alumna, le hacen sentir a ésta que está siendo escuchada y que se respeta su contribución.

La tutora toma el turno de palabra, en primer lugar, exhortar a la alumna a reflexionar a partir de nuevas preguntas que formula y, en segundo lugar, para reformular las palabras de la alumna. En el primer caso, la primera pregunta es abierta de evaluación y la alumna no puede responder porque, pese a ser una pregunta bien formulada tanto en la forma como en el contenido, ésta no se ajusta a la ZDP de la alumna. La segunda pregunta tiene como objetivo cuestionar una creencia de la alumna y la reacción de la alumna es confirmar su creencia.

En el caso de las reformulaciones, la alumna acepta la primera como correcta, lo cual puede favorecer que la alumna se sienta entendida, y a continuación añade información nueva. Por el contrario, la segunda reformulación no coincide con lo que la alumna quería expresar y, aunque no rechaza la interpretación de la tutora, introduce una con un conector adversativo y una reformulación de sus propias palabras.

En cuanto a la actitud de la alumna, observamos a través del lenguaje gestual que ésta mantiene un contacto permanente con algún objeto ya sean sus hojas, el bolígrafo, el anillo o una parte de su cuerpo, en este caso el cuello. Ello parece indicar que la alumna no se siente totalmente relajada. En cuanto a los movimientos faciales, observamos que levanta las cejas en tres ocasiones durante su discurso y $\frac{1}{2}$ sonríe con más frecuencia que en los episodios anteriores. Puede que se sienta cómoda con el tema que están tratando, dada la valoración positiva que hace de la herramienta didáctica sobre la que están hablando.

EPISODIO IV (344-472): LOGROS

4.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>344. TUT {<pueeess (0.18) venga los objetivos>} 345. ATU <mirada: sus hojas, mueve el cuerpo de atrás a adelante> 346. ANA {mirada: sus hojas, antebrazos apoyados en la mesa y sujetando el bolígrafo con las dos manos}</p>	<p>La tutora toma el turno de palabra e inicia una intervención con marcadores de progresión temática. Introduce un nuevo tema, <i>los objetivos</i>, y seguidamente formula una pregunta abierta con la que demanda información, <i>¿qué tal?</i>, mientras dirige la mirada hacia donde mira la alumna, sus hojas. Al completar la pregunta adopta una postura estática de escucha y se produce un intervalo de 1.3 con el que parece estar cediendo el turno de palabra a la</p>

<p>347. {<(0.82)</p> <p>348. TUT ¿qué tal?></p> <p>349. ATU <mirada: sus hojas, postura: se incorpora hacia delante y apoya el antebrazo izquierdo y el codo</p> <p>350. derecho en la mesa></p> <p>351. <(1.3)</p> <p>352. NAS hemos practicado expresión oral</p> <p>353. (0.17)</p> <p>354. TUT um</p> <p>355. (0.64)</p> <p>356. NAS pero> <hay que practicar más>}</p> <p>357. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, se mueve como si buscara una postura cómoda, 1/2 sonrisa></p> <p>358. ATU <mirada: alumna, 1/2 sonrisa></p> <p>359. ANA {mirada: sus hojas, toca los laterales de sus hojas como si las ordenara, &cabeza&}</p> <p>360. {<(0.21)</p> <p>361. TUT um></p> <p>362. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura y con la barbilla apoyada en el puño derecho, /cabeza/></p> <p>363. <(0.42)</p>	<p>alumna.</p> <p>La alumna toma el turno de palabra e interpreta que la tutora hace referencia a los objetivos planteados para trabajar durante la semana porque describe qué ha hecho, <i>hemos practicado la expresión oral</i>. Seguidamente, introduce una oración adversativa que rectifica total o parcialmente la información anterior y plantea una nueva planificación, <i>pero hay que practicar más</i>. Al mismo tiempo, con esta información, está asumiendo que la expresión oral continúa siendo una dificultad. La alumna dirige la mirada hacia sus hojas y las toca mientras habla. La tutora, en cambio, empieza mirando hacia las hojas de la alumna, pero después sube la mirada hacia la alumna manteniendo en todo momento una media sonrisa.</p> <p>La postura estática de la tutora y la señal de atención <i>um</i> parecen indicar que ésta está escuchando atentamente. No obstante, esta emisión también podría tener una función colaborativa con la que quisiera respaldar lo que dice la alumna. Al mismo tiempo, se produce un intervalo o pausa sintáctica de 0.17+0.64 durante el/la cual la tutora no toma el turno de palabra.</p> <p>Al finalizar la planificación del nuevo objetivo, vuelve a darse un intervalo de 0.21+0.42 durante el cual la tutora vuelve a emitir un <i>um</i> acompañado de un asentimiento de cabeza. Ésta no modifica su postura y vuelve a dirigir la mirada hacia las hojas de la alumna. Por un lado, esta emisión podría tratarse de una emisión de atención continuada y la tutora estaría esperando que la alumna añadiera más información. Por otro lado, la tutora podría estar planificando una nueva intervención en cuyo caso esta emisión podría ser una verbalización del discurso privado. El hecho de que en el siguiente fragmento la tutora tome el turno de habla refuerza la segunda hipótesis.</p>
<p>364. TUT ¿has mejorado por eso?></p> <p>365. ATU <señala a la alumna con el bolígrafo y mirada: alumna></p> <p>366. <(1.05)</p> <p>367. TUT sientes que estás ></p> <p>368. ATU <mirada: alumna, &mano derecha&></p>	<p>La tutora toma el turno de palabra y formula una pregunta cerrada. Con ella pide información sobre si ha notado mejoría. La expresión <i>por eso</i> con la que finaliza la pregunta parece tener una función concesiva cuyo significado sería ‘aunque hay que practicar más’.</p> <p>Con esta pregunta parece que la tutora espera dirigir la conversación hacia un aspecto positivo del proceso de aprendizaje de la alumna. Esto ayudaría a</p>

<p>369. <(0.79) >}</p> <p>370. ANA {mirada: sus hojas, se toca el cuello con la mano derecha y cabeza }</p> <p>371. ATU <mirada: al vacío, &mano derecha&></p> <p>372. TUT {<no mejorando o sea no simplemente mejorando sino evolucionando}</p> <p>373. ANA {mirada: tutora, cabeza , coge el bolígrafo con la mano derecha y coloca los antebrazos sobre la</p> <p>374. mesa}</p> <p>375. (0.12)</p> <p>376. NAS {evolucionando</p> <p>377. (0.96) >}</p> <p>378. ANA {mirada: tutora, sube las cejas, cabeza y cabeza/R}</p> <p>379. ATU <mirada: alumna, &manos&></p> <p>380. NAS {<y también un poco más></p> <p>381. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: antebrazo izquierdo y codo derecho apoyados en la mesa y</p> <p>382. barbilla apoyada en el puño derecho></p> <p>383. <(0.53)</p> <p>384. NAS acostumbraadaa (0.41) aaa (0.61) hablar (0.57)} {minutos seguidos>}</p> <p>385. ANA {mirada: sus hojas, mueve ligeramente el bolígrafo que sujeta con la mano derecha}</p> <p>386. ATU <mirada: alumna, = postura></p> <p>387. ANA {mirada: tutora y cabeza/R}</p> <p>388. {<(2.09)></p> <p>389. ATU <mirada: alumna, cabeza/ y sonrisa con los labios juntos></p> <p>390. TUT <ya sin que sea un diálogo }</p> <p>391. ANA {mirada: tutora</p>	<p>la alumna a tomar conciencia de sus progresos. La tutora señala a la alumna y la mira mientras formula la pregunta y, seguidamente, se produce un intervalo de 1.05 con el que parece que la tutora cede el turno de palabra a la alumna.</p> <p>Sin embargo, la tutora vuelve a tomar el turno y reformula la pregunta apelando a la sensación de la alumna, <i>sientes que</i>. Tras una pausa no sintáctica de 0.79 la tutora introduce una rectificación de la palabra que ha seleccionado, <i>mejorando</i>, y la sustituye por <i>evolucionando</i>. Es posible que al cambiar la primera por la segunda quiera seleccionar un término que incluya cualquier tipo de cambio, tanto si es para mejorar como no. Observamos que durante su intervención la tutora ha abandonado la postura estática de escucha y gesticula con las manos.</p> <p>La reformulación <i>no mejorando o sea no simplemente mejorando</i>, la pausa no sintáctica de 0.79 y la mirada al vacío parecen indicar que la tutora está planificando su discurso mientras habla. Mientras, la alumna dirige la mirada hacia sus hojas y, al finalizar, sube la mirada hacia la tutora y repite la última palabra, <i>evolucionando</i>. El gesto de levantar las cejas y asentir repetidamente con la cabeza nos indica que la alumna repite la palabra <i>evolucionando</i> para responder afirmativamente a la pregunta que ha formulado la tutora. Seguidamente se produce una pausa sintáctica o intervalo de 0.96. En el segundo caso, la alumna estaría cediendo el turno de habla.</p> <p>La alumna añade información nueva, y <i>también...</i>, con la que introduce una mejora, <i>un poco más acostumbrada a hablar minutos seguidos</i>. La alumna parece estar planificando su discurso mientras habla. En primer lugar, se producen pausas no sintácticas continuadas 0.53, 0.41, 0.61 y 0.57. En segundo lugar, se producen alargamientos vocálicos en <i>acostumbraadaa</i> y <i>aaa</i>. Por último, la alumna dirige la mirada hacia sus hojas evitando así el contacto visual con la tutora. No obstante, al finalizar la intervención, la alumna dirige la mirada hacia la tutora y asiente con la cabeza repetidamente, puede que con la intención de confirmar lo dicho. Durante la intervención de la alumna, la tutora recupera la postura estática de escucha y dirige la mirada hacia donde mira la alumna, sus hojas.</p>
--	--

<p><i>fijamente}</i> 392. NAS {<i>sí</i> 393. (0.39) 394. TUT un intercambio deee 395. (0.38) >} 396. ANA {<i>mirada: tutora y /cabeza/R</i>} 397. ATU <<i>mirada: alumna, &manos&, /cabeza/R y sonrisa</i>></p>	<p>Al final de esta intervención hay un intervalo de 2.09 con el que la alumna estaría cediendo el turno de habla. La alumna, además, mira fijamente a la tutora, gesto que reforzaría la hipótesis de que está cediendo el turno de palabra. La tutora, por su parte, está mirando a la alumna y asiente con la cabeza repetidamente mientras sonrío. Por un lado, es posible que el gesto tenga una función colaborativa de respaldar o mostrar acuerdo con la información aportada por la alumna. Por otro lado, puede que la sonrisa tenga además la función de crear un buen clima afectivo y empatía.</p> <p>Finalmente la tutora toma el turno de palabra e inicia esta intervención con una marca lingüística con la que muestra que entiende a qué está haciendo referencia la alumna. A continuación, reformula su explicación y acompaña su intervención gesticulando con las manos y mirando a la alumna.</p> <p>La alumna confirma que la reformulación es correcta con una marca lingüística, <i>sí</i>, y asintiendo con la cabeza repetidamente. La tutora reacciona también asintiendo y sonriendo.</p> <p>La tutora deja suspendida la segunda parte de la reformulación. Es posible que esté planificando su discurso mientras habla.</p>
<p>398. NAS {<<i>porque en un diálogo normalmente nooo</i>> 399. ATU <<i>mirada: alumna, recupera la postura anterior, /cabeza/</i>> 400. <(1.53) 401. NAS no tengo mucha dificultad >} 402. ATU <<i>mirada: alumna, se muerde el labio inferior y apoya el dedo índice derecho en el labio,</i> 403. = <i>postura</i>> 404. ANA {<i>mirada: tutora y -cabeza-R ligeramente</i>} 405. TUT {<<i>um</i> 406. (0.63) 407. NAS contestar a una pregunta ooo (0.38) preguntar algo} 408. ANA {<i>mirada: tutora, &mano izquierda&, &cabeza& ligeramente</i>}</p>	<p>La alumna toma el turno de palabra y añade información nueva con la que justifica el logro que introduce en la fraganterior. Para ello, utiliza una oración causal introducida con <i>porque</i> con la que manifiesta habilidad para poder mantener un diálogo. El alargamiento vocálico en <i>nooo</i> (que acompaña también con un gesto de cabeza), el titubeo en <i>nooo</i> (1.53) <i>no</i> y la pausa no sintáctica de 1.53 indican que la alumna está planificando su discurso mientras habla.</p> <p>Durante la explicación la alumna y la tutora se están mirando y, además, la segunda mantiene una postura estática de escucha y muestra atención asintiendo una vez con la cabeza antes de la pausa. Al finalizar la justificación, la tutora emite un <i>um</i> que puede deberse también a una señal de atención o puede tener una función colaborativa para mostrar acuerdo o respaldar la explicación.</p> <p>Tras la pausa de 0.63, la alumna reformula la justificación describiendo el proceso al que se refiere al hablar de un diálogo. Mientras habla, está mirando a la tutora, gesticula con mano izquierda y mueve la</p>

<p>409. TUT {claro} 410. ATU <mirada: alumna, = postura y /cabeza R> 411. <(0.99) 412. NAS pero estar forzada (0.21) a hablar} {unos minutos} <seguidos 413. ANA {mirada: sus hojas, &mano derecha& con la que continúa sujetando el bolígrafo} 414. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura> 415. (0.85) 416. NAS es más difícil} 417. ATU <mirada: alumna, /cabeza/R, = postura> 418. TUT <muy bien} 419. ANA {mirada: tutora, &mano derecha& con el bolígrafo y &cabeza&} 420. {(0.64) 421. TUT pues ya verás} 422. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura> 423. <(0.6) 424. TUT vamos a pasar de dos a tres a cuatro a cinco minutos} 425. ANA {mirada: tutora, /cabeza/} 426. (0.22) 427. TUT {¿e?} 428. ATU <mirada: alumna, señala la con el bolígrafo diferentes puntos sobre la mesa y &cabeza&> 429. (0.24) 430. NAS <sí 431. ANA {mirada: sus hojas, se toca la mejilla con el bolígrafo} 432. (1.6)}</p>	<p>cabeza ligeramente. La tutora en cambio mantiene la postura estática de escucha y vuelve a introducir una marca lingüística colaborativa, <i>claro</i>, con el objetivo de mostrar acuerdo o respaldar explicación de la alumna. Además, la acompaña con un gesto de asentimiento con la cabeza. Tras un intervalo de 0.99 con el que la tutora cede el turno de palabra, la alumna introduce una oración adversativa con <i>pero</i> con la que añade una información contraria a la explicación anterior. La alumna hace referencia a una dificultad que ha detectado, <i>hablar unos minutos seguidos es más difícil</i>. Al iniciar esta intervención dirige la mirada hacia sus hojas y, seguidamente, mira hacia la tutora. Ésta, por su parte, hace el mismo cambio de dirección de la mirada: primero mira hacia donde mira la alumna, sus hojas, y cuando ésta la mira ella también sube la mirada. En cuanto a la postura, la tutora mantiene una postura estática de escucha y muestra atención asintiendo con la cabeza mientras la alumna habla. La alumna, en cambio, gesticula con las manos durante su explicación. A continuación, la tutora valora positivamente la explicación de la alumna. No obstante este <i>muy bien</i> podría tratarse de un iniciador potencial de turno. En cualquier caso, la tutora añade un comentario con el que parece querer motivar a la alumna a superar la dificultad a la que hacía referencia. Para ello, utiliza la expresión <i>ya verás</i> y la perífrasis verbal de futuro <i>vamos a pasar</i>. La tutora acompaña este comentario gesticulando con las manos y con movimientos de cabeza mientras dirige la mirada hacia la alumna. Ésta, además, asiente con la cabeza seguramente para aceptar el comentario de la tutora. Al finalizar la intervención la tutora formula una pregunta de comprobación, <i>¿e?</i>, a la que la alumna responde con una marca lingüística afirmativa, <i>sí</i>. Seguidamente, la alumna cambia la dirección de la mirada hacia sus hojas y se produce una pausa o intervalo de 1.6. Dado que a continuación toma el turno de palabra, es posible que esté planificando la siguiente intervención.</p>
<p>433. {y he repasado los verbos irregulares} 434. ANA {mirada: sus hojas,</p>	<p>La alumna añade información nueva y explica qué ha hecho, <i>he repasado los verbos irregulares</i>. Lo explica mientras mira sus hojas y las señala con el</p>

<p><i>señala las hojas con el bolígrafo}</i> 435. {(1.44) > 436. ATU <postura: acerca todo el dorso hacia la alumna y mirada: sus hojas, se toca los labios> 437. TUT <lo has hecho por tu cuenta ¿no?> 438. ANA {mirada: tutora, cabeza} 439. {(0.43)} 440. ANA {mirada: tutora, cabeza y cabeza } 441. TUT {um>} 442. ATU <mirada: alumna, abre los dos brazos y las palmas de las manos con los codos apoyados en 443. la mesa, después se aparta el flequillo de la cara> 444. ANA {mirada: tutora, cabeza y cabeza } 445. {<(0.42)</p>	<p>bolígrafo. Seguidamente se produce un intervalo de 1.44 con el que la alumna estaría cediendo el turno de habla. La tutora se incorpora en dirección a la alumna para mirar sus hojas. Con este gesto, la tutora no solo rompe con una barrera espacial, sino que también podría extrapolarse a romper una barrera psicológica que podría existir entre alumna-tutora. La tutora introduce a continuación un nuevo comentario que manifiesta que la alumna ha realizado una actividad por iniciativa propia sin la instrucción previa de la docente o tutora. Finaliza el comentario con una pregunta de confirmación ¿no? a la que la alumna responde afirmativamente asintiendo con la cabeza mientras mira a la tutora. Finalmente, la tutora añade una nueva emisión durante una pausa o intervalo de 0.43+0.42 que puede tener una función colaborativa de respaldar o mostrar acuerdo con la actuación de la alumna.</p>
<p>446. NAS yyy (0.42) también hemos hecho los comparativos} 447. ANA {mirada: sus hojas, señala las hojas con el bolígrafo} 448. {(0.67) 449. TUT ¿qué tal?> 450. ATU <mirada: hojas de la alumna y alumna, postura: codos apoyados en la mesa y manos juntas sujetando el 451. bolígrafo> 452. (0.27) 453. TUT <el resultado> 454. ANA {mirada: tutora, señala las hojas con el bolígrafo} 455. {(0.38) 456. NAS lo he entendido} 457. ANA {mirada: tutora, cabeza R} 458. TUT {¿sí?> 459. ATU <mirada: alumna, = postura con las manos separadas, &manos& ligeramente, &cabeza& ligeramente></p>	<p>Tras la pausa o intervalo de 0.43+0.42, la alumna toma el turno de palabra y añade información nueva relacionada con lo que ha hecho. Inicia esta intervención con un marcador de progresión temática, yyy. Las pausas de 0.42 (con la que termina el fragmento anterior) y la de 0.42 con las que inicia la intervención, el alargamiento de yyy y el hecho de que esté mirando hacia sus hojas y señalándolas nos indica que puede estar planificando su discurso mientras habla. Al finalizar la intervención, la alumna cede el turno de palabra con el intervalo de 0.67 mientras mira a la tutora y continúa señalando sus hojas. Mientras la alumna añade esta información, la tutora escucha atentamente. Por un lado, mantiene una postura de escucha y, por otro lado, dirige la mirada hacia donde mira la alumna, las hojas, y hacia ella. La tutora formula una pregunta abierta que seguidamente completa especificando en un aspecto concreto, <i>el resultado</i>. La tutora mantiene una postura estática y dirige la mirada hacia donde mira la alumna, sus hojas. Esto indica que, pese a la formulación de la pregunta, no tiene la intención de tomar el turno de palabra. La alumna sube la mirada hacia la tutora y responde</p>

	<p>haber entendido este aspecto gramatical mientras asiente repetidamente con la cabeza. Con esta respuesta la alumna manifiesta tener conciencia de los logros obtenidos.</p> <p>La tutora reacciona con una pregunta de confirmación, ¿sí?, que parece tener una función fática mientras mira a la alumna y mantiene la misma postura estática. Acompaña la aportación con un ligero movimiento de manos y cabeza.</p>
<p>460. NAS <y también el error típico con ‘más que’ en español y ‘plus du’> 461. ANA {mirada: tutora, &cabeza&, &mano izquierda&} 462. TUT {um} 463. NAS en francés>} 464. ATU <mirada: alumna, = postura tocándose las puntas de los dedos, cabeza R> 465. ANA {sonrisa, mirada: tutora, se mueve ligeramente al sonreír} 466. {<(4.47)>} 467. ANA {mirada: sus hojas, se pone el bolígrafo en la boca, deja de sonreír} 468. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, cabeza R></p>	<p>La alumna añade información nueva con la marca de progresión temática y y el conector aditivo <i>también</i> con el que añade otro aspecto gramatical que parece haber entendido. Con este comentario hace referencia a lo que ella misma denomina un <i>error típico</i> y que parece una interferencia del francés puesto que compara ‘<i>más que</i>’ en español y ‘<i>plus du</i>’ [...] en francés. Con esta intervención, la alumna manifiesta capacidad para detectar un error y su posterior corrección puesto que expresa conocer la causa del mismo, la interferencia de otra lengua extranjera, el francés. No obstante, su explicación no nos da información sobre si este logro ha sido con o sin asistencia.</p> <p>La alumna dirige la mirada hacia la tutora y gesticula con la mano izquierda y la cabeza mientras habla y, al mencionar el francés, sonríe.</p> <p>La tutora mantiene una postura estática de escucha mientras mira a la alumna y da señales de estar atendiendo con la emisión de <i>um</i> y asintiendo con la cabeza.</p> <p>Al finalizar el comentario se produce un silencio de 4.47 durante el cual la alumna mira sus hojas. Puede que esté buscando información y/o planificando su discurso. La tutora no parece tener la intención de tomar el turno de palabra durante este silencio puesto que no modifica su postura y dirige la mirada hacia donde mira la alumna, las hojas de ésta. Seguramente la tutora está dejando tiempo a la alumna para que planifique su siguiente intervención.</p>
<p>469. NAS {<y este fin de semana (0.53) este fin de semana hay que ver una película>} 470. ANA {mirada: sus hojas, señala sus hojas con el bolígrafo} 471. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura></p>	<p>La alumna vuelve a añadir información nueva introducida por el marcador de progresión temática y. A continuación, fija un objetivo con la perífrasis de obligación haber+que+infinitivo y el marcador temporal <i>este fin de semana</i>. La repetición del marcador temporal y la pausa no sintáctica de 0.53 que los separa podría indicar que está planificando su</p>

472. TUT {<¡a! muy bien}	discurso mientras habla. La mirada hacia sus hojas mientras las señala reforzarían esta hipótesis. La tutora dirige la mirada hacia donde mira la alumna, sus hojas, y mantiene la postura estática pese a intervenir con una interjección expresiva y una valoración positiva del plan de la alumna, <i>muy bien</i> .
--------------------------	---

4.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
1. guía y orienta la tutoría: presenta un nuevo tema, <i>los objetivos</i> , con el marcador de progresión temática <i>pues</i> 2. cede el turno de habla: intervalo de 0.82	3. planifica su discurso o busca información: postura estática y mira hacia sus hojas 4. no toma el turno de palabra durante el intervalo de 0.82
5. demanda información con una pregunta muy general y abierta, <i>¿qué tal?</i> 6. cede el turno de palabra: intervalo de 1.3	7. describe sus experiencias, <i>hemos practicado la expresión oral</i> 8. cede el turno de palabra : intervalo de 0.17+0.64 o pausa sintáctica de 0.17+0.64
9. escucha a la alumna atentamente: postura estática, mira hacia donde mira la alumna (hojas) y a la alumna, da una señal de atención con el <i>um</i> 10. respalda la información que aporta la alumna con una aportación colaborativa <i>um</i> 11. no toma el turno de palabra durante el intervalo o pausa sintáctica de 0.17+0.64	12. añade información nueva con una oración adversativa que rectifica total o parcialmente la información anterior, <i>pero hay que practicar más</i> 13. fija un nuevo objetivo, <i>hay que practicar más</i> 14. detecta una dificultad, <i>hay que practicar más</i> 15. cede el turno de palabra: intervalo de 0.21+0.42
16. escucha a la alumna atentamente: postura estática, mira hacia donde mira la alumna (hojas), da una señal de atención con el <i>um</i> y un	

asentimiento de cabeza

17. o bien, planifica su discurso y verbaliza su discurso privado con el *um* y un asentimiento de cabeza

18. formula una pregunta cerrada para saber si ha notado mejoría

19. guía la conversación hacia un aspecto positivo del aprendizaje: con la pregunta sobre la mejoría y con la expresión *por eso* cuya función parece ser concesiva (*aunque hay que practicar más*)

20. cede el turno de habla: intervalo de 1.05



21. planifica su discurso o busca información en sus hojas

22. no toma el turno de palabra: intervalo de 1.05



23. reformula la pregunta apelando a la sensación de la alumna, *sientes que*

24. rectifica la palabra *mejorando* por *evolucionando*. 25. planifica su discurso mientras habla: la reformulación *no mejorando o sea no simplemente mejorando*, la pausa no sintáctica de 0.79 y la mirada al vacío



26. responde afirmativamente: repite la palabra clave, levanta las cejas y asiente con la cabeza repetidamente

27. cede el turno de palabra: intervalo de 0.96 o pausa sintáctica

28. añade información nueva con una marca de progresión temática, *y*, y con un conector aditivo, *también*

29. detecta una mejora, *un poco más acostumbrada a hablar minutos seguidos*

30. planifica su discurso: pausas no sintácticas de continuadas 0.53, 0.41, 0.61 y 0.57; alargamientos vocálicos en *acostumbraadaa* y *aaa*; mira hacia sus hojas evitando así el contacto visual con la tutora

31. confirma lo dicho: mira hacia la tutora y asiente con la cabeza repetidamente

32. cede el turno de palabra: intervalo de 2.09 y mirando fijamente a la tutora



33. respalda y/o muestra acuerdo con la intervención de la alumna con una aportación colaborativa: mira a la alumna y asiente con la cabeza

34. muestra empatía con una sonrisa

35. manifiesta que entiende la explicación, *ya*

36. reformula la explicación de la alumna mientras gesticula con las manos.
37. planifica su discurso: alargamiento vocálico de *deee* y pausas no sintácticas de planificación de 0.39 y 0.38



38. confirma que la reformulación es correcta con un *sí* y asintiendo con la cabeza repetidamente

39. introduce información nueva que acompaña con un movimiento ligero de cabeza mientras mira a la tutora

40. justifica el logro que acaba de presentar con una oración causal, *porque en un diálogo...*

41. presenta una habilidad, *no tengo mucha dificultad*

42. planifica su discurso mientras habla: alargamiento vocálico de *nooo* y pausa no sintáctica de 1.53

43. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira hacia la alumna, da señales de atención asintiendo con la cabeza y con un *um*, no toma el turno de palabra durante la pausa de planificación



44. respalda y/o muestra acuerdo con la alumna con un *um* y el asentimiento de cabeza



45. reformula la habilidad que acaba de presentar

46. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira hacia la alumna, da señales de atención asintiendo con la cabeza y con un *claro*



47. respalda y/o muestra acuerdo con la alumna con aportaciones colaborativas: *claro* y asintiendo con la cabeza

48. cede el turno de palabra: intervalo de 0.99



49. introduce información nueva con una oración adversativa que rectifica total o parcialmente la información anterior, *pero estar forzada a hablar minutos seguidos es más difícil*

50. manifiesta una dificultad, *es más difícil*

51. compara la dificultad de dos ejercicios orales: el diálogo y la exposición: *estar forzada a hablar minutos seguidos es más difícil*

52. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira hacia la alumna y hacia donde ésta mira (sus hojas), da señales de



atención asintiendo con la cabeza

53. toma el turno de habla con un iniciador de turno, *muy bien*

54. valora positivamente la intervención de la alumna, *muy bien*

55. motiva a la alumna a superar la dificultad del tiempo: utiliza la expresión *ya verás* y la perífrasis verbal de futuro *vamos a pasar*



56. acepta el comentario con un asentimiento de cabeza mientras mira a la tutora

57. formula una pregunta de comprobación, *¿e?*

58. cede el turno de palabra: intervalo de 0.24+1.6 y la pregunta de comprobación *¿e?*



59. responde con una marca lingüística, *sí*
60. planifica su discurso o busca información nueva: mira sus hojas durante el intervalo de 0.24+1.6 y, a continuación añade información nueva

61. añade información nueva introducida por una marca de progresión temática y

62. describe sus experiencias, *he repasado los verbos irregulares*, mientras mira sus hojas y las señala

63. cede el turno de palabra: intervalo de 1.44

64. rompe una barrera espacial y psicológica: acerca todo el dorso hacia la alumna para mirar donde mira la alumna, las hojas de ésta

65. formula un comentario relacionado con la iniciativa de la alumna al realizar el repaso, sin previa instrucción

66. formula una pregunta de confirmación, *¿no?*

67. cede el turno de palabra: intervalo de 0.43+0.42 y la pregunta de confirmación



68. responde afirmativamente con un asentimiento de cabeza

69. respalda o muestra acuerdo con la actuación de la alumna con una aportación colaborativa:

um

70. o bien, verbaliza su discurso privado con la emisión de un *um*



71. añade información nueva introducida con una marca de progresión discursiva, *yyy*, y con un conector aditivo, *también*

<p>75. escucha atentamente a la alumna mientras habla: postura estática y mirada hacia donde mira la alumna y hacia la alumna</p> <p>76. guía y orienta el contenido de la tutoría: formula una pregunta abierta, <i>¿qué tal?</i>, y, a continuación especifica el tema, <i>el resultado</i></p> <p>78. pregunta de confirmación con función fática, <i>¿sí?</i>, mientras mira a la alumna y asiente ligeramente con la cabeza</p>	<p>72. describe sus experiencias, <i>hemos hecho los comparativos</i></p> <p>73. planifica su discurso mientras habla: intervalo de 0.42, pausa no sintáctica de 0.42, alargamiento de <i>yyy</i> y la mirada hacia sus hojas mientras las señala</p> <p>74. cede el turno de palabra: intervalo de 0.67 mientras mira a la tutora</p>  <p>77. manifiesta un logro, <i>lo he entendido</i>, mientras mira a la tutora y asiente con la cabeza repetidamente</p> 
<p>82. escucha atentamente a la alumna mientras habla: postura estática, mirada hacia la alumna y señales de atención con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>84. no toma el turno de palabra: silencio de 4.47, postura estática y mirada hacia donde mira la alumna, sus hojas</p>	 <p>79. añade información nueva introducida con la marca de progresión discursiva <i>y</i> y con el conector aditivo <i>también</i>, con el que, además, introduce otro aspecto gramatical que ha entendido</p> <p>80. manifiesta darse cuenta de un error y la capacidad para corregirlo, no sabemos si con la asistencia del experto o no, y <i>también el error típico con 'más que' en español y 'plus du' en francés</i></p> <p>81. manifiesta darse cuenta de la causa de un error, por interferencia de otro idioma (sonríe), y <i>también el error típico con 'más que' en español y 'plus du' en francés</i></p>  <p>83. busca información y planifica la siguiente intervención: silencio de 4.47 y mira sus hojas</p> 

	85. añade información nueva con una marca de progresión temática y 86. planifica un objetivo con una marca temporal de futuro, <i>este fin de semana</i> , y la perífrasis de obligación <i>hay que ver</i>
87. escucha atentamente a la alumna mientras habla: postura estática, mirada hacia la alumna y señales de atención con una interjección expresiva y una valoración positiva, <i>¡a! muy bien</i> 88. expresa satisfacción con la planificación del objetivo de la alumna con una valoración positiva y la interjección expresiva, <i>¡a! muy bien</i>	

4.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta abierta de evaluación	348. <i>los objetivos [...] ¿qué tal?</i> 449. <i>¿qué tal?</i> 453. <i>el resultado</i>
Pide información con una pregunta cerrada de evaluación	365. <i>¿has mejorado por eso?</i>
Reformula una pregunta cerrada de evaluación	367. <i>sientes que estás</i> 372. <i>no mejorando o sea no simplemente mejorando sino evolucionando</i>
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Reformula una información introducida por la alumna	390. <i>ya sin que sea un diálogo</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Anima a la alumna con un comentario	421. <i>pues ya verás</i> 424. <i>vamos a pasar de dos a tres a cuatro a cinco minutos</i> 427. <i>¿e?</i>
Destaca una iniciativa de la alumna	437. <i>lo has hecho por tu cuenta ¿no?</i>
Guía la conversación hacia un aspecto positivo	364. <i>¿has mejorado por eso?</i>
Crea empatía con un gesto	358. <i>sonrisa mirada: alumna, 1/2 sonrisa</i> 389. <i>sonrisa con los labios juntos</i>
Escucha atentamente	<i>Intervenciones 376-384, 398-416 y 456-469</i> 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación: 377. (0.96) 383. (0.53) 384. (0.41) (0.61) (0.57) 400. (1.53) 411. (0.99) 415. (0.85) 466. (4.47)</i> 4. <i>Da señales de atención continuada</i> - <i>uso de gestos: cabeza (R)</i> - <i>con aportaciones que no interrumpen el discurso de la</i>

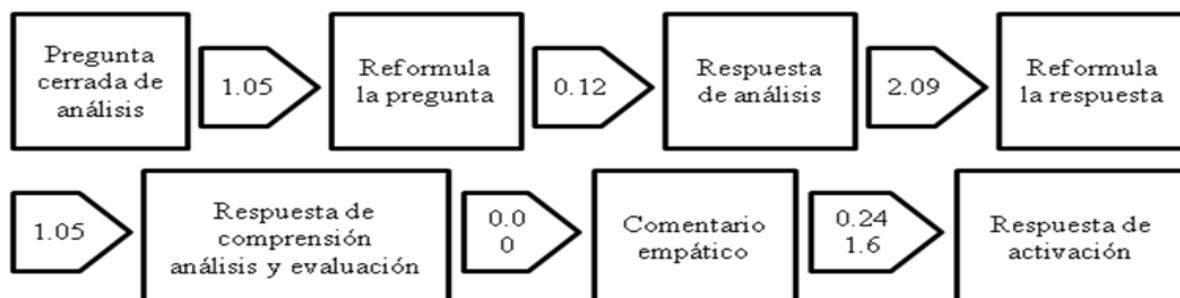
	<i>alumna: muy bien, claro, um</i>
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	351. (1.3); 366. (1.05); 427. TUT: ¿e? 429. (0.24) 430. NAS: sí 432. (1.6); 437. TUT: ¿no? 439. (0.43) 441.TUT: um 445. (0.42); 455. (0.38)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno	360. (0.21) 361. TUT: um 363. (0.42); 366. (1.05); 388. (2.09); 435. (1.44); 448. (0.67)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	353. (0.17) 354. TUT um 355. (0.64) 360. (0.21) 361. TUT um 363. (0.42)
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Compara dos tipos de ejercicios	412. <i>pero estar forzada (0.21) a hablar unos minutos seguidos</i> 415. (0.85) 416. <i>es más difícil</i>
Describe sus experiencias	352. <i>hemos practicado expresión oral</i> 433. <i>y he repasado los verbos irregulares</i> 446. <i>yyy (0.42) también hemos hecho los comparativos</i>
Reformula su propio discurso	407. <i>contestar a una preguntaa ooo (0.38) preguntar algo</i>
Detecta un error	460. <i>y también el error típico con 'más que' en español y 'plus du'</i> 443. <i>en francés</i>
Detecta una mejora	380. <i>y también un poco más</i> 384. <i>acostumbraadaa (0.41) aaa (0.61) hablar (0.57) minutos seguidos</i>
Detecta la causa de un error	460. <i>y también el error típico con 'más que' en español y 'plus du'</i> 463. <i>en francés</i>
Detecta un logro	456. <i>lo he entendido</i>
Detecta una habilidad	398. <i>porque en un diálogo normalmente nooo</i> 381. <i>no tengo mucha dificultad</i>
Detecta una dificultad	356. <i>pero hay que practicar máas</i> 412. <i>pero estar forzada (0.21) a hablar unos minutos seguidos</i> 416. <i>es más difícil</i>
Formula una justificación	398. <i>porque en un diálogo normalmente nooo</i> 381. <i>no tengo mucha dificultad</i>
Fija un objetivo	356. <i>pero hay que practicar máas</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
(1/2) sonrisa	466. <i>sonrisa</i>
Levanta las cejas	378
Toca las hojas, dossier, diario... (con el bolígrafo)	359, 435, 448, 455 y 471
Toca el bolígrafo	346, 373, 385, 413, 444, 431, 435, 448, 468 y 471
Toca el cuello, mejilla, labios	370, 431 y 468
Busca la reacción de la tutora	175. <i>mirada: tutora</i> 176. (1.65) 177. <i>1/2 sonrisa y vuelve a bajar la mirada: hojas</i>
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	377. (0.96) 411. (0.99) 466. (4.47)
Pausa no sintáctica	383. (0.53) 384. (0.41) (0.61) (0.57) 400. (1.53) 415. (0.85)
Mirada a las hojas	385, 431 y 44 <i>mirada: sus hojas</i>
Alargamientos vocálicos o consonánticos	384. <i>acostumbraadaa (0.41) aaa (0.61) hablar</i> 398. <i>normalmente nooo</i> 446. <i>yyy (0.42) también</i>
Titubeo	398. <i>normalmente nooo</i> 381. <i>no tengo mucha</i>

Repetición	469. y este fin de semana (0.53) este fin de semana
Busca en sus hojas	385, 431, 468, mirada: sus hojas

4.4. Informe analítico

El episodio IV se inicia con una nueva pregunta abierta de evaluación con la que la tutora guía y orienta el contenido de la tutoría. Al consultar las fichas de planificación de la tutora, observamos que la cuestión de la revisión de los objetivos semanales es un tema a tratar y que, por tanto, corresponde a un tipo de mediación estructurada. El siguiente esquema nos muestra que la pregunta que formula la tutora obtiene una respuesta de comprensión con la que la alumna describe qué ha hecho durante la semana y una de creación con la que fija un nuevo objetivo, *practicar más*.

No obstante, dada la brevedad de la respuesta, la tutora recurre a la estrategia de la reformulación para insistir y obtener una respuesta más elaborada. Tal y como observamos en el siguiente gráfico, esta vez formula una pregunta cerrada que vuelve a reformular tras un tiempo de espera de 1.05. Es entonces cuando la alumna añade información nueva con una respuesta de análisis y, tras dos intervenciones de la tutora, también de comprensión, activación y evaluación.



Observamos que en este episodio, al hacer una revisión de los objetivos planteados para la semana anterior y los aspectos trabajados, la alumna manifiesta ser consciente de, por un lado, sus errores, dificultades y las causas de los mismos; y, por otro lado, de sus avances y habilidades. Asimismo, formula enunciados de tipo descriptivo, comparativo y justificativo que manifiestan diferentes grados de control sobre su proceso de aprendizaje.

Si comparamos, el número de pausas no sintácticas de este episodio con los anteriores, observamos que disminuyen notablemente. No lo hacen los alargamientos vocálicos e, incluso,

la alumna titubea en una de las intervenciones y repite el inicio de una frase. En cuanto a la mirada, la alumna dirige la mirada hacia sus hojas durante algunas intervenciones de la tutora o de ella misma y durante la pausa sintáctica o intervalo de 4.47, tras la cual la alumna añade un contenido de creación.

En cuanto al lenguaje gestual de la alumna, observamos produce menos gestos faciales que en el episodio anterior (levanta las cejas en una intervención mientras asiente con la cabeza y sonrío al mencionar un logro). En cambio, continúa manteniendo el contacto constante con el bolígrafo con el que señala en cinco intervenciones a las hojas a las que, como ya hemos visto, dirige la mirada con frecuencia durante el episodio. Asimismo, observamos que en tres intervenciones se toca también el cuello, la mejilla y los labios. Todo ello nos indica que la alumna quizás todavía se siente insegura.

La tutora toma el turno de palabra durante el episodio, en primer lugar, para reformular las palabras de la alumna; en segundo lugar, para formular comentarios psico-afectivos con los que anima a la alumna o destaca una iniciativa de ésta o guía el contenido de la tutoría hacia un aspecto positivo; y, en tercer lugar, para pedir información nueva a partir de la intervención de la alumna. Puesto que ninguna de estas intervenciones se recogen en la ficha de planificación de la tutora, entendemos que todas ellas son fruto de una mediación interaccional.

Todo lo descrito hasta ahora nos indica que cada una de las actuaciones de las dos participantes se crea a partir de la actuación de la otra siguiendo los principios de la contingencia.

EPISODIO V (473-599): NUEVOS OBJETIVOS

5.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
473. <i>TUT</i> {<de acuerdo (0.18) entonces (0.16) para la siguiente semana 474. <i>NAS um}</i>	La tutora inicia una nueva intervención con un marcador de progresión temática que parece tener una función consecutiva, <i>entonces</i> . A continuación, centrar la atención el tema de los objetivos, pero en

<p>475. ANA {mirada: sus hojas, = postura y, al final, toca sus hojas con la mano derecha}</p> <p>476. (0.48)</p> <p>477. TUT <i>qué objetivos te planteas</i>></p> <p>478. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: incorporada sobre la mesa, el antebrazo izquierdo y el</p> <p>479. codo derecho apoyados en la mesa y la barbilla apoyada en el puño derecho></p> <p>480. {<(0.63)</p> <p>481. NAS <i>esta semana voy a trabajar (1.44) otra vez la</i> {expresión oral</p> <p>482. ANA {mirada: sus hojas, antebrazos apoyados en la mesa tocando el bolígrafo con las dos manos}</p> <p>483. (0.12)></p> <p>484. ATU <mirada: alumna, = postura></p> <p>485. TUT <bien></p> <p>486. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, cabeza R></p> <p>487. <(0.25)</p> <p>488. NAS <i>yyy tengo el objetivo deee</i> {(0.69) <i>poder hablaaar</i> (1.27) <i>cuatro</i>} {o cinco minutos</p> <p>489. <i>seguidos</i></p> <p>490. ANA {mirada: tutora, señala el dedo índice izquierdo con el derecho, &cabeza& ligeramente}</p> <p>491. ANA {mirada: al vacío, &manos&}</p>	<p>este caso hace referencia a la creación de nuevos objetivos para la siguiente semana. Al recurrir al marcador consecutivo <i>entonces</i>, la tutora está relacionando los objetivos pasados y las experiencias de aprendizaje de la semana anterior con los objetivos futuros, es decir, que se concreta cuál puede ser el estado potencial a partir de los resultados obtenidos en el estado inicial. Al completar el nuevo tema que van a tratar, se produce un intervalo de 0.63 con el que la tutora cede el turno de palabra.</p> <p>Mientras la tutora habla, ambas participantes dirigen la mirada hacia las hojas de la alumna y mantienen una postura estática. Probablemente tenga la intención de ceder el turno y puede que la alumna esté planificando su discurso. En este caso, la emisión de <i>um</i> podría ser una señal de reconocimiento.</p> <p>La alumna toma el turno de palabra y fija un objetivo general que ya ha trabajado esta semana, <i>otra vez la expresión oral</i>. Para ello utiliza la perífrasis de planificación ir+a+infinitivo y el marcador temporal <i>esta semana</i>. La tutora responde con una valoración positiva mientras asiente repetidamente con la cabeza. No obstante, la alumna añade un objetivo más específico relacionado con el tiempo, <i>tengo el objetivo de poder hablar cuatro o cinco minutos seguidos</i>.</p> <p>La alumna planifica su discurso mientras habla. Así lo indica, en primer lugar las pausas no sintácticas de 1.44, 0.69 y 1.27; en segundo lugar, los alargamientos vocálicos de <i>yyy</i>, <i>deee</i> y <i>hablaaar</i>; y, por último, la mirada hacia sus hojas al principio de la explicación y al vacío durante las pausas de 0.69 y 1.27.</p> <p>La tutora escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, dirige la mirada hacia donde mira la alumna y hacia la alumna y da señales de atención, tales como la valoración <i>bien</i> y los movimientos con la cabeza de asentimiento.</p>
<p>492. TUT <i>vale o sea queee</i> (0.56)>} {<objetivo (0.23) <i>el tiempo</i>> <¿no?</p> <p>493. ATU <mirada: alumna, = postura></p> <p>494. ANA {mirada: tutora, cabeza, &manos& y al final apoya los antebrazos sobre la mesa y sujeta el</p>	<p>La tutora acepta la propuesta de la alumna con la marca lingüística <i>vale</i> y la reformula: <i>objetivo (0.23) el tiempo</i>. Para ello, recurre al conector reformulativo <i>o sea que</i> y finaliza con una pregunta de confirmación <i>¿no?</i> con la que cede el turno de palabra a la alumna.</p> <p>La alumna confirma la interpretación de la tutora con una marca lingüística y repitiendo la última palabra de la intervención de la tutora, <i>el tiempo</i>.</p> <p>La tutora vuelve a tomar el turno de palabra y</p>

<p>495. bolígrafo con las dos manos}</p> <p>496. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, &mano derecha&></p> <p>497. (0.11)</p> <p>498. NAS sí (0.24)> el tiempo</p> <p>499. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura></p> <p>500. TUT <o sea ya no solo la expresión oral en general (0.47) sino que ahora (1.14) te vas a</p> <p>501. centrar un poquito ¿no? (0.35) en el tiempo</p> <p>502. (0.13)</p> <p>503. NAS sí (0.05) tiempo</p> <p>504. TUT que está relacionado también coon>}</p> <p>505. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, &mano derecha&, &cabeza&></p> <p>506. ANA {mirada: sus hojas, escribe}</p> <p>507. NAS {<también con el contenidooo>}</p> <p>508. ANA {mirada: tutora, antebrazos en la mesa sujetando el bolígrafo con la manos derecha, no escribe}</p> <p>509. TUT {eeexactamente>}</p> <p>510. ATU <mirada: alumna, postura: se coloca recta y señala a la alumna con la mano, sonrisa y abre</p> <p>511. más los ojos, cabeza ></p> <p>512. ANA {mirada: tutora, se señala la cabeza y sonrío}</p> <p>513. NAS {<um</p> <p>514. (0.23)</p> <p>515. TUT claaaro (0.24) eso te iba a decir}</p> <p>516. ANA {mirada: tutora, sonrío y cabeza }</p> <p>517. {(0.22)</p> <p>518. TUT no solo es una cuestión de tiempo (0.45) sino también (0.27) relacionado con el</p>	<p>reformula de nuevo la propuesta de la alumna más extensamente haciendo una recapitulación. Contrasta el objetivo más general que se había planteado la alumna la semana anterior con el objetivo más concreto de ésta. Para ello, recurre a una estructura de rectificación, <i>no solo... sino...</i>, y utiliza el marcador temporal <i>ahora</i> con el que contrasta pasado y presente.</p> <p>De nuevo, formula una pregunta de confirmación, ¿no?, a la que la alumna responde igual, <i>sí</i> (0.05) tiempo.</p> <p>Seguidamente, la tutora vuelve a tomar el turno de palabra y añade una oración de relativo explicativa cuyo referente es el <i>tiempo</i> y que no finaliza puesto que es la alumna quien completa el enunciado. La tutora acepta la información añadida por la alumna y muestra acuerdo con las marcas lingüísticas <i>eeexactamente</i> y <i>claaaro</i>. Los alargamientos vocálicos de <i>eeexactamente</i> y <i>claaaro</i>, el asentimiento de cabeza y los gestos de señalar a la alumna, sonreír y abrir más los ojos expresan énfasis y satisfacción en su intervención. La alumna reacciona también devolviendo la sonrisa a la tutora, lo cual manifiesta que se ha establecido un buen clima afectivo y una situación distendida. La tutora reformula el comentario que han construido conjuntamente con una estructura de rectificación, <i>no solo ... sino...</i>, le expresa a la alumna que su intención era completar la explicación con la misma información que ha aportado ella, <i>eso te iba a decir</i>.</p> <p>La alumna manifiesta estar de acuerdo con el comentario de la tutora con una emisión <i>um</i>, con un asentimiento de cabeza y con una marca lingüística, <i>sí</i>. Ambas mantienen la sonrisa durante estas aportaciones.</p> <p>La alumna escribe en sus hojas y en el momento en que completa el enunciado suspendido de la tutora deja de escribir y dirige la mirada hacia ésta. A partir de la última reformulación de la tutora vuelve a escribir y se produce un silencio de 7.53 durante el cual la tutora no interrumpe el proceso de escritura. Seguramente, la alumna está completando la ficha de objetivos a partir de la conversación con la tutora. Cuando la alumna deja de escribir, la tutora no toma el turno de palabra y se produce un silencio de 4.59+2.2 durante el cual ambas participantes dirigen la mirada hacia las hojas de la alumna y mantienen</p>
---	---

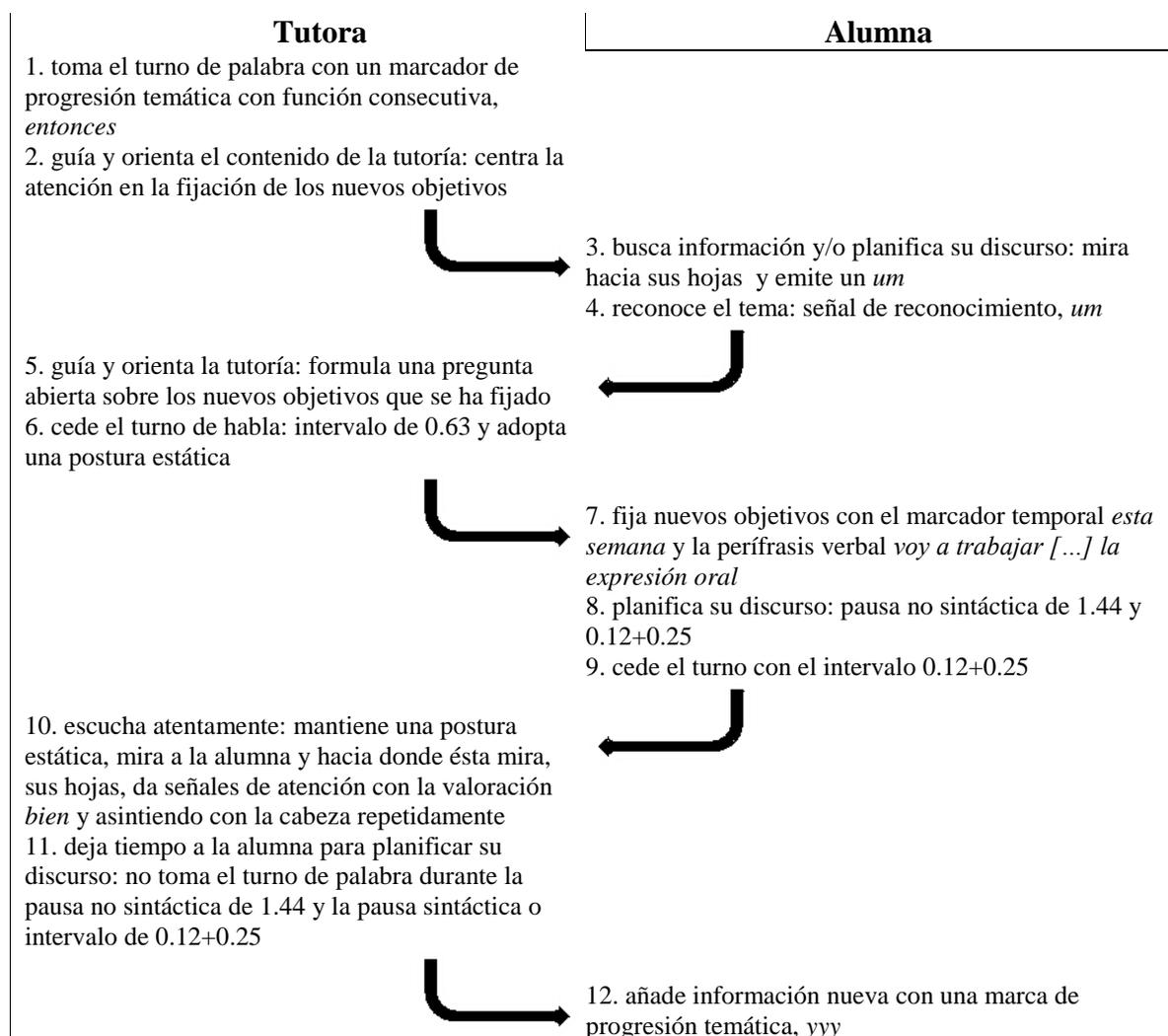
<p>519. contenido > 520. (7.53)} 521. ANA {mirada: sus hojas, escribe y sonrisa} 522. ATU <mirada: alterna alumna y hojas de la alumna, postura: antebrazo izquierdo 523. apoyado en la mesa y &mano derecha&, sonrisa, &cabeza&, &cuerpo&> 524. NAS {<si} 525. ANA {deja de escribir} 526. {(4.59) 527. NAS mmmm 528. (2.2)</p>	<p>una postura estática. Es posible que la tutora esté esperando que la alumna añada información nueva y que ésta esté repasando lo que ha escrito, planificando un nuevo objetivo y/o su discurso. El sonido <i>mmmm</i> con el que la alumna interrumpe el silencio y la mirada hacia sus hojas reforzaría las dos últimas hipótesis. En este episodio, la tutora dirige la mirada hacia las hojas de la alumna mientras ésta escribe, mira hacia ella cuando deja de escribir y sube la mirada. Aunque no modifica su postura mientras habla, sí gesticula con las manos y con la cabeza, lo cual diferencia el comportamiento cuando habla y cuando escucha.</p>
<p>529. TUT ¿qué más? 530. (0.52)} 531. ANA {mirada: sus hojas, antebrazos en la mesa con el bolígrafo en la mano derecha} 532. NAS {otro objetivooo} <(1.36) escribiir 533. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: antebrazo y codo apoyado en la mesa y barbilla 534. apoyada en el puño derecho, 1/2 sonrisa> 535. (0.91) >} 536. ATU <mirada: alumna y hojas de la alumna, = postura, 1/2 sonrisa> 537. ANA {mirada: sus hojas, tocando el bolígrafo con las dos manos} 538. NAS {<un poco más (0.68) por ejemplo hoyyy (0.85) cuandoooo}> 539. ATU <mirada: alumna, = postura y levanta un poco la cabeza y cierra un poco los ojos> 540. ANA {mirada: tutora de reojo, = postura} 541. {<(1.37)> 542. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura> 543. NAS <tenía que} {escribir la carta (0.13) con la receta</p>	<p>Probablemente, la tutora demanda más información, al ver que la alumna no toma el turno de habla. Lo hace con una pregunta abierta muy general, <i>¿qué más?</i> y se produce un intervalo de 0.52 con el que cede el turno de habla. La alumna añade un objetivo nuevo relacionado con la destreza de producción escrita. Justifica su respuesta poniendo como ejemplo una experiencia que ha tenido hoy en el ejercicio de expresión escrita. Observamos que la alumna es capaz de describir las dificultades con las que se ha encontrado a la hora de elaborar una receta, <i>me he dado cuenta</i>, y de planear una estrategia para superarlas, <i>tenía que repasar...</i> Finalmente, añade más información y justifica su objetivo con una oración de finalidad con la que expresa que quiere tener las formas verbales en <i>la cabeza</i>. Al utilizar el adverbio <i>solamente</i>, parece que le resta importancia a la dificultad, bien porque cree que el objetivo no implica mucha dificultad, bien porque piensa que no es un objetivo primordial. La tutora completa el comentario de la alumna y añade el adjetivo <i>frescas</i>. La alumna acepta la intervención repitiendo el adjetivo, con una marca lingüística, <i>sí</i>, y asintiendo con la cabeza mientras ambas participantes se miran. Este adjetivo enfatiza la idea de que el objetivo que planea la alumna es un repaso de un contenido que ella ya conoce. En este episodio aparecen algunos rasgos que indican que la alumna está planificando su discurso mientras habla. En primer lugar, aparecen frecuentes alargamientos vocálicos en <i>objetivooo</i>, <i>escribiir</i>, <i>hoyyy</i>, <i>cuandooo</i>, <i>queee</i>, <i>loos</i>, <i>paraa</i> y <i>eee</i>. En</p>

<p>544. ANA {mirada: al vacío, = postura}</p> <p>545. (0.25)</p> <p>546. TUT um</p> <p>547. ATU <mirada: alumna, postura: cruza los brazos y apoya los antebrazos sobre la mesa, junta los</p> <p>548. labios y cabeza/></p> <p>549. <(0.32)</p> <p>550. NAS me he dado cuenta queee>}</p> <p>551. ATU <mirada: alumna y a sus hojas, = postura, hace un gesto con la cabeza para retirarse el</p> <p>552. flequillo de la cara, se muerde el labio inferior></p> <p>553. ANA {mirada: tutora de reojo, = postura}</p> <p>554. {< (2.18)</p> <p>555. NAS tenía que} {repasar loos (0.31) imperativos (0.26) y algunas> <(0.8) formas de los</p> <p>556. verbos</p> <p>557. ANA {mirada: sus hojas, = postura}</p> <p>558. ATU <mirada: alumna, = postura></p> <p>559. (0.28)</p> <p>560. TUT um</p> <p>561. (0.35)</p> <p>562. NAS solamente} {paraa> <(1.73) tener todas las formas de los verbos} {un poco más</p> <p>563. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R, 1/2 sonrisa></p> <p>564. ANA {mirada: tutora, &cabeza& ligeramente, = postura}</p> <p>565. ANA {mirada: al vacío, &manos& con los antebrazos apoyados en la mesa}</p> <p>566. (3.3)}</p> <p>567. ANA {mirada: tutora de reojo, se señala la cabeza con la mano izquierda}</p> <p>568. NAS {eee (0.39) en la</p>	<p>segundo lugar, las pausas no sintácticas de 1.36, 0.91, 0.85, 1.37, 2.18, 0.8, 1.73 y 3.3. En tercer lugar, el titubeo <i>eee (0.39) en</i>. Por último, la mirada hacia sus hojas al iniciar la explicación, la mirada al vacío durante la pausa de 1.37 y la siguiente intervención y la pausa de 1.73 seguida de explicación. No obstante, la alumna no deja de mirar a la tutora en algún momento, e incluso, lo hace de reojo, posiblemente con el objetivo de observar su reacción ante la explicación que le está dando.</p> <p>La tutora escucha atentamente la explicación de la alumna y da señales de atención continuada. Por un lado, adopta posturas de escucha con <i>el antebrazo y codo apoyado en la mesa y barbilla apoyada en el puño derecho</i> o <i>cruza los brazos y apoya los antebrazos sobre la mesa</i>. Por otro lado, emite señales con <i>um</i>, un asentimiento de cabeza. Por último, respeta los momentos de planificación que requiere la alumna para ir construyendo su discurso y no toma el turno de habla.</p> <p>En cuanto a la mirada, la tutora dirige la mirada tanto a la alumna como a sus hojas.</p>
--	---

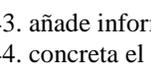
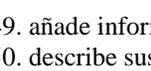
<p>cabeza> 569. ATU <mirada: alumna, = postura> 570. TUT <frescas> 571. ANA {mirada: tutora, con el antebrazo derecho y el codo izquierdo apoyados en la mesa} 572. NAS {frescas 573. TUT (risa ligera) 574. (0.52)> 575. NAS <sí> 576. ATU <mirada: alumna, = postura y se encoge de hombros, sonrisa> 577. ANA {mirada: tutora, = postura y /cabeza R} 578. {(0.91)</p>	
<p>579. TUT muy bien (0.31) pues vengaa 580. (0.46) > 581. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, /cabeza/> 582. ANA {mirada: tutora, = postura y mejilla apoyada en la mano izquierda} 583. NAS {<porque (0.2) si me ponen una carta } 584. ANA {mirada: sus hojas, = postura y sitúa el dedo índice izquierdo en los labios} 585. {(0.97) > 586. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, se muerde el labio inferior> 587. ANA {mirada: al vacío, &mano izquierda&} 588. NAS {<como estaaa } {(0.9) tenía dificultades} {(0.68) tenía que pensarlo más 589. ANA {mirada: tutora, vuelve a situar el dedo índice izquierdo en los labios} 590. ANA {mirada: al vacío, = postura} 591. (0.48)} 592. ANA {mirada: tutora, = postura}</p>	<p>La tutora interviene con una valoración positiva y una expresión de ánimo introducida por un marcador discursivo consecutivo, <i>pues</i>. Es posible que la tutora quiera transmitir seguridad a la alumna en su explicación y la anime con este nuevo objetivo.</p> <p>La alumna añade una nueva justificación con una oración causal introducida por <i>porque</i> y formula una hipótesis con una oración condicional, <i>si me ponen una carta como esta</i>. A continuación, vuelve a expresar la dificultad que ha detectado con el ejercicio de expresión escrita. No obstante, la alumna no declara no haber podido resolver el ejercicio, sino que se ha encontrado con más dificultades y <i>tenía que pensarlo más</i>. Probablemente, con este comentario está comparando este ejercicio de expresión escrita con otros que ha hecho.</p> <p>De nuevo, observamos que la alumna parece estar planificando su discurso al mismo tiempo que habla. Así lo indican, en primer lugar, la pausa no sintáctica de 0.97; en segundo lugar, el alargamiento vocálico de <i>estaaa</i>; en tercer lugar, la reformulación en <i>tenía dificultades (0.68) tenía que pensarlo más</i>; y, por último, la mirada hacia sus hojas con la que inicia la justificación, las miradas al vacío durante la pausa de 0.97 y al decir que <i>tenía dificultades</i>.</p> <p>Mientras la alumna habla, la tutora dirige la mirada hacia ella o hacia sus hojas. Observamos que adopta una postura de escucha y no toma el turno de palabra durante las pausas. De esta forma deja tiempo a la alumna para planificar su discurso.</p>

	Al final de la explicación se produce un intervalo de 0.48 y la alumna dirige la mirada hacia la tutora lo cual indica que le está cediendo el turno de palabra.
<p>593. TUT {um (0.57)} <bueno> {pero lo has hecho bien ¿e? 594. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R} 595. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 596. (1.1)} 597. ANA {mirada: tutora, = postura} 598. TUT {lo has hecho bien} 599. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R}</p>	La tutora emite una señal de atención continuada e inicia un nuevo turno con el iniciador de turno <i>bueno</i> y con el que valora positivamente ejercicio de expresión escrita realizado por la alumna. Es posible que este comentario tenga un valor afectivo y quiera transmitir tranquilidad a la alumna. Tras una pausa sintáctica o un intervalo de 1.1, la tutora repite la valoración. La tutora mira hacia la alumna y abre más los ojos al hacerle este comentario. La alumna asiente con la cabeza repetidamente. Es posible que quiera aceptar la valoración de la tutora o puede que sea una señal de atención.

5.2. Esquema analítico



	<p>13. fija un nuevo objetivo semanal, <i>tengo el objetivo de hablar cuatro o cinco minutos seguidos</i> 14. planifica su discurso mientras habla: pausas no sintácticas de 0.69 y 1.27; alargamientos vocálicos de <i>yyy, deee y hablaaar</i>; mirada al vacío</p>
<p>15. escucha atentamente: mantiene la misma postura de escucha y mira hacia la alumna 16. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante la pausa no sintáctica de 0.69 y 1.27 17. acepta la planificación de la alumna, <i>vale</i> 18. reformula el nuevo objetivo con un conector reformulativo, <i>o sea que</i>. 19. cede el turno de habla con la pregunta de confirmación <i>¿no?</i></p>	
	<p>20. confirma la interpretación de la tutora con la marca lingüística <i>sí</i> y repitiendo la última palabra de la intervención de la tutora, <i>el tiempo</i>. 21. escribe el objetivo en su ficha de objetivos</p>
<p>22. reformula el nuevo objetivo con un conector reformulativo, <i>o sea que</i>. 23. recapitula el objetivo de la semana pasada con el de esta utilizando una estructura de rectificación, <i>no solo la expresión oral en general (0.47) sino que ahora (1.14) te vas a centrar un poquito ¿no? (0.35) en el tiempo</i> 24. cede el turno de habla con la pregunta de confirmación <i>¿no?</i> 25. planifica su discurso o deja tiempo a la alumna para que escriba: pausa no sintáctica de 1.14</p>	
	<p>26. confirma la interpretación de la tutora con la marca lingüística <i>sí</i> y repitiendo la última palabra de la intervención de la tutora, <i>el tiempo</i>.</p>
<p>27. añade información nueva con una oración de relativo que no finaliza cuyo referente es <i>el tiempo</i>, <i>que está relacionado con</i></p>	
	<p>28. completa la oración de relativo que ha iniciado la tutora, <i>también con el contenido</i>, mientras la mira</p>
<p>29. acepta la información añadida por la alumna con dos marcas lingüísticas, <i>eeexactamente</i> y <i>claaaro</i> 30. manifiesta énfasis y satisfacción por la intervención de la alumna: alargamientos vocálicos de <i>eeexactamente</i> y <i>claaaro</i>, el asentimiento de cabeza y los gestos de señalar a la alumna, sonreír y abrir más los ojos</p>	
	<p>31. manifiesta un buen clima afectivo al mostrar acuerdo con la tutora y devolverle la sonrisa 32. muestra acuerdo con la tutora con la emisión <i>um</i> y</p>

<p>33. reformula el nuevo objetivo con una estructura de rectificación, <i>no solo es una cuestión de tiempo (0.45) sino también (0.27) relacionado con el contenido</i></p>	<p>asintiendo con la cabeza</p>  <p>34. confirma la reformulación con un <i>sí</i> 35. escribe: silencio de 7.53 36. repasa lo que ha escrito, planifica su discurso: deja de escribir, mira sus hojas, silencio de 4.59+2.2 y el sonido <i>mummm</i></p>
<p>37. pide más información con una pregunta abierta muy general, <i>¿qué más?</i> 38. cede el turno de palabra: intervalo de 0.52, mantiene una postura estática y mira hacia donde mira la alumna, sus hojas</p>	 <p>39. fija un objetivo nuevo, <i>otro objetivo (1.36) escribir</i> 40. planifica su discurso mientras habla: alargamientos vocálicos de <i>objetivooo</i> y <i>escribiir</i>; pausas no sintácticas de 1.36 y 0.91</p> <p>41. escucha atentamente: mantiene una postura estática, mira hacia donde mira la alumna, sus hojas, no toma el turno de palabra durante las pausas 42. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante la pausa sintáctica de 1.36 y 0.91</p>
<p>47. escucha atentamente: mantiene una postura estática, mira a la alumna y hacia donde ésta mira, sus hojas, no toma el turno de palabra durante las pausas 48. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante la pausa no sintáctica de 0.85 y 1.37</p>	 <p>43. añade información nueva 44. concreta el objetivo que ha fijado: <i>por ejemplo</i> 45. observa la reacción de la tutora: la mira de reojo mientras habla 46. planifica su discurso mientras habla: alargamientos de <i>hoyyy</i> y <i>cuandoooo</i>; pausas no sintácticas de 0.85 y 1.37, mirada al vacío durante la pausa de 1.37</p>
<p>51. escucha atentamente: mantiene una postura estática, mira a la alumna, da señales de atención continuada con un <i>um</i> y un asentimiento de cabeza</p>	 <p>49. añade información nueva 50. describe sus experiencias: <i>hoy cuando tenía que escribir la carta con la receta</i></p>

	<p>53. se da cuenta de sus dificultades: <i>me he dado cuenta que tenía que repasar los imperativos y algunas formas de los verbos</i></p> <p>54. observa la reacción de la tutora: la mira de reojo mientras habla</p> <p>55. planifica su discurso: alargamientos vocálicos de <i>queee</i> y <i>loos</i>, pausas no sintácticas de 2.18 y 0.8, mirada: sus hojas</p>
<p>55. escucha atentamente: mantiene una postura estática, mira a la alumna y hacia sus hojas, da señales de atención continuada con un <i>um</i> y asiente con la cabeza repetidamente, no toma el turno de palabra durante las pausas</p> <p>56. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante la pausa no sintáctica de 2.18 y 0.8</p>	<p>57. añade información nueva</p> <p>58. justifica el objetivo que ha fijado con una oración de finalidad: <i>para tener todas las formas de los verbos un poco más en la cabeza</i></p> <p>59. resta importancia al nuevo objetivo: <i>solamente</i></p> <p>60. planifica su discurso: alargamientos vocálicos de <i>paraa</i> y <i>eee</i>, titubeo de <i>eee</i> (0.39) <i>en</i>, pausas no sintácticas de 1.73 y 3.3, mirada al vacío y a la tutora de reojo</p> <p>61. observa la reacción de la tutora: la mira de reojo mientras habla y durante la pausa de 3.3</p>
<p>62. escucha atentamente: una postura estática, mira a la alumna, da una señal de atención al asentar con la cabeza, no toma el turno de palabra en las pausas</p> <p>63. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante la pausa no sintáctica de 1.73 y 3.3</p> <p>64. completa el comentario de la alumna: <i>frescas</i></p>	<p>65. acepta el comentario: repite el adjetivo <i>frescas</i>, marca lingüística <i>sí</i> y asiente con la cabeza repetidamente</p>
<p>66. crea empatía con una sonrisa y una ligera risa</p>	<p>67. cede el turno de palabra con un intervalo de 0.9 mientras mira a la tutora y mantiene una postura estática</p>
<p>68. transmite seguridad y anima a la alumna: valoración positiva de la explicación, <i>muy bien</i>, expresión de ánimo, <i>pues venga</i></p> <p>69. cede el turno de palabra: intervalo de 0.42</p>	<p>70. justifica de nuevo su nuevo objetivo con una oración causal : <i>porque si me ponen una carta como</i></p>

<p>75. escucha atentamente: mantiene una postura estática, mira hacia las hojas de la alumna, no toma el turno de palabra durante las pausas</p> <p>76. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante la pausa no sintáctica de 0.97 y la pausa sintáctica de 0.9</p>	<p><i>esta</i></p> <p>71. formula una hipótesis con una oración condicional: <i>si me ponen una carta como esta</i></p> <p>72. manifiesta dificultades: <i>tenía dificultades, tenía que pensarlo más</i></p> <p>73. establece una comparación: <i>tenía que pensarlo más</i></p> <p>74. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>estaaa</i>, pausa no sintáctica de 0.97 mientras mira al vacío, pausa sintáctica de 0.9 mientras mira al vacío, la reformulación en <i>tenía dificultades (0.68) tenía que pensarlo más</i>, la mirada hacia sus hojas</p>   <p>77. cede el turno de palabra: intervalo de 0.48+0.57 mientras mira a la tutora y mantiene una postura estática</p>
<p>78. toma el turno de palabra: <i>bueno...</i></p> <p>79. enfatiza un aspecto positivo: <i>pero lo has hecho bien</i></p> <p>80. cede el turno de palabra: intervalo de 1.1</p> <p>82. repite la valoración del aspecto positivo: <i>pero lo has hecho bien</i></p> <p>84. cede el turno de palabra: intervalo de 0.69</p> <p>86. toma el turno de palabra: añade información nueva con una marca de progresión temática: <i>yyyy</i></p> <p>87. transmite tranquilidad a la alumna con el comentario: <i>lo has hecho bien</i></p>	 <p>81. no toma el turno de palabra en el intervalo de 1.1</p>  <p>83. acepta la valoración y/o muestra atención: asiente con la cabeza repetidamente</p>  <p>85. no toma el turno de palabra durante el intervalo de 0.69</p> 

5.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta	529. <i>¿qué más?</i>

abierto de activación	
Pide información con una pregunta abierta de creación	473. entonces (0.16) para la siguiente semana 557. qué objetivos te planteas
Cambia de tema: relaciona el tema del que habla con uno nuevo	473. de acuerdo (0.18) entonces (0.16) para la siguiente semana 457. qué objetivos te planteas
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Recapitula los objetivos planteados en la expresión oral	500. o sea ya no solo la expresión oral en general (0.47) sino que ahora (1.14) te vas a 501. centrar un poquito ¿no? (0.35) en el tiempo 504. que está relacionado también cooon
Reformula la información introducida por la alumna	492. vale o sea queee (0.56) objetivo (0.23) el tiempo ¿no? 500. o sea ya no solo la expresión oral en general (0.47) sino que ahora (1.14) te vas a 501. centrar un poquito ¿no? (0.35) en el tiempo 504. que está relacionado también cooon
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	534, 536 y 563. 1/2 sonrisa 573. risa ligera 510 y 576. Sonrisa
Enfatiza con un gesto	510. mirada: alumna, postura: se coloca recta y señala a la alumna con la mano, sonrisa y abre 511. más los ojos, cabeza
Formula una valoración positiva	579. muy bien
Destaca un aspecto positivo en el proceso de aprendizaje	593. um (0.57) bueno pero lo has hecho bien ¿e? 598. lo has hecho bien
Anima a la alumna con un comentario	579. muy bien (0.31) pues venga
Manifiesta énfasis o satisfacción	509. eeeexactamente 591. mirada: alumna, postura: se coloca recta y señala a la alumna con la mano, sonrisa y abre 592. más los ojos, cabeza 515. claaaro
Escucha atentamente	Intervenciones: 480-489, 530-568 y 583-588 1. Mantiene una postura estática 2. Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira 3. Respeta las pausas de planificación: 481. (1.44) 483. (0.12) 485. TUT: bien 487. (0.25) 488. (0.69) (1.27) 532 (1.36) 535. (0.91) 538. (0.68) (0.85) 541. (1.37) 545. (0.25) 549. (0.32) 554. (2.18) 555. (0.31) (0.26) (0.8) 559. (0.28) 561. (0.35) 562. (1.73) 566. (3.3) 568. (0.39) 585. (0.97) 588. (0.9) (0.68) 4. Da señales de atención continuada - uso de gestos: cabeza (R) - con aportaciones que no interrumpen el discurso de la alumna: bien, um, exactamente
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	480. (0.63) 530. (0.52)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno	492. (0.00) TUT: vale 500, TUT: o sea 574. (0.52) 575. NAS: sí 578. (0.91)
Intervalo y/o pausa: no toma el turno	483. (0.12) 485. TUT bien 487. (0.25) 526. (4.59) 527. NAS mmm 528. (2.2) 529. TUT ¿qué más? 530. (0.52) 545. (0.25) 546. TUT um 549. (0.32) 559. (0.28) 560. TUT um 561. (0.35)

¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Fija un objetivo	481. <i>esta semana voy a trabajar (1.44) otra vez la expresión oral</i> 488. <i>yyy tengo el objetivo deee (0.69) poder hablaaar (1.27)</i> <i>cuatro o cinco minutos</i> 532. <i>otro objetivoooo (1.36) escribiir 618. un poco más</i>
Describe sus experiencias	538. <i>un poco más (0.68) por ejemplo hoyyy (0.85) cuandoooo</i> 543. <i>tenía que escribir la carta (0.13) con la receta 630. me he dado cuenta queee 555. tenía que repasar loos (0.31) imperativos (0.26) y algunas (0.8) formas de los 556. verbos</i>
Detecta una carencia	550. <i>me he dado cuenta queee 555. tenía que repasar</i>
Ejemplifica el motivo de un nuevo objetivo	538. <i>un poco más (0.68) por ejemplo hoyyy (0.85) cuandoooo</i> 543. <i>tenía que escribir la carta (0.13) con la receta</i>
Detecta una dificultad	588. <i>como estaa (0.9) tenía dificultades (0.68) tenía que pensarlo más</i>
Formula una justificación	562. <i>solamente paraa (1.73) tener todas las formas de los verbos un poco más 583. porque (0.2) si me ponen una carta</i>
Formula una hipótesis	583. <i>porque (0.2) si me ponen una carta</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Completa la intervención de la tutora	507. <i>también con el contenidooo</i>
(1/2) sonrisa	512, 516, 521. <i>sonrisa</i>
Toca sus hojas	475
Toca el bolígrafo	482, 494, 508, 532 y 538
Toca labios, cabeza	512, 568, 585 y 590
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	483. (0.12) 485. <i>TUT: bien</i> 487. (0.25)
Pausa no sintáctica	481. (1.44) 488. (0.69) (1.27) 532. (1.36) 535. (0.91) 538. (0.68) (0.85) 541. (1.37) 554. (2.18) 555. (0.31) (0.26) (0.8) 559. (0.28) 640. <i>TUT: um</i> 641. (0.35) 562. (1.73) 566. (3.3) 568. (0.39) 583. (0.2) 585. (0.97) 588. (0.9) (0.68)
Mirada al vacío y a las hojas	491, 565, 587 y 590. <i>mirada: al vacío</i> 482, 584, 527 y 557: <i>mirada: sus hojas</i>
Alargamientos vocálicos o consonánticos	488. <i>yyy tengo, deee (0.69), hablaaar (1.27)</i> 532. <i>otro objetivoooo (1.36) escribiir</i> 538. <i>hoyyy (0.85) cuandoooo</i> 550. <i>me he dado cuenta queee</i> 555. <i>repasar loos (0.31) imperativos</i> 562. <i>solamente paraa (1.73) tener</i> 568. <i>eee (0.39) en la cabeza</i> 588. <i>como estaa (0.9) tenía</i>
Titubeo	568. <i>eee (0.39) en la cabeza</i>
Busca en sus hojas	475. <i>mirada: sus hojas, = postura y, al final, toca sus hojas con la mano derecha</i>

5.4. Informe analítico

Se inicia este episodio con un marcador de progresión temática cuya función es consecutiva, *entonces*. Con este marcador, la tutora está relacionando el contenido del episodio anterior, los objetivos de la semana pasada y los logros alcanzados con la creación de los nuevos objetivos. Observamos claramente la relación que se establece entre el pasado, el presente y el futuro durante el proceso de aprendizaje y cómo los nuevos retos se plantean a partir de las experiencias de aprendizaje de la alumna.

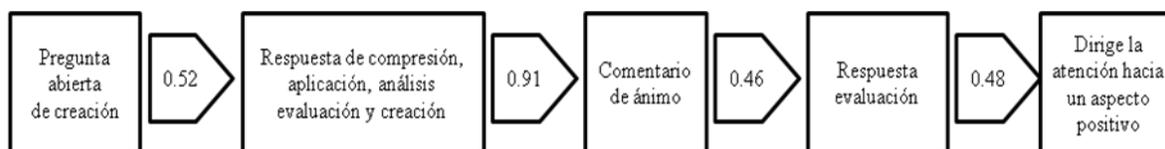
Con esta nueva pregunta abierta de creación la tutora encauza de nuevo el contenido de la tutoría siendo ella quien da por finalizado el tema anterior y quien decide cuál es el nuevo tema a tratar. Observamos la fijación de nuevos objetivos es una cuestión que la tutora tenía previsto en sus fichas, por tanto, igual que las otras preguntas que inician el resto de episodios analizados, ésta también se trata de una mediación estructurada.

Observamos que la alumna aporta una respuesta de creación tras un breve intervalo de 0.63. Esto nos puede indicar, por un lado, que la pregunta se ajusta a la ZDP de la alumna y, por otro lado, que la alumna puede haber reflexionado previamente sobre nuevos objetivos.

Puesto que la expresión oral es un objetivo que se repite, la tutora reformula su intervención y recurre a la estrategia de la recapitulación a fin de concretar el aspecto que la alumna quiere trabajar. De esta manera, se plantean también objetivos concretos y alcanzables.

Tras esta recapitulación, la tutora formula una nueva pregunta abierta de creación con la que pide más información y obtiene una respuesta de mayor contenido de aplicación, análisis, evaluación y creación, e, incluso, tras un comentario de ánimo de la tutora, la alumna vuelve a introducir una nueva información evaluativa.

En el siguiente gráfico, observamos que de nuevo la alumna toma el turno y aporta una respuesta de contenido tras un breve intervalo de 0.52. Este breve tiempo de espera refuerza la hipótesis de que ésta ha reflexionado previamente sobre los objetivos e indica, por tanto, que la alumna se siente motivada y toma decisiones de forma autónoma.



En el discurso de la alumna, por tanto, aparecen marcas de autorregulación que muestran, en primer lugar, que la alumna es capaz de fijar nuevos objetivos semanales sin la asistencia de la tutora, aunque ésta después formula un comentario con el que relaciona su nuevo objetivo con los de la semana pasada. Asimismo, observamos que en dos ocasiones presenta un objetivo general, *voy a trabajar la expresión oral y otro objetivo escribir*, y seguidamente especifica más cuál es el objetivo concreto, *hablar 4 o 5 minutos seguidos* y con la descripción de una experiencia que introduce con el marcador de concreción *por ejemplo*. En segundo lugar, la alumna es capaz de darse cuenta de sus dificultades, *me he dado cuenta de que tenía que repasar*. Por último, es capaz de justificar por qué y para qué se formula el objetivo de trabajar la expresión escrita.

No obstante, la alumna planifica su discurso mientras habla puesto que produce constantes pausas no sintácticas, alargamientos vocálicos, un titubeo y dirige en diferentes intervenciones la mirada al vacío y hacia sus hojas. Por el contrario, en comparación con los episodios anteriores, la alumna solo toca las hojas en una intervención y el bolígrafo durante cinco intervenciones. Puede que sea por el tema que están tratando, el cual parece tener preparado previamente, o porque la tutoría va avanzando y la alumna va adquiriendo mayor seguridad. De hecho, la alumna interrumpe a la tutora y completa su intervención durante la recapitulación reforzando así esta hipótesis.

Por un lado, con este intercambio se observa un conocimiento compartido que facilita que ambas interlocutoras construyan su conversación conjuntamente y destaca la importancia de tener en cuenta las aportaciones del otro. Por otro lado, podemos interpretar que la necesidad de planificación no necesariamente tiene relación con seguridad que siente la alumna.

Las estrategias afectivas a las que recurre la tutora para crear un clima de confianza son las siguientes:

En primer lugar asume una actitud de escucha que se manifiesta a partir de la postura estática que adopta durante las intervenciones de la alumna, de las señales de atención continuada a

través de gestos y de aportaciones que no interrumpen a la alumna, y de la mirada hacia ésta o las hojas de ésta. Asimismo, respeta las pausas de planificación y no toma el turno de palabra. La consecuencia de esta actitud es que la alumna va aportando información nueva de contenido.

En segundo lugar, la tutora muestra acuerdo con la alumna y manifiesta énfasis o satisfacción con alargamientos vocálicos, *eeeexactamente* y *claaaro*. En el primer caso, además, enfatiza su intervención acompañándola con gestos faciales (sonríe y abre más los ojos).

En tercer lugar, observamos que la tutora interviene con una valoración positiva y un comentario de ánimo sobre la intervención de la alumna y cuyo objetivo es que ésta vaya adquiriendo confianza en sí misma.

Por último, observamos que la tutora sonríe o medio sonríe en algunos momentos de la intervención de la alumna.

EPISODIO VI (600-791): TENGO UNA SENSACIÓN

6.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>600. TUT {<en cuantooo (0.31) aaa (0.27)> <aquella sensación que me comentaste (0.17)> <jay! 601. es que siento quee} {(0.34) cada vez hablo peor español</p> <p>602. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: apoyada en el respaldo de la silla y tocándose un dedo de</p> <p>603. la mano derecha con la mano izquierda></p> <p>604. ATU <mirada: alumna, postura: se incorpora y apoya los antebrazos en el borde de la mesa></p> <p>605. ANA {mirada: sus hojas, postura estática con las manos apoyadas en la mesa tocando sus</p>	<p>La tutora orienta el contenido de la tutora introduciendo un nuevo tema con un conector digresivo, <i>en cuanto a</i>, relacionado con una sensación de la alumna, a la que se refiere con el déctico <i>aquella</i>. Para ello, recurre al desdoblamiento de voces, <i>que me comentaste</i>, y, por tanto, hace referencia a un conocimiento compartido que manifiesta la importancia del contexto y la continuidad a la hora de construir la conversación. Asimismo, la tutora reproduce el comentario con un discurso directo utilizando la primera persona de singular, o <i>jay! es que siento quee (0.34) cada vez hablo peor español</i>. El comentario al que hace referencia la tutora pone de manifiesto que la alumna ha detectado un retroceso en su aprendizaje.</p> <p>Al iniciar esta intervención, la tutora dirige la mirada hacia donde está mirando la alumna, sus hojas, y después hacia la alumna.</p>

<p>hojas} 606. (1.26) 607. TUT ¿cómo va? 608. ANA {mirada: tutora, = postura} 609. {(0.74)} 610. ANA {mirada: sus hojas} 611. TUT [¿cómo va?] 612. NAS {[va mejor] 613. (0.38)> 614. ATU <mirada: alumna, postura: incorporada y &manos&> 615. TUT <¿sí? 616. NAS risas 617. (0.83) 618. TUT ¿sí? 619. ANA {mirada: tutora} 620. {(0.93) >} 621. ATU <mirada: alumna, postura: incorporada con las manos juntas apoyadas en la mesa, sonrisa> 622. ANA {mirada: tutora, /cabeza R}</p>	<p>Los alargamientos vocálicos de <i>cuantooo</i> y <i>aaa</i> y las pausas no sintácticas de 0.31+0.27 indican que la tutora podría estar planificando su discurso mientras habla. Al finalizar la reproducción del comentario de la alumna, y pese a que la intervención parece inacabada, se produce un intervalo de 1.26 con el que estaría cediendo el turno de palabra. La postura de escucha que adopta al finalizar la intervención parece indicar esta hipótesis.</p> <p>Seguidamente, la tutora formula una pregunta abierta con la que completa la intervención anterior. Tras un intervalo de 0.74 con el que parece estar cediendo el turno de palabra, repite la pregunta y ésta se solapa con la respuesta de la alumna.</p> <p>La alumna manifiesta haber notado una mejoría, <i>va mejor</i>. La tutora reacciona con una pregunta, <i>¿sí?</i>, que repite y cuya función parece ser fática o con la que quizás quiere mostrar sorpresa o satisfacción puesto que la acompaña con una sonrisa. La alumna reacciona emitiendo una risa ligera quizás como muestra de satisfacción. Al mismo tiempo asiente con la cabeza varias veces, pero no toma el turno de palabra pese al intervalo de 0.93. La postura estática de la tutora parece indicar que no tiene intención de tomar el turno de palabra.</p>
<p>623. TUT {<¿y eso? (0.19) ¿ese cambio? 624. (0.26) 625. NAS aún no estoy acostumbrada (0.94) aaa 626. (0.45) >} 627. ATU <mirada: alumna, postura: apoyada en el respaldo de la silla y tocándose las manos, 1/2 sonrisa} 628. ANA {mirada: su mano, postura: una mano bajo la mesa y la derecha sobre la mesa tocando las hojas} 629. NAS {<hablar con la grabadora } 630. ANA {mirada: tutora, = postura} 631. TUT {um 632. (2.27) 633. NAS creo que puedo sentir una (0.74) {mejoración></p>	<p>La tutora formula una pregunta abierta cuya intención es que la alumna explique la causa de la mejoría, <i>¿y eso? ¿ese cambio?</i> Con estas preguntas, la tutora está nuevamente dirigiendo el contenido de la conversación hacía un tema que ella considera de interés. Mientras formula la pregunta, la tutora dirige la mirada hacia la alumna y mantiene una postura estática de escucha, lo cual indicaría que tiene la intención de ceder el turno de palabra a la alumna al finalizarla. Asimismo, la media sonrisa que, además, mantiene cuando la alumna toma el turno de palabra parece manifestar satisfacción por el comentario de la alumna.</p> <p>La alumna responde con una aclaración con la que expresa no estar <i>acostumbrada a hablar con la grabadora</i>. No obstante, al introducir el adverbio <i>aún</i>, manifiesta la intención o la creencia de poder acostumbrarse. Las pausas no sintácticas de 0.94+0.45, el alargamiento vocálico de <i>aaa</i> y la mirada en dirección a su mano parecen indicar que la alumna está planificando su discurso.</p> <p>La tutora respeta este momento de planificación y no</p>

<p>634. ANA {mirada: mesa, = postura}</p> <p>635. ATU <mirada: alumna, = postura con los brazos cruzados, 1/2 sonrisa></p> <p>636. (0.28)</p> <p>637. TUT <um</p> <p>638. (0.37)</p> <p>639. NAS um></p> <p>640. ATU <mirada: alumna, = postura con los brazos cruzados, 1/2 sonrisa, /cabeza/R></p> <p>641. < (2.55) >}</p> <p>642. ATU <mirada: alumna, = postura con los brazos cruzados, 1/2 sonrisa></p> <p>643. ANA {mirada: tutora, /cabeza/R, = postura}</p>	<p>toma el turno de palabra. La postura estática, la mirada hacia la alumna y la emisión de atención continuada que produce cuando la alumna completa la aclaración, indican que la está escuchando con atención. Sin embargo, la tutora no toma el turno de palabra y se produce un intervalo de 2.27. Puede que espere que la alumna añada más información, que esté pensando en lo que ha dicho la alumna o planificando una nueva intervención, en cuyo caso, esta emisión podría tratarse de la verbalización de su discurso privado o estaría haciendo tiempo.</p> <p>Finalmente, la alumna toma el turno de palabra y añade un nuevo comentario introducido por una estructura de opinión que refuerza el carácter subjetivo, <i>creo que</i>. Con este comentario manifiesta detectar una mejora, <i>una mejoración</i>. La mirada hacia la mesa durante esta intervención, el intervalo de 2.27 y la pausa no sintáctica de 0.74 parecen indicar que la alumna está planificando su discurso.</p> <p>La tutora continúa escuchando atentamente manteniendo una postura estática mientras mira a la alumna y vuelve a emitir una señal de atención, <i>um</i>, que acompaña asintiendo con la cabeza. No obstante, estas señales de atención pueden ser también emisiones de colaboración cuya función sería respaldar o mostrar acuerdo con el comentario de la alumna.</p> <p>La alumna responde también con una aspiración audible que acompaña con un asentimiento de cabeza mientras mira a la tutora y cuya función podría ser confirmar lo dicho. Asimismo, con el intervalo de 0.28+0.37+2.55 podría estar cediendo el turno de palabra a la tutora. Ésta parece no tener intención de tomar el turno, aunque quizás esta planificando su discurso en cuyo caso el <i>um</i> sería una verbalización de su discurso privado o estaría haciendo tiempo.</p>
<p>644. TUT {<¿por el ejercicio de la grabadora?}</p> <p>645. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>646. (0.12)</p> <p>647. NAS {creo que sí>}</p> <p>648. ANA {mirada: tutora, /cabeza/R, = postura}</p> <p>649. ATU <mirada: alumna, = postura y señala con el dedo índice derecho delante, 1/2 sonrisa></p>	<p>Finalmente, la tutora toma el turno de palabra y formula una pregunta cerrada relacionada con el comentario de la alumna. Con esta pregunta pide información de la causa de la mejora que ha sentido al mismo tiempo que formula una propuesta. Puesto que la pregunta es cerrada, <i>¿por el ejercicio de grabación?</i>, la respuesta de la alumna también lo es y responde con una marca lingüística <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza. No obstante, no muestra total seguridad puesto que introduce la respuesta con una estructura de opinión que refuerza el carácter subjetivo.</p> <p>La tutora especifica la causa con una oración causal,</p>

<p>650. (0.26) 651. TUT {<por escucharte quizás} 652. ANA {mirada: tutora, = postura} 653. (0.23) 654. NAS {[por escucharme después] 655. TUT [¿no? (0.22) ¿es posible?] 656. (0.23) 657. NAS sí 658. (0.3) 659. TUT <i>claro</i> 660. ANA {mirada: tutora, /cabeza R, = postura} 661. {(1.28) 662. TUT <i>aaal lee</i>>} 663. ATU <mirada: alumna, = postura y señala la oreja derecha con el dedo índice derecho, /cabeza R, 1/2 664. <i>sonrisa</i>> 665. ANA {mirada: tutora, = postura} 666. (0.13)</p>	<p><i>por escucharte</i>, que atenúa con el adverbio <i>quizás</i>. Seguidamente, cede el turno de palabra con las preguntas de confirmación <i>¿no?</i> y <i>¿es posible?</i> La alumna confirma la propuesta de la tutora repitiendo las mismas palabras de la tutora y añadiendo el adverbio de tiempo <i>después</i>, con la marca lingüística <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza. Al formular preguntas cerradas, no queda claro si la alumna cree que las causas de la mejora son el ejercicio de grabación y escucharse o si lo piensa después de que lo plantee la tutora. La tutora responde con una aportación, <i>claro</i>, con la que expresa estar de acuerdo y cede el turno de palabra con un intervalo de 1.28. Al no tomarlo la alumna, parece que lo va a hacer la tutora que titubea, <i>aaal lee</i>, pero no llega a intervenir. La postura estática y la mirada a la alumna que mantiene en todo momento la tutora parecen indicar que ésta formula sus aportaciones con la intención de ceder el turno de palabra a la alumna y que sea ella la que intervenga. Solo al tomar la palabra tras el intervalo de 1.28 parece hacer un gesto con la mano que indicaría que va a iniciar una intervención.</p>
<p>667. NAS {<quizás porquee (0.86) oo (0.27) por eso (0.88) porque también (0.55) hemos cambiadoo 668. (0.46)>}{<la estructura de la clase 669. ATU <mirada: alumna, postura: brazo izquierdo cruzado sobre la barriga y el codo del brazo derecho 670. <i>apoyado en la mano izquierda, apoya la barbilla en la mano derecha</i>> 671. ANA {mirada: sus manos, postura: los dos antebrazos apoyados en la mesa y se toca la punta del dedo 672. <i>corazón con la mano derecha</i> 673. (0.44) 674. TUT <i>um</i></p>	<p>La tutora no llega a iniciar una intervención cuando la alumna toma el turno de palabra y añade otra posible causa de la sensación de mejoría. No obstante, no descarta la causa que había propuesto la tutora puesto que utiliza el conector aditivo <i>también</i>. Se observa que la alumna titubea en cuanto a la elección del conector de causa o consecuencia, lo cual indicaría que la alumna está planificando su discurso. Los alargamientos vocálicos (<i>porquee</i>, <i>oo</i> y <i>cambiadoo</i>), las pausas no sintácticas (0.86, 0.27, 0.88, 0.55 y 0.46) y la mirada hacia sus manos refuerzan esta hipótesis. La causa que introduce la alumna hace referencia a un cambio en la <i>estructura de la clase</i>. La tutora mantiene una postura de escucha puesto que dirige la mirada hacia la alumna y no hace ningún gesto que indique que pretenda tomar el turno de palabra. Asimismo, respeta las pausas de la alumna dejándole así tiempo para planificar. A continuación, se produce una pausa sintáctica o intervalo de 0.44+0.5 con la que podría estar planificando la siguiente intervención. No obstante, si</p>

<p>675. (0.5) 676. NAS antess}{(1.2)> <tuveee (0.4) ocho semanas de clase de} {conversación (0.51)> <y de 677. gramática por la mañana 678. ANA {mirada: tutora, = postura} 679. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 680. ANA {mirada: al vacío, = postura, &manos&} 681. ATU <mirada: alumna, = postura> 682. (0.3) 683. TUT um>} 684. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 685. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&, &cabeza&} 686. {<(0.6) 687. NAS yyyy (0.45) esto casiii (1.34)} {siempre estaba lo mismo principio> <(1.09)} {el mismo 688. ejercicio 689. ANA {mirada: al vacío, postura: codos apoyados en la mesa, &manos&} 690. ATU <mirada: alumna, = postura> 691. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&} 692. (0.29) 693. TUT um> 694. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 695. <(0.91) 696. NAS y por eso tenía la sensación (0.28)} {de queee (2.36) cada día (1.93)} {hicimos lo mismo 697. ANA {mirada: tutora, = postura, se toca el dedo índice con la mano izquierda} 698. ANA {mirada: al frente y al techo, &cabeza& ligeramente} 699. (0.68)> 700. ATU <mirada: alumna, =</p>	<p>se tratara de un intervalo, la alumna estaría cediendo el turno de palabra a la tutora, la cual emite una señal de atención continuada, pero no toma el turno de palabra. Dicha señal puede tratarse, por un lado, de una aportación colaborativa cuya función sería respaldar o mostrar acuerdo o, por otro lado, de la verbalización del discurso privado de la tutora en cuyo caso no tomaría el turno de palabra porque está pensando. La alumna vuelve a tomar el turno de palabra y hace referencia a una experiencia pasada de aprendizaje, <i>antes tuve ocho semanas de clase de conversación y de gramática por la mañana</i>. Las pausas no sintácticas de 1.2, 0.4 y 0.51, los alargamientos vocálicos de <i>antes</i> y <i>tuveee</i> y la mirada al vacío refuerzan la hipótesis de que la alumna está planificando su discurso. La tutora mantiene una postura estática de escucha, dirige la mirada hacia la alumna y da señales de atención continuada asintiendo con la cabeza varias veces. Al finalizar la descripción de esta experiencia, se produce otra pausa de final de oración o intervalo de 0.3+0.6. Es posible que la alumna esté planificando su próxima intervención o que esté cediendo el turno de palabra. La tutora emite una señal de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza. Es posible que, además, esté reflexionando sobre las intervenciones de la alumna y se trate de la verbalización del ‘private speech’. La alumna añade información nueva con la marca de progresión temática <i>yyyy</i> y formula una descripción con la que se refiere al curso anterior como repetitivo o monótono. Los alargamientos vocálicos de <i>yyyy</i> y <i>casiii</i>, las pausas no sintácticas de 0.45, 1.34 y 1.09 y la mirada al vacío con la que inicia la intervención refuerzan la hipótesis de que la alumna está planificando su discurso. De nuevo, se produce una pausa sintáctica o un intervalo de 0.29+0.91 durante la cual la tutora emite una señal de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza varias veces. Asimismo, la tutora continúa con una postura estática de escucha que indica que no tiene intención de tomar el turno de palabra y que está escuchando atentamente. La alumna toma el turno de palabra nuevamente con la marca de progresión temática <i>y</i> y añade información nueva. En esta ocasión justifica su sensación con una consecuencia introducida con el conector consecutivo <i>por eso</i> y reformula la descripción introducida en la</p>
---	---

<p><i>postura</i>> 701. TUT <um 702. (0.55) 703. NAS solamente} (0.21) {cambiamos (0.33) el tema 704. ANA {<i>mirada: tutora,</i> <i>cabeza , = postura</i>} 705. (0.32) 706. TUT um 707. (0.53) 708. NAS y ahora>} {<(0.85)} {cambiamos los ejercicios que hacemos> 709. ATU <<i>mirada: alumna,</i> <i>postura: brazos cruzados,</i> <i>/cabeza R</i>> 710. ANA {<i>mirada: tutora, =</i> <i>postura, &manos&</i>} 711. ATU <<i>mirada: alumna, =</i> <i>postura</i>> 712. ANA {<i>mirada: mesa, =</i> <i>postura, &mano&</i>} 713. (0.58)</p>	<p>intervención anterior. Las pausas no sintácticas de 2.36 y 1.93, el alargamiento vocálico de <i>queee</i> y la mirada en dirección al frente y al techo indican que la alumna está planificando su discurso. La tutora continúa dando muestras de estar escuchando atentamente mirando a la alumna, manteniendo una postura estática y emitiendo una señal de atención continuada con el <i>um</i>. Además, respeta los momentos de planificación de la alumna y no toma el turno de palabra durante las pausas no sintácticas. Tras la pausa sintáctica o intervalo de 0.68+0.55, la alumna vuelve a tomar el turno de palabra y especifica que lo único que cambiaba en el curso anterior era el tema. Con el adverbio <i>solamente</i> enfatiza la idea de monotonía que acaba de introducir. De nuevo, se produce una pausa sintáctica o un intervalo de 0.32+0.53 durante el cual la tutora da señales de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza varias veces, pero no toma el turno de palabra y deja a tiempo a la alumna para planificar su discurso. La alumna vuelve a tomar el turno de palabra con la marca de progresión temática y y contrasta el presente con el pasado introduciendo una descripción del curso que está haciendo con el marcador de tiempo <i>ahora</i>. La pausa no sintáctica de 0.85 y la mirada hacia la mesa indican que la alumna continúa planificando su discurso mientras habla.</p>
<p>714. TUT <ya (0.14) has hecho como uuun} {(0.33) un cambio (0.69) deee} {(1.06)> <mm 715. ANA {<i>mirada: tutora,</i> <i>cabeza , = postura</i>} 716. ANA {<i>mirada: mesa, postu-</i> <i>ra: coloca las dos manos en la</i> <i>mesa, con la derecha coge la hoja,</i> 717. <i>/cabeza }</i> 718. ATU <<i>mirada: alumna, se</i> <i>incorpora, &manos&</i>> 719. (0.51) 720. NAS ¿de método?> 721. ATU <<i>mirada: a la mesa y</i> <i>al techo, = postura, se rasca el</i> <i>cuello, hace una mueca</i>> 722. (0.25) 723. TUT <sí</p>	<p>La tutora toma el turno de palabra con la afirmación de reconocimiento <i>ya</i> e inicia una reformulación que no finaliza. Los alargamientos vocálicos de <i>uuun</i> y <i>deee</i>, las pausas no sintácticas de 0.69 y 1.06+0.51, el titubeo de <i>uuun</i> (0.33) <i>un</i>, la emisión <i>mm</i> y la mirada hacia la mesa durante esta emisión parecen indicar que la tutora está planificando su discurso y que no sabe qué decir o cómo decirlo. La reformulación que inicia la tutora hace referencia <i>un cambio</i> y la alumna aprovecha la pausa no sintáctica de 1.06+0.51 para completar la frase refiriéndose al <i>método</i>. La tutora acepta la aportación de la alumna con las marcas lingüísticas <i>sí</i>, la cual repite, y <i>claro</i> y asintiendo con la cabeza varias veces. Observamos que la tutora, en este fragmento en la que toma el turno de palabra abandona la postura estática y gesticula más con las manos mientras habla.</p>

<p>724. (0.47)} 725. ANA {mirada: tutora, = postura} 726. TUT {sí claro> 727. ATU <mirada: alumna, postura: apoya los codos en la mesa, señala con una mano a la alumna y 728. junta las manos, cabeza R> 729. < (0.35)</p>	
<p>730. TUT es que es un curso to- talmente diferente(1.37) no es un curso de gramática (0.2) te das 731. cuenta } {¿no? 732. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R} 733. NAS um 734. (0.75)} 735. ANA {mirada: tutora, = postura, -cabeza-R} 736. TUT {es un curso [deee]> 737. ATU <mirada: alumna, = postura con la barbilla apoyada en las dos manos, &cabeza& 738. ligeramente> 739. NAS [pero]> <con los ejercicios en el libro} 740. ANA {mirada: sus manos, postura: muñecas apoyadas en la mesa y manos abiertas} 741. (0.22) 742. NAS {ahora por ejemploo (0.54) cuaandooo (0.69) alguien me preguntaba (0.43) qué 743. hablaba} 744. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza& ligeramente} 745. {(2.61) 746. NAS solamente podía decir dos>}}{<frases 747. ANA {mirada: sus hojas, = postura con las manos abiertas hacia arriba, -cabeza-, encoge los 748. hombros} 749. ATU <mirada: alumna, = postura> 750. (1.24)</p>	<p>La tutora introduce una justificación con la estructura <i>es que</i> y describe el curso como diferente y señala que <i>no es un curso de gramática</i>. Sin embargo, no queda claro a cuál de los dos cursos está haciendo referencia. Al finalizar la descripción, le formula una pregunta de comprobación para saber si lo ha notado, <i>te das cuenta ¿no?</i></p> <p>La alumna confirma el comentario de la tutora con una emisión colaborativa y asintiendo y negando con la cabeza mientras mira a la tutora. No obstante, no toma el turno de palabra y se produce un intervalo de 0.75.</p> <p>La tutora inicia una nueva descripción del curso que deja suspendido, aunque continúa sin quedar claro a cuál de los dos cursos está haciendo referencia.</p> <p>La alumna inicia una intervención que se solapa con la intervención de la tutora y roba el turno de palabra. Introduce una oración adversativa introducida con <i>pero</i> con la que parece querer justificar de nuevo la sensación de monotonía haciendo referencia a los ejercicios del libro. A continuación, hace referencia a la situación actual con el marcador temporal <i>ahora</i> e introduce el conector de concreción <i>por ejemplo</i>. Sin embargo, al iniciar la explicación introduce una oración temporal que expresa una acción habitual en pasado. Parece, por tanto, que hace referencia al curso anterior cuando expresa que <i>solamente podía decir dos frases</i> cuando tenía que explicar qué hacía en clase.</p> <p>La alumna justifica esta sensación con una oración causal introducida por <i>porque</i> y con la que describe estos ejercicios como <i>estériles</i>.</p> <p>Durante la explicación de la alumna aparecen diferentes rasgos que manifiestan que la alumna está planificando su discurso mientras habla. Por una lado, las pausas no sintácticas de 0.69 y 0.43 y las sintácticas de 2.61 y 1.24. Por otro lado, los alargamientos vocálicos de <i>ejemploo</i> y <i>cuaandooo</i>. Por último, la mirada hacia sus hojas durante la pausa</p>

<p>751. NAS <i>porque son ejercicios</i>> <<i>un pocoo</i> 752. ATU <<i>mirada: alumna, = postura, cabeza R</i>> 753. (0.21) 754. NAS <i>estériles</i>> 755. ATU <<i>mirada: alumna, = postura</i>> 756. <(0.33) 757. TUT <i>um</i> 758. ANA {<i>mirada: tutora, postura: apoya los antebrazos en el borde de la mesa y &manos&, 759. &cabeza&}</i> 760. {(1.02) 761. TUT <i>ummm</i>> 762. ATU <<i>mirada: alumna, = postura, cabeza R</i>> 763. ANA {<i>mirada: tutora, 1/2 sonrisa, postura: las manos sobre la mesa una encima de otra, cabeza R</i>} 764. {< (0.85) 765. TUT <i>¿poco contextualizadoos?}</i> 766. ANA {<i>mirada: tutora, = postura</i>} 767. NAS {<i>poco contextua[lizadoo] sí</i>> 768. TUT [<i>yyy</i>] 769. ATU <<i>mirada: alumna, = postura y separa la barbilla de las manos, &cabeza& ligeramente</i>> 770. <(1.69) 771. TUT <i>um</i> 772. ANA {<i>mirada: tutora, = postura, cabeza R</i>} 773. {(0.41) 774. NAS <i>y no reales</i> 775. (0.37) 776. TUT <i>ya</i> 777. ANA {<i>mirada: tutora, = postura</i>} 778. {(1.31) >} 779. ATU <<i>mirada: alumna, = postura, cabeza R</i>></p>	<p>de 2.61. La tutora mantiene una postura estática de escucha y deja tiempo a la alumna para que planifique su discurso. Se observa que dirige la mirada hacia la alumna y no da señales de intentar tomar el turno durante las pausas sintácticas o no sintácticas. Solo al final de la justificación asiente con la cabeza como muestra de atención. Tras la justificación se produce un intervalo de 0.33+1.02+0.82, durante el cual la tutora emite dos aspiraciones audibles cuya función puede ser colaborativa para aceptar la explicación. No obstante, puede que la tutora esté pensando en la información que ha presentado la alumna. La tutora, además, asiente con la cabeza y la alumna responde con el mismo gesto, puede que con el objetivo de confirmar lo dicho. Finalmente, la tutora toma el turno de palabra y reformula la descripción que ha hecho la alumna de los ejercicios. Lo hace en forma de pregunta cerrada de manera que cede el turno de palabra, <i>¿poco contextualizados?</i> La alumna acepta la reformulación repitiendo las mismas palabras con un alargamiento vocálico al final, <i>contextualizadoo</i>, con la marca lingüística <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza. La tutora intenta añadir más información durante el alargamiento vocálico y ambas intervenciones se solapan. La tutora no llega a introducir más información y cede el turno a la alumna que, finalmente, tampoco lo toma. En consecuencia, se produce un intervalo de 1.69+0.41 durante el cual la tutora emite una aspiración audible que puede tener la función de hacer saber que le está cediendo el turno, puede que la tutora esté planificando una nueva intervención o pensando en la explicación de la alumna. Finalmente la alumna toma el turno de palabra y añade un nuevo adjetivo con el que describe los ejercicios que hacía en el curso anterior. A continuación, se producen unas pausas de 0.37, 1.31, 1.72 y 0.8 durante las cuales la tutora y la alumna se miran y ambas mantienen una postura estática que manifiesta que no tienen intención de tomar el turno de palabra. Al mismo tiempo, entre pausa y pausa, la tutora formula primero una afirmación de reconocimiento que, después, repite tres veces más. Además, la primera afirmación la acompaña asintiendo con la</p>
---	--

<p>780. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza/R} 781. TUT {<ya ya ya 782. (1.72) 783. TUT um>} 784. ATU <mirada: alumna, = postura> 785. ANA {mirada: tutora, = postura} 786. {< (0.8)</p>	<p>cabeza repetidamente y la alumna responde con el mismo gesto. Seguramente, la alumna, tras la respuesta de la tutora, está confirmando lo dicho. Finaliza el fragmento con una emisión que podría tener la misma función de reconocimiento. No obstante, las pausas continuadas, las repeticiones de la afirmación <i>ya</i> y esta última emisión podrían tratarse de una forma de llenar el silencio mientras la tutora planifica su discurso o reflexiona sobre el comentario de la alumna.</p>
<p>787. TUT bueno pues me alegro de queeee> 788. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura> 789. <(1.12)} 790. ANA {mirada: tutora, = postura} 791. TUT ya no tengas esa sensación</p>	<p>La tutora finalmente toma el turno de palabra con el iniciador <i>bueno pues</i> que también puede servir para mantener el turno mientras planifica su discurso. La tutora expresa un sentimiento de alegría en relación al cambio de sensación que la alumna ha experimentado con el curso.</p>

6.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. guía y orienta el contenido de la tutoría: introduce un nuevo tema con un conector digresivo y haciendo referencia a un conocimiento compartido a través del desdoblamiento de voces: <i>en cuanto a aquella sensación que me comentaste</i> 2. planifica su discurso mientras habla: alargamientos vocálicos de <i>cuanto</i> y <i>aaa</i> y las pausas no sintácticas de 0.31+0.27</p>	
	<p>3. planifica su discurso: mira hacia sus hojas y mantiene una postura estática</p>
<p>4. cede el turno de palabra: intervalo de 1.26 5. deja tiempo a la alumna para que planifique su discurso con el intervalo de 1.26</p>	
	<p>6. no toma el turno de palabra durante el intervalo de 1.26</p>
<p>7. formula una pregunta abierta relacionada con la sensación que acaba de introducir: <i>¿cómo va?</i> 8. cede el turno de palabra: intervalo de 1.26 9. deja tiempo a la alumna para que planifique su discurso con el intervalo de 1.26 10. repite la pregunta</p>	

		11. detecta una mejoría: <i>va mejor</i>
12. expresa sorpresa o satisfacción con una pregunta fática: <i>¿sí?</i>		
13. manifiesta satisfacción y empatía con una sonrisa		
14. cede el turno de palabra: intervalo de 0.83		
		15. muestra satisfacción o le hace gracia el comentario: emite una risa ligera
16. repite la pregunta <i>¿sí?</i> con la que ha expresado sorpresa o satisfacción		
17. manifiesta satisfacción y empatía con una sonrisa		
18. cede el turno de palabra: intervalo de 0.93		
		19. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza repetidamente
		20. no toma el turno de palabra durante el intervalo
21. pide información sobre la causa de la mejoría con dos preguntas abiertas: <i>¿y eso? ¿ese cambio?</i>		
		22. introduce información nueva : <i>aún no estoy acostumbrada a hablar con la grabadora</i>
		23. expresa la intención o la creencia de poder acostumbrarse con el adverbio <i>aún</i>
		24. planifica su discurso mientras habla: pausas no sintácticas de 0.94+0.45, el alargamiento vocálico de <i>aaa</i> y la mirada en dirección a su mano
25. escucha atentamente a la alumna mientras habla: mirada hacia la alumna, postura estática de escucha y emite una señal de atención continuada con un <i>um</i>		
26. no toma el turno de palabra durante las pausas de planificación de la alumna		
		27. cede el turno de palabra: intervalo de 2.27
28. no toma el turno de palabra durante el intervalo de 2.27		
		29. añade información nueva
		30. detecta una mejora: <i>creo que puedo sentir una 'mejoración'</i>
		31. refuerza el carácter subjetivo del comentario: <i>creo que</i>
		32. cede el turno de palabra: intervalo de 0.28+0.37+2.55
33. escucha atentamente: emite señales de atención continuada con <i>um</i> y asiente con la cabeza repetidamente		
34. respalda o muestra acuerdo con el comentario de la alumna: <i>um</i> y asiente con la cabeza repetidamente		
35. no toma el turno de palabra durante el intervalo		

de 0.28+0.37+2.55: mantiene una postura estática y mira a la alumna

36. o planifica su discurso durante el intervalo de 0.28+0.37+2.55

38. pide información sobre la causa de la mejoría a la vez que formula una propuesta con una pregunta cerrada: *¿por el ejercicio de la grabadora?*



39. responde afirmativamente con una respuesta cerrada: *creo que sí*

40. refuerza el carácter subjetivo del comentario con una estructura de opinión: *creo que*



41. crea empatía con una medio sonrisa

42. especifica la causa: *por escucharte*

43. atenúa el comentario con el adverbio *quizás*

44. pide confirmación: *¿no? ¿es posible?*

45. cede el turno de palabra con las preguntas de confirmación: *¿no? ¿es posible?*



46. acepta la propuesta de la tutora repitiendo las mismas palabras, con la marca lingüística *sí* y asintiendo con la cabeza repetidamente: *por escucharme después (0.23) sí*

47. cede el turno de palabra: intervalo de 0.3



48. muestra acuerdo con la marca lingüística *claro* y asintiendo con la cabeza

49. muestra empatía con una medio sonrisa o satisfacción por la respuesta

50. cede el turno de palabra: intervalo de 1.28



51. no toma el turno de palabra durante el intervalo de 1.28



52. toma el turno de palabra: inicia una intervención con un titubeo, pero no llega a intervenir



53. toma el turno de palabra

54. introduce otra posible causa: *quizás porque también hemos cambiado la estructura de la clase*

55. manifiesta duda con el adverbio *quizás*

56. planifica su discurso mientras habla: titubeo en *porquee (0.86) oo (0.27) por eso (0.88) porque*, los alargamientos vocálicos (*porquee, oo y cambiadoo*), las pausas no sintácticas (*0.86, 0.27, 0.88, 0.55 y 0.46*) y la mirada hacia sus manos

57. pausa sintáctica o intervalo de 0.44+0.5: en el primer caso podría estar planificando la nueva intervención y en el segundo estaría cediendo el turno



58. escucha atentamente a la alumna mientras habla: postura estática, mira a la alumna, emite una señal de atención continuada con un *um*, asiente con la cabeza y no toma el turno de palabra durante las pausas

59. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso y no toma el turno durante las pausas

61. toma el turno de palabra: añade información nueva

62. describe una experiencia de aprendizaje pasada: *antes (1.2) tuve (0.4) ocho semanas de clase de conversación (0.51) y de gramática por la mañana*

63. planifica su discurso mientras habla: alargamiento vocálico de *antess* y *tuveee*, las pausas no sintácticas de 1.2, 0.4 y 0.51 y la mirada al vacío
64. pausa sintáctica o intervalo de 0.3+0.6: en el primer caso podría estar planificando la nueva intervención y en el segundo estaría cediendo el turno

65. escucha atentamente a la alumna mientras habla: postura estática, mira a la alumna, emite una señal de atención continuada con un *um*, asiente con la cabeza y no toma el turno de palabra durante las pausas

66. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso y no toma el turno durante las pausas

68. no toma el turno de palabra durante la pausa sintáctica o intervalo de 0.3+0.6

69. toma el turno de palabra: añade información nueva

70. describe una experiencia de aprendizaje pasada como repetitiva y monótona: *y (0.45) esto casi (1.34) siempre estaba lo mismo principio (1.09) el mismo ejercicio*

71. planifica su discurso mientras habla: alargamientos vocálicos de *yyyy* y *casiii*, las pausas no sintácticas de 0.45, 1.34 y 1.09 y la mirada al vacío

72. pausa sintáctica o intervalo de 0.29+0.91: en el primer caso podría estar planificando la nueva intervención y en el segundo estaría cediendo el turno

73. escucha atentamente a la alumna mientras habla: postura estática, mira a la alumna, emite una señal de atención continuada con un *um*, asiente con la cabeza y no toma el turno de palabra durante las pausas

74. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso y no toma el turno durante las pausas

76. no toma el turno de palabra durante la pausa sintáctica o intervalo de 0.29+0.91

77. añade información nueva con la marca de progresión temática y

78. justifica la sensación de hacer siempre lo mismo: utiliza una oración consecutiva, *por eso tenía la sensación de que cada día hicimos lo mismo*

79. planifica su discurso mientras habla: alargamiento vocálico de *queee*, pausas no sintácticas de 2.36 y 1.93 y mirada al frente y al

<p>81. escucha atentamente a la alumna mientras habla: postura estática, mira a la alumna, emite una señal de atención continuada con un <i>um</i>, asiente con la cabeza y no toma el turno de palabra durante las pausas</p> <p>82. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso y no toma el turno durante las pausas</p> <p>84. no toma el turno de palabra durante la pausa sintáctica o intervalo de 0.68+0.55</p>	<p>techo</p> <p>80. pausa sintáctica o intervalo de 0.68+0.55: en el primer caso podría estar planificando la nueva intervención y en el segundo estaría cediendo el turno</p>  <p>85. añade información nueva</p> <p>86. especifica la información anterior: <i>solamente cambiamos el tema</i></p> <p>87. enfatiza la idea de monotonía: <i>solamente</i></p> <p>89. pausa sintáctica o intervalo de 0.32+0.53: en el primer caso podría estar planificando la nueva intervención y en el segundo estaría cediendo el turno</p>  <p>94. añade información nueva con una marca de progresión temática: <i>y</i></p> <p>95. contrasta el pasado y el presente con la marca de tiempo <i>ahora</i></p> <p>96. describe el curso que está haciendo como más variado: <i>y ahora cambiamos los ejercicios que hacemos</i></p> <p>97. planifica su discurso mientras habla: pausa no sintáctica de 0.85 y mirada hacia la mesa</p> <p>98. cede el turno de palabra: intervalo de 0.58</p>
<p>99. manifiesta que entiende la explicación con la afirmación de reconocimiento <i>ya</i></p> <p>100. inicia una reformulación de la explicación de la alumna: <i>has hecho un cambio de</i></p> <p>101. planifica su discurso mientras habla: alargamientos vocálicos de <i>uuun</i> y <i>deee</i>, el titubeo <i>uuun (0.33) un</i>, las pausas no sintácticas de 0.33, 0.69, 1.06+0.51, la consonantización <i>mm</i> mientras mira al techo y hace una mueca</p>	 <p>102. escucha atentamente: mantiene una postura estática y da señales de atención asintiendo con la</p>

<p>105. acepta la propuesta de la alumna como correcta con las marcas lingüística <i>sí</i> (dos veces) y <i>claro</i>, y asintiendo con la cabeza repetidamente y señalando a la alumna con la mano.</p>	<p>cabeza 103. acepta la reformulación asintiendo con la cabeza 104. finaliza la intervención de la tutora en forma de pregunta: <i>¿de método?</i></p> 
<p>106. justifica la diferencia que ha notado la alumna: <i>es que es un curso diferente, no es un curso de gramática</i> 107. comprueba que la alumna ha notado la diferencia con una pregunta de comprobación: <i>te das cuenta ¿no?</i></p>	<p>108. confirma el comentario de la tutora con una emisión colaborativa, <i>um</i>, y asintiendo y negando con la cabeza 109. no toma el turno de palabra: intervalo de 0.75</p> 
<p>110. inicia una descripción del curso (no está claro si el actual o el anterior): <i>es un curso de</i></p>	<p>111. roba el turno palabra 112. añade información nueva 113. rectifica total o parcialmente el comentario de la tutora: <i>pero con los ejercicios del libro</i> 114. hace referencia al presente con el marcador temporal <i>ahora</i> 115. concreta la explicación con un ejemplo: <i>por ejemplo</i> 116. describe sus experiencias con una oración temporal: <i>cuando alguien me preguntaba qué hablaba</i> 117. planifica su discurso mientras habla: alargamientos vocálicos de <i>ejemplooo</i> y <i>cuandooo</i>, pausas no sintácticas de 0.69 y 0.43, pausa sintáctica de 2.61</p> 
<p>118. escucha atentamente a la alumna mientras habla: postura estática, mira hacia la alumna, no toma el turno de palabra durante las pausas 119. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra</p>	
	<p>120. describe sus experiencias: añade la segunda parte de la oración condicional con la que deja claro que hace referencia al curso anterior: <i>solamente podía decir dos frases</i> 121. enfatiza la sensación de monotonía con el adverbio <i>solamente</i> 122. planifica su discurso con una pausa sintáctica o cede el turno de palabra: intervalo de 1.24</p>

123. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira a la alumna, da una señal de atención continuada asintiendo con la cabeza y no toma el turno de palabra durante la pausa o intervalo



124. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante la pausa o intervalo



125. añade información nueva
126. formula una justificación de la experiencia que acaba de describir: *porque son ejercicios un poco estériles*
127. planifica su discurso mientras habla: alargamiento vocálico de *pocoo* y pausa no sintáctica de 0.21
128. cede el turno de palabra: intervalo de 0.33+1.02+0.85

129. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática y mira a la alumna,



130. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso o planifica el suyo propio: no toma el turno de palabra durante el intervalo de 0.33+1.02+0.85

131. acepta la explicación con dos emisiones colaborativas, *um*, y asintiendo con la cabeza



132. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza mientras medio sonríe
133. no toma el turno de palabra

134. reformula la explicación de la alumna en forma de pregunta cerrada: *¿poco contextualizados?*



135. cede el turno de palabra con la pregunta cerrada



136. acepta la reformulación de la tutora con una respuesta cerrada, repitiendo las mismas palabras y asintiendo con la cabeza: *poco contextualizadas sí*
137. cede el turno de palabra: intervalo de 1.69+0.41

138. parece que quiere añadir información nueva con una marca de progresión temática *yyy*. No lo hace porque se solapa con la intervención de la alumna y cede el turno



139. manifiesta que entiende la explicación o acepta la explicación de la alumna con la marca lingüística *ya*, un *um* y asintiendo con la cabeza

140. toma el turno de habla con el iniciador *bueno pues*

141. expresa un sentimiento de alegría de que no tenga la sensación de retroceso

6.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta abierta de evaluación	600. <i>en cuantooo (0.31) aaa (0.27) aquella sensación que me comentaste</i> 607. <i>¿cómo va?</i> 611. [<i>¿cómo va?</i>] 623. <i>¿y eso? (0.19) ¿ese cambio?</i>
Pide información con una pregunta cerrada de evaluación	644. <i>¿por el ejercicio de la grabadora?</i>
Repite una pregunta	611. [<i>¿cómo va?</i>]
Contextualiza el contenido de la tutoría	600. <i>en cuantooo (0.31) aaa (0.27) aquella sensación que me comentaste (0.17) ¡ay! es</i> 601. <i>que siento quee (0.34) cada vez hablo peor español</i>
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Reformula una información introducida por la alumna	714. <i>ya (0.14) has hecho como uuun (0.33) un cambio (0.69) deee (1.06) mm</i> 765. <i>¿poco contextualizadoos?</i>
Justifica la diferencia que ha notado la alumna entre el curso actual y el anterior	730. <i>es que es un curso totalmente diferente (1.37) no es un curso de gramática (0.2)</i> 731. <i>es un curso [deee]</i>
Sugiere una justificación	644. <i>¿por el ejercicio de la grabadora?</i> 651. <i>por escucharte quizás</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	621. <i>sonrisa</i> 627, 635, 640, 642, 649 y 664: <i>1/2 sonrisa</i>
Atenúa un comentario que le hace la alumna	651. <i>por escucharte quizás</i>
Expresa un sentimiento positivo sobre un comentario de la alumna	787. <i>bueno pues me alegro de queeee</i> 980. <i>ya no tengas esa sensación</i>
Escucha atentamente	Intervenciones: 667-708 y 739-774 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación:</i> 625. (0.94) 626. (0.45) 632. (2.27) 633. (0.74) 667. (0.86) (0.27) (0.88) (0.55) (0.46) 673. (0.44) 675. (0.5) 676. (1.2) (0.4) (0.51) 682. (0.3) 686. (0.6) 687. (0.45) (1.34) (1.09) 692. (0.29) 695. (0.91) 696. (0.28) (2.36) (1.93) 699. (0.68) 702. (0.55) 703. (0.21) (0.33) 705. (0.32) 707. (0.53) 708. (0.85) 742 (0.54) (0.69) (0.43) 745. (2.61) 750. (1.24) 753. (0.21) 756. (0.33) 760. (1.02) 764. (0.85) 770. (1.69) 773. (0.41) 4. <i>Da señales de atención continuada</i> - <i>uso de gestos: cabeza (R)</i> - <i>con aportaciones que no interrumpen el discurso de la alumna: sí, claro, um, ya</i>
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	606. (1.26) 609. (0.74) 623. (0.26)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno	617. (0.83) 618. <i>TUT ¿sí?</i> 620. (0.93) 636. (0.28) 637. <i>TUT: um</i> 638. (0.37) 639. <i>NAS: um</i> 641. (2.55) 713. (0.58) 714. <i>TUT: ya</i>

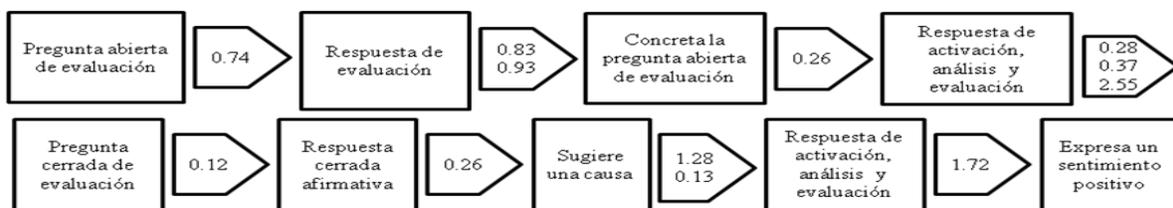
	756. (0.33) 757. TUT: um 760. (1.02) 761. TUT ummm 764. (0.85) 775. (0.37) 776. TUT: ya 778. (1.31) 781. TUT: ya ya ya 782. (1.72) 783. TUT: um 786. (0.8)
Intervalo y/o pausa: no toma el turno	631. TUT um 632. (2.27) 673. (0.44) 674. TUT um 675. (0.5) 682. (0.3) 683. TUT um 686. (0.6) 692. (0.29) 693. TUT um 695. (0.91) 699. (0.68) 701. TUT um 702. (0.55) 705. (0.32) 706. TUT um 707. (0.53) 750. (1.24)
Solapamiento	654-659 > 661. (1.28)
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Compara el presente y el pasado	708. y ahora (0.85) cambiamos los ejercicios que hacemos 742. ahora por ejemplo (0.54) cuaando (0.69) alguien me preguntaba (0.43) qué 743. hablaba 745. (2.61) 746. <i>sólamete podía decir dos frases</i>
Ejemplifica una experiencia	742. ahora por ejemplo (0.54) cuaando (0.69)
Describe sus experiencias	676. antess (1.2) tuveee (0.4) ocho semanas de clase de conversación (0.51) y de 677. gramática por la mañana 687. yyyy (0.45) esto casiii (1.34) siempre estaba lo mismo principio (1.09) el mismo 688. ejercicio 742. ahora por ejemplo (0.54) cuaando (0.69) alguien me preguntaba (0.43) qué 743. hablaba 745. (2.61) 746. <i>solamente podía decir dos frases</i>
Describe el curso	708. y ahora (0.85) cambiamos los ejercicios que hacemos
Describe ejercicios	751. porque son ejercicios un pocoo 943. estériles 963. y no reales
Detecta una mejora	612. [va mejor] 633. creo que puedo sentir una (0.74) mejoración
Detecta una dificultad	625. aún no estoy acostumbrada (0.94) aaa
Formula una justificación	667. quizás porquee (0.86) 857. oo (0.27) por eso (0.88) porque también (0.55) hemos cambiado (0.46) la estructura 668. de la clase 696. y por eso tenía la sensación (0.28) de queee (2.36) cada día (1.93) hicimos lo mismo 703. solamente (0.21) cambiamos (0.33) el tema 751. porque son ejercicios un pocoo
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Completa la intervención de la tutora	720. ¿de método?
Manifiesta satisfacción o le hace gracia un comentario	616. risas
Atenúa un comentario	751. porque son ejercicios un pocoo 754. estériles
Enfatiza la idea de monotonía	703. solamente (0.21) cambiamos (0.33) el tema
Toca las hojas	605, 628 y 716
Se toca el dedo	671 y 697
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	632. (2.27) 673. (0.44) 675. (0.5) 682. (0.3) 686. (0.6) 692.

	(0.29) 695. (0.91) 699. (0.68) 702. (0.55) 705. (0.32) 707. (0.53) 745. (2.61) 750. (1.24) 770. (1.69) 773. (0.41)
Pausa no sintáctica	625. (0.94) 626. (0.45) 633 (0.74) 667. (0.86) (0.27) (0.88) (0.55) (0.46) 676. (1.2) (0.4) (0.51) 687. (0.45) (1.34) (1.09) 696. (0.28) (2.36) (1.93) 699. (0.68) 701. TUT: um 702. (0.55) 703. (0.21) (0.33) 705. (0.32) 706. TUT: um 707. (0.53) 708. (0.85) 742. (0.54) (0.69) (0.43) 745. (2.61) 750. (1.24) 753. (0.21)
Mirada al vacío, al techo, a las hojas, manos, etc.	605 y 610. <i>mirada: a sus hojas</i> 680 y 689. <i>mirada: al vacío</i> 628 y 671. <i>mirada: su mano</i> 634. <i>mirada: mesa</i> 698. <i>mirada: al frente y al techo</i>
Alargamientos vocálicos o consonánticos	625. <i>acostumbrada</i> (0.94) <i>aaa</i> 667. <i>quizás porquee</i> (0.86) <i>oo</i> (0.27) <i>hemos cambiadoo</i> (0.46) 676. <i>antess</i> (1.2) <i>tuveee</i> (0.4) 687. <i>yyyy</i> (0.45) <i>esto casiii</i> (1.34) <i>siempre</i> 696. <i>y por eso tenía la sensación</i> (0.28) <i>de queee</i> (2.36) 742. <i>ahora por ejemplooo</i> (0.54) <i>cuaandooo</i> (0.69) 751. <i>porque son ejercicios un pocoo</i>
Titubeo	667. <i>quizás porquee</i> (0.86) <i>oo</i> (0.27) <i>por eso</i> (0.88) <i>porque también</i> (0.55) <i>hemos cambiadoo</i> (0.46)

6.4. Informe analítico

Como en los episodios anteriores, la tutora inicia el episodio haciendo referencia a una sensación de la alumna, *cada día hablo peor*. Entendemos que éste es un sentimiento que desmotiva a la alumna y que, por tanto, la docente/tutora debe tener en cuenta. Observamos que esta contextualización cumple la función de crear una conexión entre pasado y presente y, para ello, la tutora recurre al desdoblamiento de voces. Tras la presentación del tema, la tutora formula una pregunta abierta de evaluación fruto de una mediación estructurada, puesto que está anotado previamente en la ficha de planificación de las tutorías.

Pese a que la pregunta abierta de evaluación que formula la tutora es adecuada tanto en la forma como en el contenido, obtiene una respuesta de evaluación que no es suficiente para la tutora. Esto puede deberse a que se trata de una pregunta demasiado amplia y, tras formular una nueva más concreta, la alumna desarrolla más su respuesta con un contenido de activación, análisis y evaluación. A continuación, y tras un tiempo de espera de 2.55, la tutora toma el turno para formular una nueva pregunta de evaluación, aunque esta vez cerrada, cuya respuesta es también cerrada. En este caso, la estrategia a la que recurre la tutora para obtener más información es sugerir una causa y, tras un tiempo de espera de 1.28+0.13, obtiene una respuesta de activación, análisis y evaluación.



La alumna manifiesta que siente una mejora y justifica esta sensación. Por un lado, hace referencia al ejercicio de grabación y declara que el poder escucharse la ha ayudado a sentir esta mejora. Por otro lado, compara el curso anterior con el actual, califica el primero de monótono y cuyos ejercicios eran *estériles* y *no reales*, en cambio en el segundo varía la *estructura de la clase* y el tipo de ejercicios.

De ello se desprende que, tanto la estructura como los ejercicios del curso y la herramienta didáctica de la grabación son relevantes y adecuados para mantener la motivación de la alumna.

Observamos que la tutora recurre a la estrategia de la reformulación, la justificación o la sugerencia de una justificación con el objetivo de favorecer la verbalización de las reflexiones de la alumna. La alumna no añade información nueva tras la reformulación, en cambio, con las otras dos sí lo hace. En el caso de la justificación, la alumna acepta el comentario de la tutora e introduce una nueva justificación que entendemos que es la correcta para ella. En el caso de la sugerencia, la alumna acepta la sugerencia como válida, pero también introduce una nueva causa. La diferencia es que en la primera la alumna roba el turno y en la segunda hay un intervalo de 1.29.

La alumna formula intervenciones de tipo comparativo, descriptivo y justificativo, recurre a la ejemplificación para expresarse y es capaz de detectar tanto una mejora como una dificultad. Para ello, planifica su discurso mientras habla: en primer lugar, produce pausas no sintácticas; en segundo lugar, dirige la mirada al vacío, hacia el frente o el techo, a mesa, su mano o a sus hojas mientras habla y durante algunas de estas pausas; en tercer lugar, encontramos alargamientos vocálicos seguidos o precedidos de una pausa no sintáctica; y, por último, produce un titubeo.

En cambio, en relación al lenguaje gestual, observamos que en este episodio desaparecen los gestos faciales significativos y solo toca sus hojas en tres intervenciones, sus dedos en dos y

no toca su bolígrafo. Esto parece indicar que al final de la tutoría, la alumna se siente más relajada. En este sentido, observamos que la alumna nuevamente se siente con suficiente confianza y seguridad como para completar la intervención de la tutora en un momento en que parece que ésta no encuentra la palabra que está buscando.

En cuanto a la actuación de la tutora desde el punto de vista afectivo la tutora recurre a las siguientes estrategias: en primer lugar, introduce un tema con el que manifiesta que se interesa por el estado de ánimo y la motivación de la alumna; en segundo lugar, mantiene una actitud de escucha activa puesto que respeta los momentos de planificación de la alumna, mantiene una postura estática de escucha, dirige la mirada hacia la alumna o hacia donde ésta mira y da señales de atención continuada asintiendo con la cabeza o a través de aportaciones de tipo *sí, claro, um o ya*; en tercer lugar, recurre a la estrategia de cortesía de la atenuación al sugerirse a la alumna una posible causa evitando así la imposición; en cuarto lugar, expresa un sentimiento positivo sobre el comentario de mejora de la alumna; y, por último, mantiene una ½ sonrisa, por un lado, expresando satisfacción cuando la alumna manifiesta esta sensación de mejora y, por otro lado, como estrategia de atenuación al sugerirle una posible causa de esta mejora.

EPISODIO VII (792-920): EL LISTADO CON LA PREPOSICIÓN ‘DE’

7.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>792. TUT {<i>hoy vamos a empezar la tutoría</i> (0.96) <i>eeeennn</i> 793. 793. ANA {<i>mirada: sus hojas, coge la goma de borrar y borra algo en sus hojas</i>} 794. {(1.42)}> 795. ATU <<i>mirada: a la alumna y hacia sus hojas, postura: las palmas de la mano apoyadas en la mesa</i>> 796. TUT <<i>un pocooooo</i> (1.15)} {<i>valorando</i>} <<i>qué tal ha ido la semana</i></p>	<p>La tutora inicia la tutoría presentando el tema del que van a hablar, valorando cómo ha ido la semana. Aunque la tutora no utiliza una pregunta directa para pedir información, el enunciado <i>qué tal ha ido la semana</i> puede tener una función informativa y de demandar información evaluativa.</p> <p>Observamos que la tutora está planificando su discurso mientras habla. Por un lado, hace unas pausas no sintácticas de 0.96, 1.42 y 1.15; por otro lado hay alargamientos vocálicos de <i>eeeennn</i> y <i>pocoooo</i>; por último, dirige la mirada hacia sus hojas, sin perder el contacto visual con la alumna.</p> <p>Al finalizar esta contextualización, la tutora cede el turno de palabra con un intervalo de 0.51+1.0 y la</p>

<p>797. ANA {mirada: sus hojas, escribe algo en ellas}</p> <p>798. ATU <mirada: sus hojas, = postura></p> <p>799. (0.51)</p> <p>800. TUT ¿vale?></p> <p>801. ATU <mirada: alumna, /cabeza/></p> <p>802. ANA {mirada: tutora, se coloca bien en su asiento}</p> <p>803. <(1.0)</p> <p>804. TUT eeee (1.35)> <por ejemplo podríamos empezar por las ee herramientas didácticas</p> <p>805. ATU <mirada: sus hojas, toca sus hojas></p> <p>806. (1.84)></p> <p>807. ATU <mirada: alumna, postura: manos apoyadas en sus caderas></p> <p>808. ANA {mirada: sus hojas, pasa las hojas y coge una}</p> <p>809. TUT <{has} {(0.51) ¿ha surgido algún problema? (0.49) ooo (0.43)> <¿todo funciona con normalidad?></p> <p>811. ANA {mirada: sus hojas, /cabeza}</p> <p>812. ATU <mirada: alumna, = postura, &cabeza& ligeramente></p> <p>813. NAS herramientas didácticas (0.34) sí</p> <p>814. (0.68)></p> <p>815. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&></p> <p>816. ANA {mirada: tutora, postura estática sujetando la hoja con la mano derecha}</p> <p>817. TUT <{fichero de errores</p> <p>818. (0.61)></p> <p>819. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, &mano derecha&></p> <p>820. TUT <eeee (0.7) toodoo (0.3) sí</p> <p>821. (0.25)</p> <p>822. NAS sí</p>	<p>pregunta ¿vale? cuya función puede ser pedir a la alumna su conformidad o confirmar que ha entendido cuál es el tema del que van a hablar. Asimismo, la tutora mira a la alumna probablemente para observar cuál es su reacción.</p> <p>La alumna está mirando a la tutora, pero no toma el turno de palabra ni responde con ninguna aportación. La tutora, por tanto, seguramente interpreta que la alumna no se ha situado en el tema y lo concreta más. Para ello, introduce una propuesta que atenúa con un conector de concreción y una perífrasis de recomendación en condicional, <i>por ejemplo podríamos empezar por las herramientas didácticas</i>. Al mismo tiempo le está dando una pista sobre temas. La pausa de 1.0+1.35, el alargamiento vocálico de <i>eee</i> con el que toma el turno de palabra y el titubeo <i>ee herramienta</i> indican que la tutora está planificando su discurso mientras habla. En este momento, la tutora está mirando sus hojas posiblemente para consultar qué temas quiere tratar durante la tutoría.</p> <p>La tutora cede el turno de palabra de nuevo con un intervalo de 1.84 mientras dirige la mirada a la alumna. Ésta está mirando sus hojas y pasa una de ellas, pero no toma el turno de palabra ni realiza ninguna aportación que indique que reconoce el tema al que hace referencia la tutora. No obstante, al pasar las hojas y coger una de ellas parece que está buscando información en ellas.</p> <p>En consecuencia, la tutora toma el turno de palabra de nuevo y formula dos nuevas preguntas más concretas y cerradas, <i>¿ha surgido algún problema? o ¿todo funciona con normalidad?</i></p> <p>La alumna toma el turno de palabra y responde repitiendo las palabras de la tutora <i>herramientas didácticas</i> y con una respuesta cerrada, <i>sí</i>. Puede que esté respondiendo afirmativamente a alguna de las dos preguntas anteriores o puede que quiera expresar que se sitúa en el tema al que hace referencia la tutora. En cualquier caso, la alumna no toma el turno de palabra y se produce un intervalo de 0.68 tras el cual, la tutora especifica más el tema y da un aporte mnemotécnico para dar pistas sobre qué es una herramienta didáctica. La alumna formula una aportación con una marca lingüística <i>sí</i> con la que parece expresar que entiende qué es una herramienta lingüística y la acompaña con un asentimiento de cabeza.</p> <p>La tutora añade un nuevo ejemplo de herramienta</p>
--	---

<p>823. ANA {mirada: sus hojas, /cabeza/, muestra sus hojas a la tutora}</p> <p>824. {(0.67)}</p> <p>825. TUT toodo <el planteamiento de objetivoos</p> <p>826. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: acerca todo el dorso hacia la alumna para ver las hojas></p> <p>827. (1.02)</p> <p>828. NAS um</p> <p>829. ANA {mirada: sus hojas, deja la hoja que sujeta sobre la mesa y ordena los papeles que tiene</p> <p>830. encima de la mesa}</p> <p>831. (0.89)</p> <p>832. TUT etcétera etcétera etcétera <(0.38) los el diario></p> <p>833. ATU <mirada: hojas de la alumna, excepto un momento que mira a la alumna, postura:</p> <p>834. recupera la postura anterior y se toca la barbilla con la mano derecha></p> <p>835. ATU <mirada: al vacío, = postura, &mano derecha&></p> <p>836. <(0.56)</p>	<p>didáctica y cede de nuevo el turno de palabra con un intervalo de 1.02+0.89 durante el cual la alumna vuelve a realizar una aportación con una emisión que manifiesta que entiende cual es el tema. Sin embargo, no toma el turno de palabra y la tutora añade un <i>etcétera</i> que repite tres veces y un nuevo ejemplo de herramienta didáctica.</p> <p>Los alargamientos vocálicos de <i>eee</i>, <i>toodo</i>, <i>todo</i>, <i>objetivoos</i>, <i>diario</i>; el titubeo de <i>los el</i>; las pausas no sintácticas de 0.7 y 0.3 y la mirada al vacío con la que finaliza la explicación parecen indicar que la tutora está planificando su discurso.</p> <p>Cada vez que la tutora interviene aportando una nueva pista o ejemplo para situar a la alumna, cede el turno de palabra y le da la oportunidad a la alumna de intervenir. Parece que toma el turno nuevamente porque la alumna no lo hace y, probablemente, la tutora interpreta que la alumna no entiende qué son las herramientas didácticas.</p> <p>No obstante, puesto que la alumna ha intervenido con un <i>sí</i> y un <i>um</i>, es posible que ésta necesite tiempo para planificar su discurso. En este caso, la tutora está aportando información innecesaria.</p>
<p>837. NAS sí (0.56) yo no tenía problemas</p> <p>838. (0.68)</p> <p>839. TUT um></p> <p>840. ATU <mirada: alumna, se coloca bien en la silla></p> <p>841. <(1.81)></p> <p>842. ATU <mirada: sus hojas, postura: apoya los brazos cruzados sobre la mesa></p> <p>843. NAS <pero (1.61) teníiaa (0.54) como objetivooo (0.95) crear una lista con la preposición {‘de’</p> <p>844. ANA {mirada: sus hojas, se rasca el brazo derecho con la mano izquierda}</p> <p>845. (0.54)</p> <p>846. TUT um</p>	<p>La alumna, tras un intervalo de 0.56+0.56, responde de nuevo con la marca lingüística <i>sí</i>, pero esta vez desarrolla más la respuesta y especifica no haber tenido <i>problemas</i>. Seguidamente se produce un intervalo de 0.68+1.81 con el que la alumna podría estar cediendo el turno de palabra. La alumna está mirando hacia sus hojas, lo cual podría indicar que está planificando su discurso, y la tutora dirige la mirada hacia la alumna y después hacia donde ésta mira, sus hojas. En cualquier caso, la tutora no da señales de querer recuperar el turno puesto que mantiene una postura estática y deja tiempo a la alumna para pensar.</p> <p>Finalmente la alumna toma el turno de palabra e inicia una nueva intervención con un conector adversativo con el que rectifica total o parcialmente la información anterior. Introduce un objetivo que se había planteado la semana anterior, <i>crear una lista con la preposición ‘de’</i> y especifica cuál ha sido su</p>

<p>847. (0.67)</p> <p>848. NAS eexactamente}> <{en esta semana</p> <p>849. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R></p> <p>850. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>851. (0.32)</p> <p>852. NAS solamente he encontrado tres expresiones</p> <p>853. TUT ya (0.21) no han surgido muchas</p> <p>854. NAS no</p> <p>855. TUT ¿verdad?}></p> <p>856. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, cabeza R></p> <p>857. ANA {mirada: sus hojas, pasa las hojas del dossier}</p> <p>858. <{(1.29)}></p> <p>859. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R></p> <p>860. ANA {mirada: tutora, pasa una hoja de su dossier y coge otra que tiene sobre la mesa}</p> <p>861. TUT <{bueno}</p> <p>862. ATU mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa, se encoge de hombros></p> <p>863. ANA {mirada: sus hojas, &mano izquierda&}</p> <p>864. <(0.2)</p> <p>865. NAS hay que continuar a la semana siguiente></p> <p>866. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R, 1/2 sonrisa></p> <p>867. (0.15)</p> <p>868. TUT <um</p> <p>869. (0.05)</p> <p>870. NAS xx</p> <p>871. (0.23)</p>	<p>experiencia, <i>solamente he encontrado tres expresiones</i>. El adverbio <i>solamente</i> indica que seguramente la alumna esperaba un resultado diferente y le parece poco, de ahí que la explicación empiece por <i>pero</i>.</p> <p>La tutora reacciona con una aportación colaborativa, <i>ya</i>, con la que quizás está confirmando o aceptando la información de la alumna mientras asiente repetidamente con la cabeza. Asimismo, añade un comentario con el que manifiesta que está de acuerdo con la alumna a la vez que muestra empatía con su observación, <i>no han surgido muchas ¿verdad?</i> Con esta pregunta final de comprobación y el intervalo de 1.29 la tutora estaría cediendo el turno de palabra a la alumna.</p> <p>Durante las intervenciones de la alumna, la tutora escucha atentamente a la alumna. Por un lado, adopta una postura de escucha que mantiene durante toda el fragmento y, por otro lado, da señales de atención continuada con dos <i>um</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente. Además dirige la mirada hacia la alumna y hacia donde ésta mira, sus hojas.</p> <p>Durante el intervalo de 1.29, la alumna mantiene el contacto visual con sus hojas y pasa una de ellas. Es posible que la alumna esté buscando información para volver a intervenir. Cuando la tutora parece que va a tomar el turno de palabra con la marca de progresión temática <i>bueno</i>, la alumna toma el turno e introduce un objetivo para la siguiente semana, <i>hay que continuar</i>. La tutora acepta y/o respalda la intervención de la alumna con una emisión colaborativa y asintiendo con la cabeza.</p> <p>La 1/2 sonrisa que mantiene la tutora puede ser una forma de mostrar empatía con la alumna.</p>
<p>872. TUT bueno} {(0.32) ¿esto por qué crees que ha pasado?}></p> <p>873. ANA {mirada: tutora, se rasca la cara}</p> <p>874. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, 1/2 sonrisa></p> <p>875. <(2.03)}</p>	<p>La tutora toma el turno de palabra con la marca de progresión temática <i>bueno</i> y, seguidamente, pide información sobre la causa de que no hayan aparecido más casos con la preposición ‘de’. Para ello, formula una pregunta abierta evaluativa con la partícula interrogativa <i>por qué</i> y hace participar a la alumna pidiéndole su opinión. La tutora continúa con la</p>

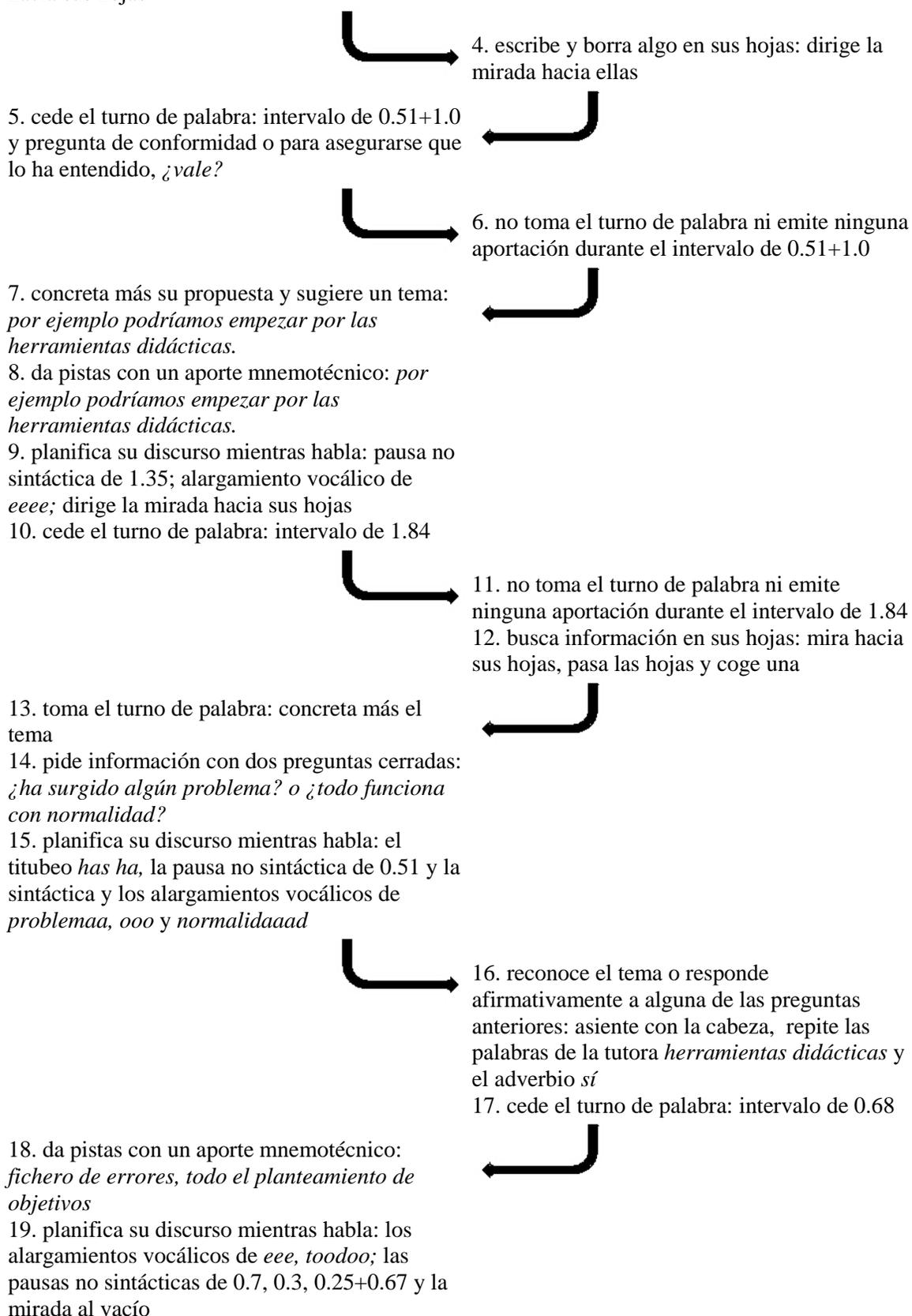
<p>876. ANA {mirada: sus hojas, postura: recta con los antebrazos apoyados en la mesa}</p> <p>877. NAS {yo no sé}</p> <p>878. (1.28)></p> <p>879. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa></p> <p>880. TUT <yo tampoco yo creo que pueden ser dos cosas o casualidad</p> <p>881. (0.98)}></p> <p>882. ANA {mirada: tutora, = postura y relaja la espalda, sonrisa}</p> <p>883. NAS {sí}</p> <p>884. ANA {mirada: tutora, = postura, señala a la tutora con la mano y abre más los ojos}</p> <p>885. TUT {de la semana pasada o casualidad de esta}</p> <p>886. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>887. (0.19)</p> <p>888. NAS {aja}</p> <p>889. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza }</p> <p>890. {(0.4)}</p> <p>891. TUT que han apa que no han apa que> <no han aparecido ninguno</p> <p>892. ATU <mirada: alumna, sonrisa, &manos&></p> <p>893. (0.34)</p> <p>894. NAS um</p> <p>895. (1.25)</p> <p>896. TUT o que tú has prestado> <más atención</p> <p>897. ATU <mirada: al vacío hacia la mesa, postura: muñecas apoyadas en la mesa></p> <p>898. (2.09)}></p> <p>899. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>900. NAS {puede ser (risas)}</p> <p>901. ANA {mirada: tutora, = postura, abre las dos manos, sonrisa}</p> <p>902. {(0.45)></p>	<p>misma postura estática, lo cual indica que no tiene intención de tomar el turno de palabra. El intervalo de 2.03 con el que cede el turno refuerza esta hipótesis. La media sonrisa que continúa manteniendo puede tener la función de crear un clima relajado y mostrar empatía con la alumna.</p> <p>Tras el intervalo de 2.03, la alumna toma el turno de palabra, manifiesta desconocimiento sobre la causa y cede el turno con un intervalo de 1.28.</p> <p>La tutora dirige la mirada hacia la alumna y sonrío con más énfasis, seguramente para mostrar empatía con la alumna. Asimismo, inicia una intervención con la misma función, pero que no finaliza, <i>yo tampoco</i>(co). La alumna, al mismo tiempo que responde, se relaja en su asiento y también sonrío.</p> <p>La tutora propone dos posibles causas con una estructura de opinión que refuerza el carácter subjetivo del comentario y lo atenúa. Tras plantear la primera sugerencia, parece que la tutora cede el turno con un intervalo de 0.98, aunque también podría ser una pausa sintáctica. No obstante, la alumna no toma el turno de palabra y muestra acuerdo con la marca lingüística <i>sí</i> al mismo tiempo que señala a la tutora y abre más los ojos.</p> <p>La tutora vuelve a tomar el turno de palabra y especifica que la casualidad que propone puede ser tanto de la semana anterior que por casualidad aparecieron muchos casos de errores con la preposición ‘de’ o que quizás ha sido casualidad que esta semana no aparecieran muchos. La alumna continúa con una postura estática de escucha y vuelve a mostrar acuerdo con la emisión <i>aja</i> y <i>um</i> y asintiendo con la cabeza, pero no toma el turno de palabra durante las pausas o intervalos de 0.19+0.4 y 0.34+1.25.</p> <p>A continuación, la tutora plantea la segunda posibilidad, que haya prestado más atención y, por eso, haya cometido menos errores. Con esta posibilidad, la tutora está dirigiendo la atención hacia una evolución positiva del aprendizaje de la alumna puesto que, si la causa fuera esta, la alumna estaría corrigiendo un error frecuente. Al introducir esta causa, la tutora acompaña su discurso asintiendo con la cabeza y abre las palmas de sus manos hacia arriba, gestos que no había hecho hasta ahora y que podrían indicar que la tutora confía más en que ésta sea la causa.</p>
---	--

<p>903. ATU <mirada: alumna, = postura con las palmas de las manos abiertas></p> <p>904. TUT <a la al en el momento {de usar la preposición 'de' y por lo tanto hayan aparecido menos}></p> <p>905. ANA {mirada: tutora, se toca el pelo, sonrisa}</p> <p>906. ATU <mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa, cabeza/R></p> <p>907. (0.46)}</p> <p>908. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>909. TUT {errores (0.27) de este tipo</p> <p>910. (0.28)}</p> <p>911. ANA {mirada: tutora, = postura, cabezaR}</p> <p>912. NAS {sí (0.36) puede ser</p> <p>913. (1.91)}</p>	<p>Tras el siguiente intervalo de 2.09 con el que parece que la tutora vuelve a ceder el turno, la alumna responde con una respuesta cerrada, <i>puede ser</i>, con la que no manifiesta total seguridad y que vuelve a repetir cuando la tutora finaliza la explicación. Acompaña la respuesta asintiendo con la cabeza repetidamente y con la marca lingüística <i>sí</i>. El hecho de responder con la expresión de probabilidad <i>puede ser</i> podría deberse también a una falsa modestia por parte de la alumna puesto que reacciona riendo a la sugerencia de la tutora.</p> <p>Las pausas sintácticas o intervalos que aparecen durante el discurso de la tutora podrían deberse a que la tutora está planificando su discurso. El titubeo <i>que han apa que no han apa que no han aparecido</i> y <i>a la al en el</i> y la mirada al vacío al introducir la segunda sugerencia refuerzan esta hipótesis</p> <p>Pese al intervalo de 0.28+0.36+1.91 con el que la tutora cede el turno de palabra, la alumna no lo toma.</p>
<p>914. TUT ¿tú qué crees?</p> <p>915. (1.67)</p> <p>916. ANA {mirada: sus hojas, = postura}</p> <p>917. NAS yo creo} {que es casualidad></p> <p>918. ATU <mirada: alumna, = postura con las manos cerradas, sonrisa></p> <p>919. <(0.21)</p> <p>920. TUT bueno> (0.19) <pues entonces continuamos}></p>	<p>Finalmente, es la tutora quien toma el turno y formula una nueva pregunta abierta con la intención de ceder el turno de palabra, <i>¿tú qué crees?</i> Seguidamente vuelve a ceder el turno con un intervalo de 1.67 mientras sonríe mostrando así empatía con la alumna.</p> <p>La alumna expresa su opinión apoyando la primera propuesta de la tutora, <i>que es casualidad</i>. Para ello, recurre a una expresión de opinión que refuerza el carácter subjetivo del comentario. No obstante, no desarrolla más su respuesta y la tutora propone continuar. Puede que se refiera a la tutoría o a trabajar con este objetivo.</p> <p>La tutora formula este comentario sonriendo a la alumna mientras mira hacia sus hojas y a la alumna.</p>

7.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. guía y orienta el contenido de la tutoría: contextualiza: <i>vamos a empezar la tutoría [...]</i> <i>valorando qué tal ha ido la semana</i></p> <p>2. pide información con una pregunta indirecta: <i>qué tal ha ido la semana</i></p> <p>3. planifica su discurso mientras habla: pausas no sintácticas de 0.96, 1.42 y 1.15; alargamientos vocálicos de <i>eeeennn</i> y <i>pocooo</i>; dirige la mirada</p>	

hacia sus hojas



<p>21. rompe la barrera espacial: se acerca para ver la hoja que le enseña la alumna</p> <p>22. confirma que esa hoja es una herramienta didáctica con un <i>sí</i></p>	<p>20. muestra una hoja a la tutora para confirmar que es una de las herramientas didácticas</p> <p>23. se sitúa y manifiesta que reconoce el tema: <i>sí, asiente con la cabeza.</i></p>
<p>24. da pistas con un aporte mnemotécnico: <i>todo el planteamiento de objetivos</i></p> <p>25. planifica su discurso mientras habla: los alargamientos vocálicos de <i>todo, objetivoos</i></p> <p>26. cede el turno de palabra: intervalo de 1.0+0.89</p>	<p>27. confirma que entiende cuál es el tema: <i>um</i></p>
<p>28. da pistas con un aporte mnemotécnico: <i>etcétera etcétera etcétera, los el diario</i></p> <p>29. planifica su discurso mientras habla: alargamiento vocálico de <i>diario</i> y titubeo de <i>los el</i> y mirada al vacío</p> <p>30. cede el turno de palabra: intervalo de 0.56</p>	
<p>33. escucha atentamente: adopta una postura estática, mira a la alumna y hacia donde ésta mira, sus hojas, y da una señal de atención continuada con un <i>um</i></p> <p>34. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante el intervalo de 0.68+1.81</p>	<p>31. toma el turno de palabra: responde a las preguntas cerradas con una respuesta cerrada: <i>yo no tenía problemas</i></p> <p>32. cede el turno de palabra: intervalo de 0.68+1.81 mientras mira sus hojas</p>
	<p>35. toma el turno de palabra: introduce una información que rectifica parcialmente la información anterior, <i>pero</i></p> <p>36. hace referencia a un conocimiento compartido para crear una conexión entre pasado y presente: <i>tenía como objetivo crear una lista con la preposición 'de' [...]</i></p> <p>37. describe sus experiencias: <i>exactamente esta semana solamente he encontrado tres expresiones</i></p>

	38. planifica su discurso mientras habla: alargamientos vocálicos de <i>teníiaa</i> y <i>objetivooo</i> ; mirada hacia sus hojas, pausas no sintácticas de 1.61 y 0.54 y las sintácticas de 0.54.+0.67.
39. escucha atentamente: mantiene una postura estática, mira a la alumna, da una señal de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza y respeta las pausas de la alumna	
40. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante las pausas sintácticas y no sintácticas	
	41. expresa que esperaba otro resultado de un objetivo con el adverbio <i>solamente</i>
42. confirma o acepta una información con la aportación colaborativa <i>ya</i> y asintiendo con la cabeza	
43. muestra acuerdo con la alumna: <i>no han surgido muchas ¿verdad?</i>	
44. muestra empatía con un comentario: <i>no han surgido muchas ¿verdad?</i>	
	45. muestra acuerdo con la tutora: <i>no</i>
46. cede el turno de palabra: intervalo de 1.29 y la pregunta de comprobación <i>¿verdad?</i>	
	47. no toma el turno de palabra en el intervalo de 1.29
	48. busca información: pasa una hoja de su dossier y coge otra que tiene sobre la mesa
49. inicia una intervención que no continúa: marca de progresión temática <i>bueno</i>	
50. manifiesta empatía con una media sonrisa y encogiéndose de hombros	
	51. toma el turno de palabra
	52. fija un nuevo objetivo para la semana siguiente: <i>hay que continuar a la semana siguiente</i>
53. acepta o muestra acuerdo con el nuevo objetivo de la alumna: <i>um</i>	
	54. añade algo que no se entiende
55. toma el turno de palabra con una marca de	

progresión temática: *bueno*

56. guía y orienta el contenido de la tutoría:
formula una pregunta abierta

57. pide la opinión a la alumna sobre la causa de
que hayan aparecido menos casos

58. muestra empatía con una media sonrisa

59. cede el turno de palabra: intervalo de 2.03

60. deja tiempo a la alumna para pensar

61. muestra desconocimiento: *yo no sé*

62. cede el turno de palabra: intervalo de 1.28



63. manifiesta empatía con un sonrisa y con una
respuesta que no completa: *yo tampoco*

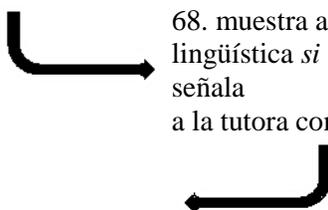
64. expresa que puede haber dos causas: *pueden
ser dos cosas*

65. refuerza el carácter subjetivo del comentario
con una estructura de opinión, atenúa

66. presenta la primera posibilidad: *por
casualidad*

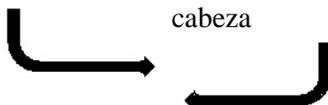
67. se relaja: relaja la espalda sobre el asiento y
sonríe

68. muestra acuerdo con la tutora con la marca
lingüística *si* y con gestos, abre más los ojos y
señala
a la tutora con la mano



69. concreta la primera posibilidad: *de la semana
pasada o de esta*

70. muestra acuerdo con la tutora o que
entiende la explicación: *aja* y asiente con la
cabeza



71. concreta más la primera posibilidad: *que no
han aparecido ninguno*

72. cede el turno de palabra con 0.34+1.25

73. muestra acuerdo con la tutora o que
entiende la explicación: *um*



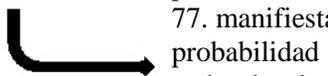
74. presenta la segunda posibilidad: *o que tú has
prestado más atención*

75. cede el turno de palabra: intervalo de 2.09

76. responde con una expresión de
probabilidad: *puede ser*

77. manifiesta duda con la expresión de
probabilidad
y abre las dos manos

78. le hace gracia la segunda causa: se ríe



<p>79. concreta la segunda posibilidad: <i>en el momento de usar la preposición 'de' y por lo tanto hayan aparecido menos errores de este tipo</i></p> <p>80. manifiesta preferencia por esta segunda sugerencia: medio sonrío y asiente con la cabeza mientras la explica</p> <p>81. cede el turno de palabra: intervalo de 0.28+1.9</p>	<p>82. responde afirmativamente: <i>sí</i></p> <p>83. manifiesta duda con la expresión de probabilidad: <i>puede ser</i></p> <p>84. no toma el turno de palabra</p>
<p>85. toma el turno de palabra</p> <p>86. pide la opinión de la alumna con una pregunta abierta: <i>¿tú qué crees?</i></p> <p>87. cede el turno de palabra: intervalo de 1.67 y la pregunta <i>¿tú qué crees?</i></p> <p>88. manifiesta empatía con una sonrisa</p>	<p>89. selecciona la primera causa que propone la tutora, <i>es casualidad</i></p> <p>90. refuerza el carácter subjetivo del comentario con una estructura de opinión, <i>yo creo</i></p>
<p>91. manifiesta empatía con un sonrisa</p> <p>92. toma el turno de palabra con la marca de progresión temática <i>bueno</i></p> <p>93. concluye el tema: <i>pues entonces continuamos</i></p>	

7.3. Categorización

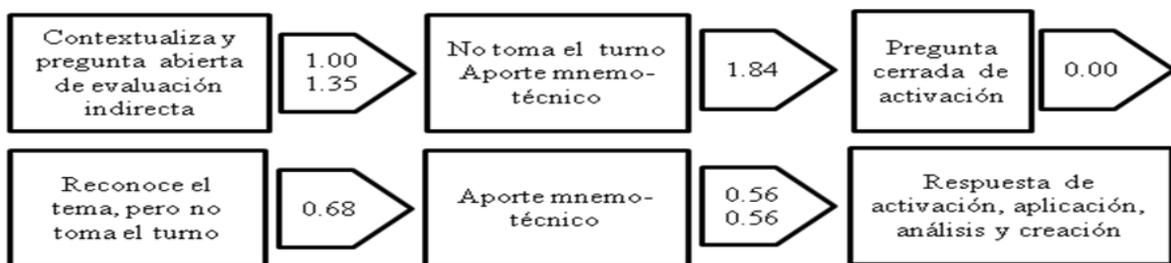
¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta cerrada de activación de conocimiento	809. <i>has (0.51) ¿ha surgido algún problemaa? (0.49) ooo (0.43) ¿todo funciona con 810. normalidaaad?</i>
Pide información con una pregunta abierta de evaluación	792. <i>bueno (0.32) ¿esto por qué crees que ha pasado?</i>
Contextualiza el contenido de la tutoría	792. <i>hoy vamos a empezar la tutoría (0.96) eeeenn 796. un pocoooo (1.15) valorando qué tal ha ido la semana 804. eeee (1.35) por ejemplo podríamos empezar por las ee herramientas didácticas 809. has (0.51) ¿ha surgido algún problemaa? (0.49) ooo (0.43) ¿todo funciona con 810. normalidaaad?</i>
Da pistas con un aporte mnemotécnico	804. <i>eeee (1.35) por ejemplo podríamos empezar por las ee herramientas didácticas 817. fichero de errores 820. eeee (0.7) toodoo (0.3) sí 821. (0.25) 825. toodo el planteamiento de objetivoos 832. etcétera etcétera (0.38) los el diario</i>

Cambia de tema: concluye un tema	920. <i>bueno (0.19) pues entonces continuamos</i>
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Exhorta a reflexionar	872. <i>¿esto por qué crees que ha pasado?</i> 914. <i>¿tú qué crees?</i>
Justifica un resultado obtenido	880. <i>creo que pueden ser dos cosas o casualidad</i> 885. <i>de la semana pasada o casualidad de esta</i> 891. <i>que han apa que no han apa que no han aparecido ninguno</i> 896. <i>o que tú has prestado más atención</i> 1004. <i>a la al en el momento de usar la preposición 'de' y por lo tanto hayan aparecido menos</i> 909. <i>errores (0.27) de este tipo</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	862. <i>1/2 sonrisa, se encoge de hombros</i> 866, 874 y 906. <i>1/2 sonrisa</i> 892 y 918. <i>sonrisa</i>
Atenúa un comentario que le hace a la alumna	880. <i>yo creo que pueden ser dos cosas o casualidad</i> 896. <i>o que tú has prestado más atención</i>
Escucha atentamente	<i>Intervenciones 837-852</i> 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación: 838. (0.68) 841. (1.81) 843. (1.61) (0.54) (0.95) 845. (0.54) 847. (0.67)</i> 4. <i>Da señales de atención continuada</i> <i>- uso de gestos: cabeza/(R)</i> <i>- aportaciones que no interrumpen a la alumna: um, ya</i>
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	799. (0.51); 803. (1.0); 806. (1.84); 814. (0.68); 824. (0.67); 827. (1.02); 831. (0.89); 836. (0.56); 837. (0.56) 858. (1.29); 875. (2.03); 893. (0.34); 895. (1.25); 898. (2.09); 913. (1.91) y 915. (1.67)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno de habla	899. (0.51); 803. (1.0); 806. (1.84); 814. (0.68); 824. (0.67); 827. (1.02); 831. (0.89); 853. <i>ya</i> (0.21); 872. <i>bueno</i> (0.32); 878. (1.28) y 913. (1.91)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	838. (0.68) 839. <i>TUT um</i> 841. (1.81) 845. (0.54) 846. <i>TUT um</i> 847. (0.67)
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Describe el resultado de la ejecución de un objetivo	848. <i>eexactamente en esta semana</i> 852. <i>solamente he encontrado tres expresiones</i>
Detecta una habilidad	837. <i>sí (0.56) yo no tenía problemas</i>
Hace referencia a un conocimiento compartido	843. <i>pero (1.61) teníiaa (0.54) como objetivooo (0.95) crear una lista con la preposición 'de'</i>
Fija un objetivo	865. <i>hay que continuar a la semana siguiente</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Se relaja en el respaldo	882
Se coloca bien	802
Sonrisa	882, 901 y 905
Toca sus hojas	763, 797, 808, 816, 823, 829, 857 y 860
Se toca el pelo, la cara y el brazo	844, 873 y 905

Emite una risa ligera	900. <i>puede ser (risas)</i>
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	845. (0.54) 846. <i>TUT um</i> 847. (0.67) 858. (1.29)
Pausa no sintáctica	843. (1.61) (0.54) (0.95)
Mirada a las hojas	793, 797, 808, 811, 823, 829, 844, 857, 863, 876, 916
Alargamientos vocálicos	843. <i>tenüiaa</i> (0.54) <i>como objetivooo</i> (0.95) 848. <i>eexactamente</i>
Busca en sus hojas	808. <i>mirada: sus hojas, pasa las hojas y coge una</i> 823. <i>mirada: sus hojas, muestra sus hojas a la tutora</i> 857. <i>mirada: sus hojas, pasa las hojas del dossier</i> 860. <i>pasa una hoja de su dossier y coge otra que tiene sobre la mesa</i>

7.4. Informe analítico

El episodio VII es el inicio de la segunda tutoría y, por tanto, la tutora contextualiza la tutoría proponiendo un nuevo tema Puesto que es una cuestión anotada en la planificación de la acción tutorial, *valorar la semana*, se trata de una mediación estructurada. Para ello, utiliza en primer lugar una pregunta abierta indirecta de evaluación con la que la tutora invita a la alumna a valorarla. Tal y como muestra el siguiente esquema, tras un intervalo de 1+1.35 y, puesto que la alumna no toma el turno, la tutora añade un aporte mnemotécnico con un ejemplo con el que sugiere un tema a tratar. Tras un intervalo de 1.84, durante el cual la alumna tampoco toma el turno, la tutora formula una nueva pregunta, esta vez cerrada y de activación. Finalmente, la alumna reconoce el tema y, después de un nuevo aporte mnemotécnico, la alumna toma el turno de palabra y aporta información de activación, aplicación, análisis y creación.



Las causas por las que una pregunta cerrada de activación obtiene una respuesta de activación, aplicación, análisis y creación son las siguientes: en primer lugar, la pregunta está precedida de una contextualización; en segundo lugar, de aportes mnemotécnicos a través de ejemplos y de una sugerencia derivados de una mediación interaccional puesto que no aparecen en las

fichas de planificación; y, por último, los tiempo de espera tras cada una de las intervenciones de la tutora (1.00, 1.35, 1.84, 0.56+0.56).

En este inicio, podemos observar cómo la tutora va tomando decisiones sobre su actuación a partir de la actuación de la alumna. Cuando inicia la contextualización, la alumna está mirando a sus hojas y no parece tener la intención de tomar el turno y, a partir de esta actitud, la tutora va rebajando el nivel cognitivo de la información que demanda. El gesto de la alumna de mostrarle a la tutora sus hojas para confirmar que reconoce el tema refuerza la hipótesis de que la alumna no tiene claro qué se le pide.

No obstante, en el momento en que la alumna parece identificar el tema, la tutora podría mantener silencio y dejar que la alumna planifique su discurso, en cambio, vuelve a introducir nuevos aportes mnemotécnicos que pueden no ser necesarios.

La primera pregunta indirecta parece no ajustarse a la ZDP de la alumna por ser demasiado general, de ahí que la tutora la concrete más primero con un aporte mnemotécnico y después con una pregunta cerrada de activación cuyo nivel cognitivo es inferior.

El resultado es que la alumna responde con una respuesta cerrada con la que manifiesta darse cuenta de una habilidad, *yo no tenía problemas*. A continuación, centra la atención en un objetivo planteado para la semana anterior. En las siguientes intervenciones la alumna formula enunciados de tipo descriptivo, hace referencia a un conocimiento compartido conectando pasado y presente y planifica continuar con el mismo objetivo la semana siguiente.

La tutora asiste y orienta a la alumna en su proceso de aprendizaje a partir de una mediación interaccional. Por un lado, justifica el resultado obtenido después de que la alumna comunique que no sabe la causa. Por otro lado, exhorta a la alumna a reflexionar con las preguntas abiertas evaluativas que le formula. Observamos que la alumna responde *yo no sé* a la primera de estas preguntas y que a la segunda pregunta, que se le formula tras haber propuesto dos posibles justificaciones, la respuesta es breve y poco elaborada, *yo creo que es casualidad*. Lo que observamos es que el grado de asistencia es elevado y que, probablemente, el nivel cognitivo de las preguntas no se ajustan a la ZDP de la alumna.

En consecuencia, notamos que en este episodio la tutora adquiere mayor protagonismo discursivo puesto que dispone del turno de palabra con más frecuencia al mismo tiempo que lo cede y recupera en más ocasiones. Por este motivo, la alumna no produce numerosas pausas no sintácticas. No obstante, sí observamos que dirige con frecuencia la mirada hacia sus hojas las cuales toca continuamente, así como su pelo, mejilla y brazo. Si comparamos esta contextualización con la de la primera tutoría, observamos que, en este sentido, los datos son similares lo cual nos indica que la alumna inicia de nuevo la tutoría insegura.

Por su parte, vemos que la tutora recurre a diferentes estrategias de cortesía con las que favorecer que la alumna vaya tomando confianza, aspecto que la tutora se ha planteado en las fichas de planificación. En primer lugar, el uso de gestos y, más concretamente, la sonrisa. En segundo lugar, manifiesta estar de acuerdo con la apreciación de la alumna. En tercer lugar, recurre a la atenuación de las causas que sugiere para no ser asertiva.

EPISODIO VIII (921-1018): EL SIMULACRO DE EXAMEN

8.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>921. TUT <{bien (0.32) ¿qué tal el examen? (0.25) ¿de hoy? 922. (1.97)</p> <p>923. NAS hoy> <el examen me ha parecido más difícil}</p> <p>924. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: brazos cruzados, apoyada en el respaldo de la silla></p> <p>925. ANA {mirada: sus hojas, postura: muñecas apoyadas sobre la mesa}</p> <p>926. {(0.29)</p> <p>927. TUT mm</p> <p>928. (0.37)</p> <p>929. NAS que el otro día</p> <p>930. (0.18)}</p> <p>931. ANA {mirada: tutora, = postura}</p>	<p>La tutora inicia un turno de palabra con la marca de progresión temática <i>bien</i>. Seguidamente guía y orienta el contenido de la tutoría hacia un nuevo tema, el simulacro de examen que la alumna ha realizado esa misma tarde. Para ello, formula una pregunta abierta general sobre este tema, ¿qué tal el examen?, tras la cual se produce una pausa no sintáctica y añade ¿de hoy? Es posible que quiera evitar ambigüedad puesto que cada semana hay un simulacro de examen y el objetivo final del curso es también realizar uno. A continuación, cede el turno de palabra con un intervalo de 1.97.</p> <p>Tanto al formular la pregunta como durante el intervalo, la tutora y la alumna están mirando las hojas de ésta y mantienen una postura estática, lo cual indica en el caso de la tutora que no tiene intención de tomar el turno de palabra y que está dejando tiempo a la alumna para planificar su discurso.</p> <p>La alumna toma el turno de palabra e introduce una valoración del examen comparándolo con el que hizo</p>

	<p>la semana anterior. Lo describe como <i>más difícil</i>. En medio de esta comparación, la alumna hace una pausa no sintáctica o un intervalo de 0.29+ 0.37 durante el cual la tutora emite una señal de atención continuada y/o colaborativa cuya función sería mostrar acuerdo y respaldar la valoración de la alumna.</p>
<p>932. TUT {¿por qué crees que ha sido? ¿por el contenido?}> 933. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 934. <(2.32)> 935. NAS eee (0.45) por unaa parte por el} {contenido}> 936. ANA {mirada: al vacío hacia la mesa, = postura} 937. ATU <mirada: alumna, = postura> 938. <(0.39)> 939. TUT um} 940. ANA {mirada: tutora, = postura, &mano izquierda} 941. {(1.57)} 942. NAS porque la Última vez}> {(0.31) había el contenido sobre} {la restauraciónn la comidaa la alimentaciónn 943. (1.22) yyy (0.4) por mi aprendizaje en un hoteel (1.12)> <era algo máaas}{(1.22) mmm (0.31) familiar 944. ANA {mirada: al vacío hacia la mesa, postura: se toca el dedo meñique izquierdo con la mano derecha} 945. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 946. ATU <mirada: alumna, = postura> 947. ANA {mirada: tutora, &manos&, &cabeza&} 948. (0.32) 949. TUT um 950. (0.21) 951. NAS para mi} 952. ANA {mirada: tutora, postura: apoya las manos en la</p>	<p>La tutora toma el turno de palabra y pide una información más concreta sobre la causa por la que ha sido más difícil. Para ello, utiliza una pregunta abierta con la que guía y orienta el contenido de la tutoría hacia un aspecto que ella considerara relevante. Acompaña esta pregunta con otra pregunta cerrada con la que podría estar aportando una sugerencia. La tutora no parece tener intención de querer tomar el turno de palabra puesto que mantiene la misma postura estática y, tras formular las preguntas, cede el turno de palabra con un intervalo de 2.32. El gesto de asentimiento continuo con el que acompaña su intervención parece manifestar empatía con la observación de la alumna. La alumna toma el turno de palabra y acepta la sugerencia de la tutora e inicia una justificación con una oración causal, <i>porque la última vez</i>. La alumna hace referencia al contenido léxico del examen de la semana pasada como la causa de que fuera más fácil ya que éste estaba más relacionado con su experiencia profesional. La alumna parece estar planificando su discurso mientras habla. Así lo indican, en primer lugar, la mirada al vacío con la que inicia las intervenciones 935 y 942; en segundo lugar, las pausas no sintácticas de 1.22, 0.4 y 1.22+0.31; en tercer lugar, las pausas sintácticas o intervalos de 0.39+1.57, 0.32+0.21 y 0.39+1.57; y, por último, los alargamientos vocálicos y consonánticos de <i>eee</i>, <i>unaa</i>, <i>contenidoo</i>, <i>yyy</i>, <i>máaas</i> y <i>mmm</i>. La tutora mantiene una actitud de escucha y respeta las pausas de la alumna mientras habla dejándole tiempo para planificar su discurso. Incluso, se producen algunas pausas que podrían tratarse de intervalos con los que la alumna estaría cediendo el turno de palabra y durante los cuales la tutora opta por no tomarlo. De esta forma, da la oportunidad a la alumna de añadir más información. Asimismo, mantiene una postura estática de escucha y da señales</p>

<p>mesa} 953. {(0.39) 954. TUT um 955. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa, cabeza R> 956. <(1.57) 957. NAS el contenido de hoy mee (0.24) ha gustadoo (0.41) en general (0.5) pero el texto con} 958. {¿los verbos? ¿por ejemplo?}> 959. ANA {mirada: tutora, = postura tocándose el dedo índice derecho, cabeza } 960. ATU <mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa> 961. <(0.51) 962. TUT um 963. (0.24) 964. NAS me parecía más difícil 965. (0.21) 966. TUT ya 967. (1.09) 968. NAS por el contenido 969. (0.52) 970. TUT um 971. (0.39)} 972. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&, cabeza R, abre más los ojos}</p>	<p>de atención continuada asintiendo con la cabeza y con <i>um</i> mientras dirige la mirada hacia la alumna. Tras el intervalo o pausa sintáctica de 0.39+1.57, la alumna toma el turno de palabra y expresa un sentimiento positivo respecto al examen que ha realizado el mismo día de la tutoría, <i>me ha gustado en general</i>. Sin embargo, inicia una oración adversativa con la que rectifica parcialmente este sentimiento y hace referencia a <i>los verbos</i> en concreto. Para ello, utiliza el marcador de concreción <i>¿por ejemplo?</i> Al hacerlo en forma de pregunta parece que la alumna duda de si se está expresando correctamente. A continuación, se produce una pausa sintáctica o intervalo de 0.51+0.24 con el que la alumna podría estar cediendo el turno de palabra. La tutora no toma el turno y la alumna formula una valoración de los <i>verbos</i> que aparecen en el texto. Seguidamente, parece que la alumna vuelve a ceder el turno de palabra con un intervalo de 0.21+1.09, pero la tutora no lo toma y la alumna concreta un poco más la causa de la dificultad que ha encontrado, <i>por el contenido</i>. La tutora, continúa con su actitud de escucha. En primer lugar, no toma el turno de palabra durante las pausas sintácticas o intervalos y tampoco durante las pausas no sintácticas; en segundo lugar, da señales de atención continuada con <i>um</i>, <i>ya</i> y asintiendo con la cabeza mientras mira a la alumna; por último, mantiene una postura estática que manifiesta que no tiene intención de tomar el turno y que deja tiempo a la alumna para planificar su discurso. Las evidencias que manifiestan que la alumna está planificando su discurso mientras habla son las siguientes: por un lado, los alargamientos vocálicos de <i>mee</i> y <i>gustadoo</i>; por otro lado, las pausas no sintácticas de 0.24, 0.41 y 0.5 y las pausas sintácticas o intervalos de 0.51+0.21, 0.21+1.09 y 0.52+0.39</p>
<p>973. NAS {yyy> (1.1) la audición} {también}> 974. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 975. ANA {mirada: al vacío, = postura} 976. ATU <mirada: alumna, = postura> 977. <(0.83) 978. TUT um</p>	<p>La alumna toma el turno de palabra de nuevo con la marca de progresión temática <i>yyy</i>. El alargamiento de <i>yyy</i>, la mirada al vacío y la pausa no sintáctica de 1.1 parecen indicar que la alumna está planificando su discurso. Con esta intervención hace referencia a la audición, probablemente del simulacro de examen que ha realizado ese mismo día, y añade el adverbio <i>también</i> con el que parece querer valorar este ejercicio como <i>difícil</i>. Seguidamente, cede el turno de palabra con un</p>

<p>979. (1.25)> 980. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 981. TUT <había algunas difíciles ¿e?> 982. ATU <mirada: alumna de reojo, = postura, cabeza R> 983. <(0.82)> 984. TUT sobre todo la última (0.35) ¿verdad?> 985. ATU <mirada: alumna con los ojos muy abiertos, = postura, cabeza R> 986. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R ligeramente} 987. (0.36) 988. NAS <no solamente difícil pero (1.3) hablan con (0.28) algunas palabras (0.58) {en la audición (0.44) y después tengo las mismas palabras} <en las respuestas pero con orden (1.2) eee (0.26) distinto> 990. ANA {mirada: mesa, = postura &mano izquierda&} 991. ATU <mirada: alumna con los ojos más cerrados, = postura> 992. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 993. <(0.77)> 994. NAS y no puedo responder (0.66) {y eso me confunde 995. ANA {mirada: tutora, postura: antebrazos apoyados en la mesa, &manos&, &cabeza&} 996. (0.34) 997. TUT claro (0.78) claro <(0.62) no no es verdad> 998. ATU <mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa, cabeza R> 999. ATU <mirada: sus hojas, = postura, 1/2 sonrisa, cabeza R> 1000. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R, sonrisa} 1001. {<(0.67)></p>	<p>intervalo de 0.83+1.25 mientras mira a la tutora y asiente con la cabeza. Con este gesto parece que la alumna quiera confirmar lo dicho. La tutora continúa con una postura estática mientras la alumna habla y da señales de atención continuada asintiendo con la cabeza y con un <i>um</i> que puede ser una emisión colaborativa para respaldar y mostrar acuerdo. Todo ello indica que está escuchando atentamente. Asimismo, al no tomar el turno inmediatamente durante el intervalo de 0.83+1.25 parece que está dando la oportunidad a la alumna de desarrollar más su comentario. No obstante, al mismo tiempo, la tutora podría estar planificando su próxima intervención. La tutora, finalmente, toma el turno y reformula el <i>también</i> concretando con una descripción de la audición, <i>había algunas difíciles</i>. Con este comentario la tutora se asegura que ha interpretado bien el comentario de la alumna a la vez que manifiesta empatía. Tras una pausa sintáctica o intervalo de 0.82, la tutora concreta más su descripción destacando un ejercicio como más <i>difícil</i> que el resto. Con esta concreción refuerza más el carácter empático del comentario. Además, ambas intervenciones las finaliza con una pregunta de comprobación con las que parece ceder el turno de palabra. La tutora asiente con la cabeza mientras habla y, en la segunda parte del comentario, abre más los ojos. Ambos gestos refuerzan la hipótesis de que la tutora respalda la valoración de la alumna y tienen una función empática. La alumna también asiente con la cabeza mientras mira a la tutora y parece expresar acuerdo con ella. La alumna toma el turno de palabra para añadir una nueva dificultad que ha notado. Para ello atenúa la valoración de <i>difícil</i> que ha aportado la tutora con los adverbios <i>no solamente</i>. La alumna describe su experiencia a la hora de realizar el ejercicio de comprensión oral y expresa su dificultad, <i>y no puedo responder y eso me confunde</i>. Durante su explicación, la alumna realiza pausas no sintácticas y un alargamiento vocálico en <i>eee</i> mientras mira hacia la mesa. Todo ello parece indicar que está planificando su discurso mientras habla. En mitad de la explicación parece que cede el turno de palabra con los intervalos de 0.77 y 0.66, pero al</p>
---	---

	<p>final lo recupera, así que también se podría tratar de una pausa sintáctica.</p> <p>La tutora parece estar escuchando atentamente puesto que continúa con una postura estática, no toma el turno durante las pausas y asiente repetidamente como señal de atención.</p> <p>Tanto el asentimiento de cabeza como la siguiente intervención de la tutora, <i>claro claro no no es verdad</i>, parecen tener una función colaborativa con la que pretende respaldar y mostrar acuerdo con la observación de la alumna. Al mismo tiempo parece tener un carácter empático que se ve reforzado con la media sonrisa que mantiene la tutora. La alumna también sonríe mientras asiente con la cabeza, probablemente para confirmar lo dicho.</p> <p>Las pausas sintácticas o intervalos de 0.78, 0.62 y 0.67 podrían tener la intención de ceder el turno de palabra, pero podría ser que la tutora estuviera planificando su discurso, la mirada hacia sus hojas reforzaría la segunda hipótesis.</p>
<p>1002. TUT <i>yo también tenía que prestar atención</i>><{paraaa (0.63) <i>estar segura de la respuesta</i>></p> <p>1003. ATU <mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa, cabeza R></p> <p>1004. ANA {mirada: tutora, postura: coloca los brazos debajo de la mesa}</p> <p>1005. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&, &cabeza&, 1/2 sonrisa></p> <p>1006. NAS ¿um?</p> <p>1007. <(0.43)</p> <p>1008. TUT <i>sí sí</i> {(0.36) <i>te</i>> <entiendo pero de eso se trata}</p> <p>1009. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R}</p> <p>1010. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R></p> <p>1011. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>1012. (0.13)</p> <p>1013. NAS <i>sí</i></p> <p>1014. (0.68)</p> <p>1015. TUT ¿e?</p> <p>1016. (0.95)></p> <p>1017. ATU <mirada: alumna, =</p>	<p>La tutora vuelve a tomar el turno de palabra y añade un nuevo comentario empático con el que parece querer animar a la alumna puesto que ella, como nativa y experta, <i>también tenía que prestar atención para estar segura de la respuesta</i>. Además, acompaña este comentario asintiendo con la cabeza repetidamente y mantiene la media sonrisa, lo cual refuerza el carácter empático del comentario.</p> <p>La alumna emite un ¿um? con el que parece querer confirmar lo que le acaba de decir la tutora y que podría expresar sorpresa. La tutora responde afirmativamente, <i>sí sí</i>, que acompaña con un gesto de asentimiento con la cabeza.</p> <p>Seguidamente, la tutora vuelve a mostrar empatía con la dificultad que ha detectado la alumna, <i>te entiendo</i>, e introduce un comentario que rectifica parcialmente esta empatía, pero que parece tener la intención de animar a la alumna a trabajar esta dificultad, <i>pero de eso se trata</i>.</p> <p>La alumna responde con al comentario de ánimo respondiendo afirmativamente, pero no toma el turno de palabra y se produce un intervalo de 0.13+0.68+0.95. La tutora, además formula una pregunta de comprobación con la que podría estar cediendo el turno de palabra mientras mantiene una sonrisa y asiente con la cabeza mientras mira a la alumna.</p>

<p><i>postura, /cabeza/, sonrisa, /cabeza/R></i> 1018. TUT <de eso se trata (0.25) de queee (0.47)> <{sepas captar esas diferenciasas [...] [para] mejorar tu comprensión</p>	<p>La tutora toma el turno de palabra y desarrolla el comentario de ánimo, <i>de que sepas captar esas diferencias.</i></p>
---	---

8.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. guía y orienta el contenido de la tutoría presentando un nuevo tema: <i>¿qué tal el examen?</i> 2. pide información con una pregunta abierta sobre un tema concreto: <i>¿qué tal el examen?</i> 3. cede el turno de palabra: intervalo de 1.97</p>	<p>4. toma el turno de palabra 5. compara el examen de <i>hoy</i> con el del <i>otro día</i> 6. formula una valoración del examen de <i>hoy</i>: <i>el examen me ha parecido más difícil que el otro día</i></p>
<p>7. escucha atentamente mientras la alumna habla: mantiene una postura estática, mira hacia las hojas de la alumna y hacia ella, emite la señal de atención continuada o colaborativa para respaldar o mostrar acuerdo, <i>mm</i> 8. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso durante el intervalo de 1.97 y la pausa no sintáctica de 0.29+0.37</p>	
<p>9. guía y orienta el contenido de la tutoría 10. pregunta por la causa de la valoración con una pregunta abierta: <i>¿por qué crees que ha sido?</i> 11. propone una posible causa en forma de pregunta mientras asiente con la cabeza: <i>¿por el contenido?</i> 12. cede el turno de palabra: intervalo de 2.32 13. deja tiempo a la alumna para pensar su respuesta con el intervalo de 2.32</p>	<p>14. toma el turno de palabra: <i>eee</i> 15. acepta la propuesta de la tutora como una de las causas: <i>por una parte por el contenido</i> 16. planifica su discurso mientras habla: la mirada al vacío, la pausa de 0.45 y los alargamientos vocálicos de <i>eee, unaa y contenidoo</i> 17. cede el turno de palabra: intervalo de 0.39+</p>

18. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira a la alumna, da una señal de atención continuada con un *um* y no toma el turno durante las pausas

19. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno durante la pausa sintáctica

1.57 o planifica su discurso durante una pausa sintáctica



20. toma el turno de palabra

21. introduce una justificación con una oración causal: *porque la última vez*

22. describe el contenido temático y léxico del examen del *otro día*: *había el contenido sobre la...*

23. hace referencia a sus experiencias de aprendizaje para justificar la valoración: *por mi aprendizaje en un hotel*

24. describe el contenido el examen del *otro día* a la vez que lo compara con el de *hoy*: era algo más familiar

25. planifica su discurso mientras habla: la mirada al vacío; las pausas no sintácticas de 1.22, 0.4, 1.12 y 1.22+0.31; las pausas sintácticas o intervalos de 0.39+1.57, 0.32+0.21 y 0.39+1.57; los alargamientos vocálicos y consonánticos de *eee*, *unaa*, *contenidoo*, *yyy*, *máaas* y *mmm*.

26. escucha atentamente a la alumna mientras habla: mantiene una postura estática, mira a la alumna, da señales de atención continuada con un *um* y asintiendo con la cabeza y no toma el turno durante las pausas no sintácticas

27. deja tiempo a la alumna para que planifique su discurso: no toma el turno de palabra durante las pausas



28. refuerza el carácter subjetivo del comentario anterior: *para mí*

29. cede el turno de palabra: intervalo de 0.39+1.57 o planifica su discurso con una pausa sintáctica

30. no toma el turno de palabra durante el intervalo o pausa sintáctica de 0.39+1.57

31. respalda o muestra acuerdo con la explicación de la alumna con una emisión colaborativa, *um*, y asintiendo con la cabeza



32. manifiesta empatía con la alumna con una sonrisa



33. toma el turno de de palabra
34. expresa un sentimiento positivo respecto al contenido del examen de *hoy*
35. introduce una información que rectifica parcialmente la información anterior: *pero el texto con los verbos*
36. planifica su discurso mientras habla: los alargamientos vocálicos de *meee* y *gustadoo* y las pausas no sintácticas de 0.24, 0.41 y 0.51+0.24

37. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira a la alumna, emite una señal de atención continuada con un *um* y asiente con la cabeza y no toma el turno durante las pausas



38. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno durante las pausas no sintácticas



39. formula una valoración: *me parecía más difícil*
40. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza con los ojos más abiertos
41. cede el turno de palabra: intervalo de 0.21+1.09

42. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira a la alumna, emite una señal de atención continuada con un *ya* y asiente con la cabeza y no toma el turno durante el intervalo



43. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno durante el intervalo



44. concreta la causa de la valoración: *por el contenido*
45. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza con los ojos más abiertos
46. cede el turno de palabra: intervalo de 0.52+0.39

47. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira a la alumna, emite una señal de atención continuada con un *um* y asiente con la cabeza y no toma el turno durante el intervalo



48. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno durante el intervalo

	<p>49. toma el turno de palabra y añade información nueva con la marca de progresión temática <i>yyy</i> 50. hace referencia a un nuevo ejercicio del examen, la audición, y añade <i>también</i> 51. planifica su discurso mientras habla: alargamiento vocálico de <i>yyy</i>, pausa no sintáctica de 1.1 y mirada al vacío 52. cede el turno de palabra: intervalo de 0.83+1.25</p>
<p>53. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira a la alumna, emite una señal de atención continuada con un <i>um</i> y asiente con la cabeza y no toma el turno durante el intervalo 54. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno durante el intervalo</p>	
	<p>55. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza 56. no toma el turno de palabra durante el intervalo</p>
<p>57. toma el turno de palabra 58. reformula e interpreta el <i>también</i> mirando a la alumna de reojo: <i>había algunas dificultades ¿e?</i> 59. cede el turno de palabra: intervalo de 0.82 y con la pregunta de confirmación <i>¿e?</i></p>	
	<p>60. muestra acuerdo con la reformulación de la tutora 61. no toma el turno de palabra durante el intervalo</p>
<p>62. toma el turno de palabra y concreta más la reformulación: <i>sobre todo la última</i> 63. enfatiza el carácter enfático del comentario asintiendo con la cabeza y abriendo más los ojos 64. cede el turno de palabra con el intervalo de 0.35+0.36 y la pregunta de confirmación <i>¿verdad?</i></p>	
	<p>65. describe la causa de la dificultad: <i>hablan con algunas palabras en la audición y después tengo las mismas palabras en las respuestas, pero con orden distinto</i> 66. atenúa el adjetivo utilizado por la tutora: <i>no solamente difícil</i> 67. planifica su discurso mientras habla: pausa no sintácticas de 1.3, 0.28, 0.58 y 1.2+0.26; alargamiento vocálico de <i>eee</i> y mirada hacia la mesa</p>

<p>69. escucha atentamente mientras habla: mantiene una postura estática, respeta las pausas, mira a la alumna y manifiesta especial atención cerrando un poco los ojos y da señales de atención asintiendo con la cabeza.</p> <p>70. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno durante las pausas</p> <p>71. no toma el turno de palabra durante el intervalo o pausa sintáctica</p>	<p>68. cede el turno de palabra: intervalo o pausa sintáctica de 0.77</p>
<p>74. escucha atentamente mientras habla: mantiene una postura estática, mira a la alumna, da señales de atención asintiendo con la cabeza y no toma el turno de palabra durante la pausa sintáctica de 0.66</p> <p>75. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno durante la pausa sintáctica de 0.66</p> <p>76. respalda y muestra acuerdo con la alumna con la marca lingüística <i>claro</i></p> <p>77. manifiesta empatía repitiendo el <i>claro</i>, añadiendo <i>no no es verdad</i>, asintiendo con la cabeza y con la media sonrisa.</p> <p>78. cede el turno de palabra: intervalo de 0.67</p>	<p>72. toma el turno de palabra: añade información nueva con la marca de progresión temática y</p> <p>73. manifiesta dificultad: <i>y no puedo responder y eso me confunde</i></p>
<p>82. muestra empatía con un comentario: <i>yo también tenía que prestar atención para estar segura de la respuesta</i></p> <p>83. refuerza el carácter empático del comentario asintiendo con la cabeza y con una media sonrisa</p>	<p>79. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza</p> <p>80. responde a media sonrisa con una sonrisa también</p> <p>81. no toma el turno de palabra</p>
<p>86. confirma que el comentario es cierto con la marca lingüística <i>sí sí</i> y asintiendo con la cabeza</p>	<p>84. le pide confirmación a la tutora sobre lo que ésta acaba de decir con un <i>¿um?</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>85. manifiesta sorpresa con el <i>¿um?</i></p>

87. formula un nuevo comentario empático, <i>te entiendo</i> , que acompaña con una sonrisa y asintiendo con la cabeza	
88. introduce un comentario de ánimo que parece rectificar parcialmente el anterior puesto que se inicia con el conector adversativo <i>pero</i>	
89. cede el turno de palabra: intervalo de 0.13+0.68+0.95	
	
	90. acepta el comentario de ánimo con un <i>sí</i> 91. no toma el turno de palabra
92. insiste en ceder el turno de palabra con la pregunta de confirmación <i>¿e?</i> mientras asiente con la cabeza repetidamente y sonrío	
	
	93. no toma el turno de palabra
94. repite el comentario de ánimo anterior y lo concreta: <i>de eso se trata de que sepas captar esas diferencias</i>	
95. cede el turno de palabra: intervalo de 0.29+0.37+0.31	
	
	96. acepta el comentario de ánimo de la tutora con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza 97. no toma el turno de palabra
98. insiste en ceder el turno de palabra con una pregunta de confirmación, <i>¿um?</i>	
	
	99. inicia un turno que se solapa con una nueva intervención de la tutora y cede el turno
100. justifica el comentario de ánimo: <i>para mejorar tu comprensión</i>	

8.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta abierta de evaluación	921. <i>bien</i> (0.32) <i>¿qué tal el examen?</i> (0.25) <i>¿de hoy?</i> 932. <i>¿por qué crees que ha sido?</i>
Pide información con una pregunta cerrada de evaluación	932. <i>¿por qué crees que ha sido?</i> <i>¿por el contenidooo?</i>
Cambia de tema: introduce un tema nuevo	921. <i>bien</i> (0.32) <i>¿qué tal el examen?</i> (0.25) <i>¿de hoy?</i>

¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Exhorta a reflexionar: pide a la alumna que justifique un comentario	932. <i>¿por qué crees que ha sido? ¿por el contenidooo?</i>
Sugiere una justificación	932. <i>¿por el contenidooo?</i>
Justifica una dificultad	1018. <i>de eso se trata (0.25) de queee (0.47) sepas captar esas diferenciaas 1300. [para] mejorar tu comprensión</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	955 y 1017. <i>sonrisa</i> 960, 998, 999, 1003, y 1005 ½ <i>sonrisa</i>
Formula un comentario con carácter empático	981. <i>había algunas difíciles ¿e? 1255. sobre todo la última (0.35) ¿verdad?</i> 997. <i>claro (0.78) claro (0.62) no no es verdad</i> 1002. <i>yo también tenía que prestar atención paraaa (0.63) estar segura de la respuesta</i> 1008. <i>sí sí (0.36) te entiendo pero de eso se trata</i> 1018. <i>de eso se trata (0.25) de queee (0.47) sepas captar esas diferenciaas 1300. [para] mejorar tu comprensión</i>
Anima a la alumna con un comentario	1008. <i>sí sí (0.36) te entiendo pero de eso se trata</i> 1018. <i>de eso se trata (0.25) de queee (0.47) sepas captar esas diferenciaas</i>
Escucha atentamente	<i>Intervenciones 922-928, 934-973 y 988-994:</i> 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación: 922. (1.97) 926. (0.29) 928. (0.37) 934. (2.32) 934. (0.45) 938. (0.39) 941. (1.57) 942. (1.22) (0.4) 943. (1.12) (1.22) (0.31) 948. (0.32) 950. (0.21) 953. (0.39) 956. (1.57) 957. (0.24) (0.41) (0.5) 961. (0.51) 963. (0.24) 965. (0.21) 967. (1.09) 969. (0.52) 971. (0.39) 973. (1.1) 988. (1.3) (0.28) (0.58) 989. (0.44) (1.2) (0.26) 993. (0.77) 994. (0.66)</i> 4. <i>Da señales de atención continuada</i> <i>- uso de gestos: cabeza (R), los ojos más cerrados</i> <i>- aportaciones que no interrumpen a la alumna: um, ya, claro claro, no no sí sí, es verdad</i>
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	922. (1.97) 934. (2.32) 984. <i>¿verdad? 987. (0.36)</i>
Gestiona los turnos de habla: toma el turno de habla	930. (0.18) 977. (0.83) 978. <i>um 979. (1.25)</i> 976. (0.34) 997. <i>TUT claro (0.78) claro (0.62) no no es verdad 1001. (0.67)</i>
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	926. (0.29) 927. <i>TUT um 928. (0.37)</i> 938. (0.39) 939. <i>TUT um 941. (1.57)</i> 948. (0.32) 949. <i>TUT um 950. (0.21) y 953. (0.39) 954. TUT um 956. (1.57)</i> 961. (0.51) 962. <i>TUT um 963. (0.24)</i> 965. (0.21) 966. <i>TUT ya 967. (1.09)</i> 969. (0.52) 970. <i>TUT um 971. (0.39)</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Compara los exámenes	923. <i>hoy el examen me ha parecido más difícil 929. que el otro día</i>

Describe el contenido del examen	942. porque la Última vez había el contenido sobre la restauraciónn la comidaa la alimentacióm (1.22) yyy (0.4) por 943. mi aprendizaje en un hoteel (1.12) era algo máaas (1.22) mmm (0.31) familiar
Describe la ejecución de la comprensión auditiva	988. hablan con (0.28) algunas palabras (0.58) en la audición 989. (0.44) y después tengo las mismas palabras en las respuestas pero con orden (1.2) eee (0.26) distinto
Detecta una dificultad	994. y no puedo responder (0.66) y eso me confunde
Expresa un sentimiento sobre una experiencia	957. el contenido de hoy meee (0.24) ha gustadoo (0.41) en general (0.5) pero el texto con ¿los
Valora un ejercicio de examen	964. me parecía más difícil
Formula una justificación	935. por unaa parte por el contenidoo 942. porque la Última vez [...] yyy (0.4) por 943. mi aprendizaje en un hoteel 968. por el contenido 988. no solamente difícil pero (1.3) hablan con (0.28) algunas palabras (0.58) en la audición 989. (0.44) y después tengo las mismas palabras en las respuestas pero con orden (1.2) eee (0.26) distinto
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Responde a la sonrisa de la tutora con otra sonrisa	1000. sonrisa
Se toca el dedo meñique	944 y 959
Mantiene la misma postura	925, 931, 936 y 940. muñecas apoyadas en la mesa 952, 959, 972, 975, 986 y 990. apoya las manos en la mesa 995 y 1000. antebrazos apoyados en la mesa 1004, 1009 y 1011. coloca los brazos debajo de la mesa
Se apoya en el respaldo	924
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	934. (2.32) 934. (0.45) 938. (0.39) 941. (1.57) 948. (0.32) 950. (0.21) 953. (0.39) 956. (1.57) 961. (0.51) 963. (0.24) 965. (0.21) 967. (1.09) 969. (0.52) 971. (0.39) 993. (0.77) 994. (0.66)
Pausa no sintáctica	926. (0.29) 928. (0.37) 942. (1.22) (0.4) 943. (1.12) (1.22) (0.31) 957. (0.24) (0.41) (0.5) 973. (1.1) 988. (1.3) (0.28) (0.58) 989. (0.44) (1.2) (0.26)
Mirada al vacío, a las hojas, a la mesa	925. mirada: sus hojas 936, 944 y 975. mirada: al vacío 990. mirada: mesa
Alargamientos vocálicos o consonánticos	935. eee (0.45) por unaa parte por el contenidoo 942. restauraciónn la comidaa la alimentacióm (1.22) yyy 943. hoteel máaas mmm 957. meee (0.24) ha gustadoo 973. yyy 988. pero (1.3)
Mmm, eee, etc.	989. eee 943. mmm

8.4. Informe analítico

La tutora inicia el presente episodio formulando una pregunta abierta evaluativa con la que obtiene una respuesta breve de valoración. Seguidamente, la tutora formula una nueva pregunta de valoración más concreta probablemente esperando que la alumna desarrolle más su respuesta. Estas preguntas favorecen una pedagogía dialógica puesto que, tal como vemos, contribuyen a que la alumna aporte información de tipo comparativo, valorativo, justificativo y descriptivo.

Durante su intervención, la alumna da señales de estar planificando su discurso a partir de los alargamientos vocálicos, el *mm* y la mirada al vacío. Asimismo, aumentan las pausas sintácticas o los intervalos de la alumna durante los cuales la tutora no toma el turno y tras los que la alumna añade nueva información.

La primera pregunta se trataría de una mediación estructurada planificada previamente. La segunda pregunta, puesto que la tutora no tiene por qué saber cuál será la respuesta de la alumna, surge a partir de ésta y, por tanto, se trata de una mediación interaccional espontánea y no planificada.

La tutora tras formular la segunda pregunta, con la que exhorta a la alumna a reflexionar, adopta una actitud de escucha y deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: tras las preguntas deja un tiempo de espera 1.97 y 2.32; no toma el turno de palabra durante las pausas sintácticas o intervalos (tras las cuales la alumna añade información nueva); mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y da señales de atención continuada con *um*, asintiendo con la cabeza y con marcadores discursivos de recepción. Asimismo, manifiesta que su actitud de escucha es la de un oyente activo y participativo.

Todo ello, favorece la aparición de una base afectiva en la que la alumna verbaliza sus procesos de autorregulación y que se ve reforzada por otras estrategias de cortesía. Por un lado, la sonrisa de la tutora con la que manifiesta empatía y, por otro lado, con el comentario con carácter empático con el que manifiesta que entiende a la alumna y es capaz de ponerse en su lugar a la vez que la anima.

Asimismo, la tutora asiste y orienta en el proceso de aprendizaje de la alumna haciéndola reflexionar sobre una dificultad que presenta, sugiriendo una justificación y justificando la dificultad de la tarea.

La alumna, por su parte, parece estar tranquila durante el episodio puesto que durante el primer intercambio pregunta-respuesta mantiene una postura relajada con la espalda apoyada en el respaldo de la silla. Asimismo, el resto del episodio no necesita el contacto continuado con el bolígrafo y sus hojas y adopta una postura más estática tanto cuando escucha a la tutora como cuando interviene ella.

EPISODIO IX (1019-1128): CAMBIO DE ESTRATEGIA EN LA AUDICIÓN

9.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>1019. <i>NAS hoy he decidido (0.36) {fal hacerloo}</i> 1020. <i>ANA {mirada: sus hojas, postura: se apoya en el respaldo se toca las manos}</i> 1021. <i>ATU <mirada: alumna, = postura></i> 1022. <i><(0.18)</i> 1023. <i>TUT sí}</i> 1024. <i>ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza/></i> 1025. <i>ANA {mirada: tutora, = postura}</i> 1026. <i><{(0.6)</i> 1027. <i>NAS que voy aaa (0.89) emplear} {(0.34) otra estrategia</i> 1028. <i>ANA {mirada: sus hojas, = postura}</i> 1029. <i>(0.25)></i> 1030. <i>ATU <mirada: alumna, = postura con la cabeza más levantada></i> 1031. <i>TUT <¡a! muy bien a [ver]}</i></p>	<p>La alumna toma el turno de palabra y explica una decisión que ha tomado respecto al ejercicio de comprensión oral mientras lo realizaba. Asimismo, introduce un plan relacionado con la estrategia que quiere utilizar al llevarlo a cabo, <i>voy a emplear otra estrategia</i>.</p> <p>La alumna parece que está planificando su discurso mientras presenta su plan. Así lo indican, en primer lugar, las pausas no sintácticas de 0.18+0.6, 0.89 y 0.34; en segundo lugar, los alargamientos vocálicos de <i>hacerloo</i> y <i>aaa</i>; y, por último, la mirada hacia sus hojas mientras habla.</p> <p>La tutora parece estar escuchando atentamente puesto que, por un lado, mantiene una postura estática mientras mira a la alumna; por otro lado, da señales de atención continuada con una aportación afirmativa mientras asiente con la cabeza una vez; y, por último, respeta las pausas de la alumna mientras construye su discurso.</p> <p>La tutora interviene con una valoración positiva de la decisión que ha tomado la alumna con una expresión de carácter empático, <i>muy bien</i>. Además, la introduce con la interjección <i>¡a!</i> con la que parece estar manifestando sorpresa. Al iniciar un comentario, éste</p>

	se solapa con una nueva intervención de la alumna, la tutora cede el turno de palabra.
<p>1032. NAS [sí]] {(0.95) voy a leer las preguntas 1033. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&} 1034. (0.12) 1035. TUT sí}> 1036. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 1037. ANA {mirada: tutora, = postura, se señala el dedo índice izquierdo} 1038. <{(1.71) 1039. NAS voy a tapar} flas preguntas> 1040. ATU <mirada: alumna, la hoja que coge la alumna y la alumna, = postura> 1041. ANA {mirada: hacia sus hojas, coge una hoja y la pone delante suyo} 1042. <(0.57) 1043. TUT um> 1044. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza/> 1045. (0.57) 1046. NAS porque (0.32)} {al mismo tiempo escuchar y leer las preguntas me confundo más}> 1047. ANA {mirada: tutora, coloca la mano sobre la hoja como tapándola} 1048. ATU <mirada: alumna, = postura> 1049. ANA {mirada: tutora, postura: la mano izquierda sobre la hoja y &mano derecha&, &cabeza&} 1050. TUT <{um 1051. (1.11)> 1052. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza/> 1053. NAS <y por eso voy a escuchar el teextoo> <{(0.88) por} {primera vez 1054. ANA {mirada: tutora, =</p>	<p>La alumna confirma lo dicho con la aportación afirmativa <i>sí</i>. A continuación, se produce una pausa sintáctica o intervalo de 0.95, seguramente al solaparse con el discurso de la tutora, ambas están cediendo el turno de palabra. Finalmente, es la alumna quien lo toma y describe el procedimiento que va a poner en práctica con la perífrasis <i>voy a leer</i>. Seguidamente se produce una pausa sintáctica o un intervalo de 0.12+1.71 durante la/el cual la alumna dirige la mirada hacia sus hojas y coge una de ellas. Este gesto y el sentido incompleto de la frase anterior hacen pensar que se trata de una pausa sintáctica.</p> <p>La tutora continua escuchando atentamente a la alumna. En primer lugar, mantiene una postura estática y dirige la mirada hacia la alumna y hacia donde ésta mira, sus hojas; en segundo lugar, da señales de atención continuada con un <i>sí</i> y un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza; por último, no toma el turno de palabra durante las pausas y deja tiempo a la alumna para planificar su discurso.</p> <p>Tras una pausa sintáctica o intervalo de 0.57+0.57, la alumna vuelve a tomar el turno de palabra y justifica por qué ha decidido llevar a cabo la estrategia que acaba de describir. Para ello, presenta la dificultad que ha detectado realizando las dos acciones anteriores al mismo tiempo, escuchar y leer las preguntas me confundo más. Seguramente, es la estrategia que estaba utilizando hasta ahora y que quiere cambiar.</p> <p>Mientras desarrolla la justificación, la alumna acompaña la explicación con gestos y dirige la mirada hacia la tutora.</p> <p>Tras una pausa sintáctica o intervalo de 1.11, la alumna introduce una nueva justificación con la que desarrolla la estrategia que va a seguir en el futuro. Para describir su plan, la alumna utiliza de nuevo la perífrasis de ‘ir a + infinitivo’, voy a escuchar, voy a ir a las preguntas y hacer y voy a decidir.</p> <p>Las pausas no sintácticas de 0.88 y 0.82, el alargamiento vocálico de <i>teextoo</i> y la mirada hacia el techo durante la pausa de 0.88 parecen indicar que la alumna podría estar planificando su discurso.</p> <p>La tutora no toma el turno de palabra durante estas pausas ni durante la pausa sintáctica o intervalo de 0.95. De esta manera, deja tiempo a la alumna e</p>

<p>postura, &mano derecha&, &cabeza&}</p> <p>1055. ATU <mirada: alumna, = postura></p> <p>1056. ANA {mirada: al techo, = postura}</p> <p>1057. (0.26)}</p> <p>1058. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>1059. NAS {y después voy a ir a las preguntas y hacer un cruz}> <{pero muy ligero</p> <p>1060. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R></p> <p>1061. ANA {mirada: sus hojas, simula que escribe con la mano derecha}</p> <p>1062. (0.95)</p> <p>1063. NAS y después de escuchar la segunda vez (0.82) voy a decidir la respuesta correcta}></p> <p>1064. ANA {mirada: tutora, = postura, simula que escribe, &cabeza&}</p> <p>1065. ATU <mirada: alumna, = postura></p> <p>1066. <{(0.19)</p>	<p>indica que la está escuchando atentamente. La postura estática, la mirada hacia la alumna y el asentimiento de cabeza refuerzan esta hipótesis.</p>
<p>1067. TUT muy bien pues prueba (0.28) la próxima semanaa</p> <p>1068. NAS sí</p> <p>1069. TUT y a ver qué resultados obtienees></p> <p>1070. ATU <mirada: alumna, = postura, &cabeza&, 1/2 sonrisa></p> <p>1071. NAS <um} {(0.31) durante la semana> <en la comprensión auditivaa</p> <p>1072. ANA {mirada: tutora, postura: muñecas apoyadas en la mesa, cabeza R}</p> <p>1073. ATU <mirada: alumna, = postura, se encoge de hombros cabeza y sonrisa></p> <p>1074. TUT claro (0.47) [y comparas]}</p> <p>1075. NAS [xx]</p> <p>1076. ANA {mirada: tutora, =</p>	<p>La tutora valora positivamente la iniciativa de la alumna y añade un comentario de carácter empático con el que la anima a llevarlo a cabo y a observar los resultados y compararlos con los obtenidos hasta ahora. Asimismo, medio sonríe mientras mira a la alumna enfatizando así esta actitud de empatía.</p> <p>La alumna acepta el comentario de la tutora al mismo tiempo que confirma lo dicho con un sí, un um y asintiendo con la cabeza mientras mira a la tutora. Seguidamente, completa la intervención de la tutora repitiendo parte de la información, durante la semana, y especificando el tipo de destreza, en la comprensión auditiva.</p> <p>La tutora acepta la intervención de la alumna con la marca lingüística claro y propone comparar los resultados obtenidos antes y después de cambiar de estrategia. Esta parte de la intervención se solapa con unas palabras de la alumna que no se entienden y es posible que ambas interlocutoras cedan el turno de palabra con el intervalo de 0.44.</p>

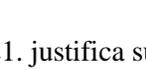
<p><i>postura, &cabeza&}</i> 1077. {(0.44) 1078. TUT [claa]ro} 1079. NAS [sí] 1080. ANA {<i>mirada: tutora, = postura, cabeza R</i>}</p> <p>1081. {(0.31) 1082. TUT y entonces [comparas y decides]> 1083. ATU <<i>mirada: alumna, = postura, cabeza R</i>></p>	<p>La tutora posiblemente esté aceptando las palabras de la alumna con la marca lingüística <i>claro</i> al mismo tiempo que la alumna confirma lo dicho con un <i>sí</i>. Ambas participantes acompañan sus aportaciones asintiendo con la cabeza repetidamente.</p> <p>Tras el intervalo de 0.44+0.31, la tutora reformula la sugerencia de comparar los resultados cediéndole la responsabilidad a la alumna de decidir qué estrategia le funciona mejor o con el que se siente más cómoda. La tutora continúa con una postura estática mientras mira a la alumna y acompaña su comentario asintiendo con la cabeza repetidamente.</p>
<p>1084. NAS [xx tienes tres] respuestaas <(0.43) y cada respuesta (0.13) lleva (0.5) {tres (0.24) posibilidades}> 1085. ANA {<i>mirada: sus manos, &manos&}</i> 1086. ATU <<i>mirada: alumna, = postura</i>> 1087. <(1.23) 1088. NAS me confundoo (0.33) cuando leo las respuestas (0.78) y escuchar (0.45) el texto al mismo tiempo> 1090. ANA {<i>mirada: tutora, &manos&}</i> 1091. ATU <<i>mirada: alumna, = postura, se muerde el labio inferior, cabeza R</i>> 1092. <{(0.89) 1093. TUT porque de alguna maneeraa (0.34)> <esperas encontrar (0.28){¿las mismas pala[bras] quizás?> 1094. ATU <<i>mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa, cabeza </i>> 1095. ANA {<i>mirada: fijamente a la tutora, postura: con la mano derecha en el aire y la otra sobre la mesa</i>}</p> <p>1096. ATU <<i>mirada: alumna, = postura, cabeza, señala con la mano derecha en la mesa</i>> 1097. NAS [sí] 1098. <(0.72)} 1099. ANA {<i>mirada: fijamente a</i></p>	<p>La alumna inicia una nueva intervención que se solapa con las últimas palabras de la intervención anterior de la tutora y roba el turno. La tutora parece que cede el turno de palabra.</p> <p>La alumna describe el ejercicio de comprensión oral como un ejercicio de respuesta múltiple. Acompaña esta descripción gesticulando con las manos mientras las mira. Esta mirada y las continuas pausas no sintácticas podrían indicar que la alumna está planificando su discurso mientras habla. La pausa sintáctica de 1.23 podría tener también esta función, aunque podría tratarse también de un intervalo, en cuyo caso estaría cediendo el turno de palabra.</p> <p>No obstante, la tutora no toma el turno y sí lo hace la alumna quien introduce una dificultad con la estrategia que estaba utilizando hasta ahora, leer las respuestas y escuchar el texto al mismo tiempo. Durante esta intervención se continúan sucediendo las pausas no sintácticas que indican que la alumna está planificando su discurso. Además, continúa gesticulando con las manos aunque ahora dirige la mirada hacia la tutora. Finalmente se produce un intervalo de 0.89 con el que parece que la alumna está cediendo el turno de palabra.</p> <p>La tutora, parece que escucha atentamente a la alumna mientras se explica. Así lo indican, por un lado, su postura estática y la mirada hacia la alumna; por otro lado, la señal de atención continuada al asentir repetidamente con la cabeza; y, por último, al respetar las pausas sintácticas, respetando así los momentos de planificación de la alumna.</p> <p>La tutora toma el turno de palabra y reformula la explicación de la alumna sugiriendo una posible causa de esa confusión. Atenúa su sugerencia con el adverbio de probabilidad <i>quizás</i>, la expresión <i>de</i></p>

<p><i>la tutora, = postura, cabeza/R}}</i> 1100. NAS {quizá (0.32) yyyy (1.3) eee (0.5) me da cuenta de la palabra en la frase (0.52) pero es 1101. no la} {frase adecuada (0.56) porqueee> (0.23) <al mismo tiempo hay que leer la pregunta} 1102. ANA {mirada: sus hojas, postura: señala sus hojas con las dos manos, &cabeza&} 1103. ATU <mirada: alumna, = postura, apoya la barbilla en el puño derecho> 1104. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&} 1105. TUT vale 1106. {(3.02)> 1107. ATU <mirada: al vacío, a la mesa y a la alumna, postura: se recoloca en la silla y apoya las manos en el asiento mientras cabeza/R}></p>	<p><i>alguna manera</i> y una media sonrisa. La alumna confirma que la sugerencia es correcta con un <i>sí</i> y asintiendo repetidamente con la cabeza. Puesto que la tutora no varía su postura estática parece que, pese a la intervención no tiene la intención de proseguir con el turno de palabra y se lo cede a la alumna con el intervalo de 0.72. La alumna responde nuevamente a la sugerencia de la tutora, pero esta vez lo hace con el adverbio de probabilidad <i>quizás</i> que enfatiza el carácter dubitativo de la respuesta. A continuación, describe cuál es la confusión a la que hacía referencia: identifica el léxico en las frases, pero no necesariamente es la frase correcta. Asimismo, introduce la justificación de esta confusión, porque al mismo tiempo hay que leer la pregunta. La alumna planifica su discurso mientras habla. Así lo indican los alargamientos vocálicos de yyyy, eee y porqueee; las pausas no sintácticas de 1.3+0.5, 0.56 y 0.23; y la mirada hacia sus hojas mientras habla. La tutora formula una aportación, <i>vale</i>, con la que parece indicar que entiende la explicación de la alumna, además la acompaña asintiendo con la cabeza repetidamente. La mirada al vacío al final de la intervención de la alumna reforzaría esta hipótesis puesto que parece indicar que está procesando lo que la alumna le está explicando. No obstante, parece que no tiene intención de tomar el turno de palabra aunque la alumna parece que se lo está cediendo con un intervalo de 3.02.</p>
<p>1109. TUT <y prestas demasiada} {atención lo que está escrito> 1110. ANA {mirada: fijamente a la tutora, = postura estática con la mano sobre sus hojas} 1111. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&> 1112. (0.17) 1113. NAS sí 1114. (0.19) 1115. TUT sin concentrarte [en] lo que realmente están diciendo> 1116. ATU <mirada: alumna, postura: se apoya en el respaldo, &manos&> 1117. NAS [sí] 1118. <(2.34)</p>	<p>La tutora toma el turno de palabra y reformula la explicación de la alumna con la que describe los procesos cognitivos que lleva a cabo al realizar el ejercicio de comprensión auditiva. Esta intervención puede tener dos funciones. Por un lado, que la tutora confirme que ha entendido la explicación y, por otro lado, formular un comentario de carácter empático al manifestar que entiende la confusión. En medio de la reformulación, la alumna confirma dos veces que ésta es correcta. La primera durante una pausa no sintáctica y la segunda solapándola con el discurso de la tutora. Vuelve a hacerlo cuando la tutora la finaliza y durante un intervalo de 2.34+0.56 con el que la tutora estaría cediendo el turno. La alumna acompaña sus confirmaciones asintiendo repetidamente con la cabeza. La alumna no toma el turno de palabra así que,</p>

<p>1119. NAS sí} 1120. ANA {mirada: tutora, postura: se apoya en el asiento y se pone el dedo índice en los labios, /cabeza/R} 1121. {(0.56)> 1122. ATU <mirada: mesa, &dedos índice&, junta los labios y /cabeza/> 1123. TUT < pues me parece una buena idea (0.27) muy bien} {[pruébaloo}> 1124. ATU <mirada: mesa, postura: brazos cruzados sobre la mesa> 1125. ANA {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa} 1126. ANA {mirada: hojas y tutora, toca sus hojas con la palma de la mano} 1127. NAS [xx] 1128. TUT <yyy (0.31) a] ver qué tal (0.6) ¿e? (0.5) y a ver qué es lo que te funciona mejor></p>	<p>finalmente, lo hace la tutora con la marca de progresión temática pues. Seguidamente, formula una valoración positiva sobre la nueva estrategia que propone la alumna, me parece una buena idea muy bien, y la anima a intentarlo, <i>pruébaloo</i>. La alumna dice algo que no se entiende puesto que se solapa con el último comentario de ánimo de la tutora, la cual continúa con su intervención e insiste en el comentario de ánimo. Con este nuevo comentario señala la idea de comparar los resultados de la estrategia utilizada hasta ahora y los de la estrategia que ha planeado aplicar.</p>
---	---

9.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
	<p>1. manifiesta una decisión: <i>hoy he decidido al hacerlo</i> 2. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>hacerloo</i>, pausa no sintáctica de 0.18+0.6 y mirada a sus hojas durante la pausa</p>
<p>3. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna, da señales de atención continuada con el <i>sí</i> y un asentimiento de cabeza y respeta la pausa no sintáctica 4. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: respeta la pausa no sintáctica</p>	
	<p>5. planea una nueva estrategia para llevar a cabo la comprensión auditiva: <i>voy a emplear otra estrategia</i> 6. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>aaa</i>, pausas no sintácticas de 0.89 y 0.34 y</p>

<p>7. formula una valoración positiva: <i>muy bien</i> 8. manifiesta empatía con la valoración positiva 9. expresa sorpresa con la interjección <i>¡a!</i></p>	<p>mirada a sus hojas durante la pausa</p> 
<p>12. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: respeta la pausa sintáctica o no toma el turno de palabra</p>	<p>10. confirma lo dicho: <i>sí</i> 11. cede el turno de palabra: intervalo de 0.95 o planifica su discurso durante una pausa sintáctica</p> 
<p>14. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna, da señales de atención continuada con el <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente y respeta la pausa sintáctica</p>	<p>13. describe la nueva estrategia que ha planeado: <i>voy a leer las preguntas</i></p> 
<p>15. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: respeta la pausa sintáctica</p>	<p>16. planifica su discurso mientras habla: pausa sintáctica de 0.12+1.71 y mirada hacia sus hojas 17. describe la nueva estrategia que ha planeado: <i>voy a tapar las preguntas</i> y coge una hoja y la pone delante suyo 18. cede el turno de palabra: intervalo de 0.57+0.57 o planifica su discurso con una pausa sintáctica</p> 
<p>19. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna, da señales de atención continuada con el <i>um</i> y asiente con la cabeza y respeta la pausa sintáctica 20. no toma el turno durante el intervalo o respeta la pausa sintáctica</p>	<p>21. justifica su plan con una oración causal: <i>porque al mismo tiempo escuchar y leer las preguntas me confundo más</i> 22. expresa una dificultad: <i>escuchar y leer las preguntas me confundo más</i> 23. cede el turno de palabra: intervalo de 1.11 o planifica su discurso con una pausa sintáctica</p> 

24. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna, da señales de atención continuada con el *um* y asiente con la cabeza y respeta la pausa sintáctica

25. no toma el turno durante el intervalo o respeta la pausa sintáctica



26. toma el turno de palabra con la marca de progresión temática y

27. justifica su plan con una oración consecutiva: *por eso voy a escuchar el texto por primera vez.*

28. describe la nueva estrategia: *voy a escuchar el texto por primera vez*

29. planifica su discurso mientras habla: alargamiento de *teextoo*, pausa no sintáctica de 0.88 y mirada al techo

30. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna, da señales de atención asintiendo con la cabeza y respeta la pausa no sintáctica

31. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno durante la pausa no sintáctica



32. toma el turno de palabra: añade información nueva con la marca de progresión temática y

33. describe su plan: *voy a ir a las preguntas y hacer un cruz*

34. cede el turno de palabra: intervalo de 0.95 o planifica su discurso con una pausa sintáctica

35. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: respeta la pausa sintáctica o no toma el turno de palabra

36. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática mientras la mira, da señales de atención continuada asintiendo con la cabeza, no toma el turno durante el intervalo o pausa sintáctica de 0.95



37. toma el turno de palabra: añade información nueva con la marca de progresión temática y

38. describe su plan: *después de escuchar la segunda vez voy a decidir la respuesta correcta*

39. formula una valoración positiva: *muy bien*
40. manifiesta empatía con la valoración y con una media sonrisa



<p>41. anima a la alumna a poner en práctica su plan: <i>prueba la próxima semana a ver qué resultados obtienes</i></p> <p>44. acepta la intervención de la alumna con la marca lingüística <i>claro</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>46. sugiere una estrategia: <i>y entonces comparas y decides</i></p> <p>47. le cede la responsabilidad a la alumna de su aprendizaje: <i>y decides</i></p>	<p>42. acepta el comentario de la tutora con un <i>sí</i> y un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>43. completa el comentario de la tutora: <i>durante la semana en la comprensión auditiva</i></p> <p>45. confirma lo dicho con un <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza mientras mira a la tutora</p>
<p>49. cede el turno de palabra</p> <p>53. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna</p> <p>54. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso</p> <p>55. no toma el turno de palabra durante las pausas no sintácticas y el intervalo o pausa sintáctica de 1.23</p>	<p>48. roba el turno de palabra</p> <p>50. describe el ejercicio de comprensión auditiva</p> <p>51. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>respuestaas</i>; pausa no sintácticas de 0.43, 0.5 y 0.24; mirada hacia sus manos</p> <p>52. cede el turno de palabra: intervalo de 1.23 o planifica su discurso durante esta pausa sintáctica</p> <p>55. añade información nueva: manifiesta una dificultad al utilizar una estrategia concreta: <i>me confundo cuando leo las respuestas y escuchar el texto al mismo tiempo</i></p> <p>56. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>confundoo</i> y pausas no sintácticas de 0.33, 0.78 y 0.45</p> <p>57. cede el turno de palabra: intervalo de 0.89</p>

58. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y da señales de atención continuada asintiendo con la cabeza

59. toma el turno de palabra tras el intervalo de 0.89: sugiere una causa de la dificultad que ha planteado la alumna: *porque esperas encontrar las mismas palabras*

60. atenúa su sugerencia con el adverbio *quizás*, la expresión *de alguna manera* y una media sonrisa



61. confirma que la sugerencia es correcta con un *sí* y asintiendo con la cabeza repetidamente mientras mira a la tutora fijamente

62. cede el turno de palabra: intervalo de 0.72

63. no toma el turno de palabra: continúa con una postura estática mientras mira a la alumna



64. acepta la sugerencia con el adverbio *quizás*

65. manifiesta duda: *quizás*

66. toma el turno y añade información nueva: *yyy*

67. describe la confusión: *me da cuenta de la palabra en la frase pero es no la frase adecuada*

68. justifica su confusión: *porque al mismo tiempo hay que leer la pregunta*

69. planifica su discurso: alargamientos vocálicos de *yyyy*, *eee* y *porqueee*; pausas no sintácticas de 1.3+ 0.5, 0.56 y 0.23; mira hacia sus hojas mientras habla.

70. cede el turno de palabra: intervalo de 3.02

71. escucha atentamente: : mantiene una postura estática mientras mira a la alumna

72. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante las pausas no sintácticas

73. manifiesta que entiende la explicación: *vale* y asintiendo con la cabeza

74. planifica su discurso: intervalo de 3.02 mientras mira al vacío y a la mesa y asiente con la cabeza



75. toma el turno y añade información nueva

76. reformula la explicación de de la alumna

describe los procesos cognitivos que ésta lleva a cabo



77. acepta la reformulación con dos *sí* y

7		asintiendo con la cabeza repetidamente
8. cede el turno de palabra: intervalo de 2.34+0.56 o planifica su discurso mientras mira hacia la mesa		
		78. acepta la reformulación con un <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente 79. no toma el turno de palabra
80. toma el turno de palabra y valora positivamente la iniciativa de alumna: <i>me parece muy bien</i>		
81. anima a la alumna a llevar a cabo su cambio de estrategia: <i>pruébalo y a ver qué tal ¿e? y a ver qué es lo que te funciona mejor</i>		
82. formula una valoración positiva: <i>muy bien</i>		
		83. acepta el comentario de ánimo y las valoraciones positivas asintiendo repetidamente con la cabeza

9.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Sugiere una posible causa de la dificultad que ha planteado la alumna	1092. <i>porque de alguna maneeraa (0.34) esperas encontrar (0.28) ¿las mismas pala[bras] quizás?</i>
Reformula la explicación de la alumna	1093. <i>porque de alguna maneeraa (0.34) esperas encontrar (0.28) ¿las mismas pala[bras] quizás?</i> 1109. <i>y prestas demasiada atención a lo que está escrito 1115. sin concentrarte [en] lo que realmente están diciendo</i>
Transfiere la responsabilidad a la alumna de su aprendizaje	1082. <i>y entonces [comparas y decides]</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	1070. <i>1/2 sonrisa</i> 1073. <i>sonrisa</i>
Formula una valoración positiva	1033. <i>¡a! muy bien a [ver]</i> 1067. <i>muy bien</i> 1123. <i>pues me parece una buena idea (0.27) muy bien</i>
Anima a la alumna con un comentario	1067. <i>pues prueba (0.28) la próxima semana 1069 y a ver qué resultados obtienees</i> 1123. <i>[pruébaloo</i>
Expresa sorpresa o satisfacción	1033. <i>¡a! muy bien a [ver]</i>
Atenúa un comentario que le hace a la alumna	1093. <i>porque de alguna maneeraa (0.34) esperas encontrar (0.28) ¿las mismas pala[bras] quizás?</i> 1094. <i>mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa, [cabeza]</i>
Escucha atentamente	Intervenciones 1019-1063, 1084-1088 y 1096-1100:

	<p>1. Mantiene una postura estática</p> <p>2. Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</p> <p>3. Respeta las pausas de planificación: 1019 (0.36) 1022. (0.18) 1026. (0.6) 1027. (0.89) (0.34) 1032. (0.95) 1034. (0.12) 1038. (1.71) 1042. (0.57) 1045. (0.57) 1046. (0.32) 1051. (1.11) 1053. (0.88) 1057. (0.26) 1062. (0.95) 1063. (0.82) 1084. (0.43) (0.13) (0.5) (0.24) 1087. (1.23) 1088. (0.33) (0.78) (0.45) 1097. (0.72) 1099. (0.32) (1.3) (0.5) (0.52) 1100. (0.56) (0.23)</p> <p>4. Da señales de atención continuada:</p> <p>- uso de gestos: cabeza (R)</p> <p>- con aportaciones que no interrumpen el discurso de la alumna: um, claro, vale</p>
Está pensando	1104. vale 1105. (3.02) 1106. mirada: al vacío, a la mesa y a la alumna, postura: se recoloca en la silla y apoya las manos 1107. en el asiento mientras cabeza R
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	1071. (0.31) 1097. (0.72) 1118. (2.34) 1121. (0.56)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno de habla	1066. (0.19); 1074. claro (0.47) 1081. (0.31); 1091. (0.89); 1105. (3.02); 1118. (2.34) y 1121. (0.56)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	1034. (0.12) 1035. TUT sí 1038. (1.71) 1042. (0.57) 1043. TUT um 1045. (0.57) 1050. TUT um 1051. (1.11) 1087. (1.23)
Solapamiento	1031-1032. la alumna recupera el turno 1074-1084. al final, la alumna se queda con el turno 1096. la alumna responde sin que la tutora haya terminado
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Toma una decisión	1019. hoy he decidido (0.36) al hacerloo
Planea una nueva estrategia para realizar la audición	1019. hoy he decidido (0.36) al hacerloo 1027. que voy aaa (0.89) emplear (0.34) otra estrategia
Describe una nueva estrategia para realizar la comprensión auditiva	1032. voy a leer las preguntas 1039. voy a tapar las preguntas 1053. voy a escuchar el teextoo (0.88) por primera vez 1059. y después voy a ir a las preguntas y hacer un cruz pero muy ligero 1063. y después de escuchar la segunda vez (0.82) voy a decidir la respuesta correcta
Describe el ejercicio de comprensión auditiva	1084. [xx tienes tres] respuestaas (0.43) y cada respuesta (0.13) lleva tres (0.24) posibilidades
Describe una dificultad	1100. quizá (0.32) yyyy (1.3) eee (0.5) me da cuenta de la palabra en la frase (0.52) pero es no 1101. la frase adecuada (0.56) porqueee (0.23) al mismo tiempo hay que leer la pregunta
Justifica una dificultad	1046. porque (0.32) al mismo tiempo escuchar y leer las preguntas me confundo más 1053. y por eso voy a escuchar el teextoo (0.88) por primera vez 1100. quizá (0.32) yyyy (1.3) eee (0.5) me da cuenta de la palabra en la frase (0.52) pero es no 1101. la frase adecuada (0.56) porqueee (0.23) al mismo tiempo hay que leer la pregunta
Detecta una dificultad	1046. porque (0.32) al mismo tiempo escuchar y leer las

	<i>preguntas me confundo más</i> 1088. <i>me confundoo (0.33) cuando leo las respuestas (0.78)</i> <i>y escuchar (0.45) el texto al mismo 1089. tiempo</i>
Manifiesta autonomía	1019. <i>hoy he decidido</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Roba el turno de habla	1082. <i>TUT y entonces [comparas y decides]</i> 1084. <i>NAS [xx tienes tres] respuestaas (0.43)</i> <i>y cada respuesta (0.13) lleva 1368. (0.5)</i>
Confirma lo dicho	1032. <i>[sí] (0.95) voy a leer las preguntas</i> 1078. <i>[sí]</i> 1079. <i>/cabeza/R</i>
Completa la intervención de la tutora	1046. <i>porque (0.32) al mismo tiempo escuchar y leer las preguntas me confundo más</i>
Se apoya en el respaldo	1020 y 1120
Toca sus hojas	1041, 1047, 1049, 1101, 1110 y 1126
Se señala el dedo, los labios	1020, 1037 y 1126
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	1032. <i>(0.95) 1034. (0.12) 1038. (1.71) 1042. (0.57) 1045. (0.57) 1051. (1.11) 1057. (0.26) 1062. (0.95) 1087. (1.23)</i>
Pausa no sintáctica	1019 <i>(0.36) 1022. (0.18) 1026. (0.6) 1027. (0.89) (0.34) 1053. (0.88) 1084. (0.43) (0.13) (0.5) (0.24) 1088. (0.33) (0.78) (0.45) 1099. (0.32) (1.3) (0.5) (0.52) 1100. (0.56) (0.23)</i>
Mirada al techo, a las hojas y manos	1020, 1028, 1041, 1061, 1102 y 1126. <i>mirada: sus hojas</i> 1059. <i>mirada: al techo</i> 1085. <i>mirada: sus manos,</i>
Alargamientos vocálicos o consonánticos	1019. <i>hoy he decidido (0.36) al hacerlo</i> 1027. <i>que voy aaa (0.89)</i> 1053. <i>el teextoo (0.88)</i> 1071. <i>auditivaa</i> 1084. <i>respuestaas (0.43)</i> 1088. <i>me confundoo (0.33)</i> 1100. <i>yyyy (1.3) eee (0.5)</i> 1101. <i>porqueee (0.23)</i>
<i>Mmm, eee, etc.</i>	1100. <i>yyyy (1.3) eee (0.5)</i>

9.4. Informe analítico

El episodio IX se inicia con una intervención de la alumna sobre la comprensión auditiva, tema que viene del episodio anterior. La importancia de esta intervención, *hoy he decidido al hacerlo voy a emplear otra estrategia*, reside en dos aspectos: en primer lugar, la alumna manifiesta un alto grado de autonomía puesto que toma una decisión sin la asistencia o asesoramiento de la tutora y, además, no da ninguna señal de necesitar su aprobación; en segundo lugar, la alumna lleva a cabo un ejercicio de reflexión sobre su actuación, es capaz de darse cuenta de las carencias de sus estrategias y planear una nueva. La alumna no solo

comunica que va a cambiar de estrategia, sino que, además, describe cuál será la nueva y justifica por qué va a hacer lo que quiere hacer. De esta manera manifiesta un alto grado de toma de conciencia de su propia actuación.

Durante la explicación de la alumna, la tutora adopta una actitud con la que manifiesta que está siendo escuchada: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna, da señales de atención continuada con *um*, *sí* y asintiendo con la cabeza. Asimismo, deja tiempo a la alumna para planificar su discurso y no toma el turno de palabra durante las pausas de planificación ni durante las pausas sintácticas o intervalos con los que parece que la alumna está cediendo el turno de palabra. La consecuencia es que, tras cada una de las pausas sintácticas o intervalos durante los cuales la tutora no toma el turno, la alumna prosigue con su explicación y añade información nueva. Ello manifiesta que la tutora sabe cuál es el momento adecuado para mantener silencio.

No obstante, mientras sonrío, la tutora interviene con comentarios con los que parece tener la intención de motivar a la alumna; cederle la responsabilidad de su propio aprendizaje, *prueba la próxima semana a ver qué resultados obtienes*; formular una valoración positiva, *muy bien*; y crear empatía. Asimismo, con todos ellos transmite respeto por la iniciativa de la alumna.

En este episodio, identificamos uno de los pocos solapamientos que hemos localizado en las tres tutorías, lo cual manifiesta que, en general, ambas interlocutoras respetan el turno de la otra y se escuchan mutuamente. Finalmente será la alumna la que disponga del turno de habla.

La tutora recurre a la reformulación en dos ocasiones como estrategia de asistencia en el proceso de aprendizaje de la alumna. Tras la primera, la alumna añade información nueva con la que añade una justificación. Con ella y, pese a haber confirmado la interpretación de la tutora, parece estar expresando que ésta no es exactamente lo que quería decir. No pasa lo mismo con la segunda reformulación, tras la cual la alumna confirma que la interpretación de la tutora es correcta y, por tanto, no añade información nueva.

La estrategia de la reformulación cumple, además, una función afectiva puesto que le indica a la alumna que está siendo escuchada, por un lado, y que su interlocutora entiende qué le pasa, por otro.

En cuanto al comportamiento de la alumna, ésta parece sentirse relajada y confiada durante el episodio. Así lo indica, en primer lugar, al relajarse apoyando la espalda en el respaldo de la silla al principio del episodio y durante la segunda reformulación de la tutora; en segundo lugar, al tocar sus hojas con frecuencia como parte de la escenificación que realiza para explicar la nueva estrategia, el hecho de que mientras lo hace esté mirando a la tutora refuerza esta hipótesis; por último, al confirmar su propia explicación con dos *sí* y asintiendo con la cabeza mientras habla.

En cuanto a la gestión de los turnos de habla, podemos afirmar que la alumna se siente confiada durante la tutoría puesto que, por un lado, aparece el primer caso en el que ésta le roba el turno de palabra a la tutora, la cual se lo cede con facilidad; y, por otro lado, la alumna completa la intervención de la tutora construyendo así la conversación conjuntamente desde los principios de la contingencia.

EPISODIO X (1129-1211): LOS NUEVOS OBJETIVOS II

10.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>1129. TUT <i>¿los objetivos entonces?</i> 1130. (1.49) 1131. NAS <i>sí (0.79) pero ya tengo nuevos objetivos para la semana que viene</i> 1132. (0.53) 1133. TUT <i>venga pues</i> 1134. (0.25)</p> <p>1135. [...]</p> <p>1136. NAS <i><{y también (1.19) mmm (0.74) prestar más atención (0.4)}> <{con las descripciones</i> 1137. ATU <i><mirada: hojas de la alumna, postura: brazos cruzados apoyados sobre la mesa></i> 1138. ANA <i>{mirada: sus hojas,</i></p>	<p>La tutora guía y orienta el contenido de la tutoría hacia un nuevo tema, <i>los objetivos</i>. Para ello, formula una pregunta general sobre este tema que finaliza con un conector consecutivo, <i>¿los objetivos entonces?</i> Dado que ya han tratado el tema de los objetivos de la semana pasada y que utiliza el marcador consecutivo, parece que se está refiriendo a la creación de los nuevos objetivos.</p> <p>Seguidamente, la tutora cede el turno de palabra con un intervalo de 1.49+0.79 durante el cual la alumna formula una aportación, <i>sí</i>, con la que parece expresar que se sitúa en el tema que presenta la tutora.</p> <p>La alumna interpreta que se está refiriendo a los nuevos objetivos y explica que <i>ya</i> tiene algunos, <i>ya tengo nuevos objetivos para la semana que viene</i>.</p> <p>La alumna hace una pausa sintáctica o cede el turno de palabra con un intervalo de 0.53. La tutora aprovecha para darle un mensaje de ánimo, seguramente para que los explique.</p>

<p>postura: mano izquierda sobre la mesa y &mano derecha&, cabeza}</p> <p>1139. (1.4)}</p> <p>1140. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>1141. NAS {porque (0.73) yo veo todos los} {detalles en el dibujo (0.65) en la viñeta o en los dibujos 1142. (0.62) pero no los digo}></p> <p>1143. ANA {mirada: tutora, postura: antebrazos apoyados en la mesa, &manos&}</p> <p>1144. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza R></p> <p>1145. ANA {mirada: tutora, cabeza, &manos&}</p> <p>1146. <{(0.63)}></p> <p>1147. ATU <hace una mueca></p> <p>1148. TUT <um</p> <p>1149. (0.5)</p> <p>1150. NAS ¿um?</p> <p>1151. (0.2)</p> <p>1152. TUT um</p> <p>1153. (0.3)}</p> <p>1154. ANA {mirada: tutora, postura: manos apoyadas en la mesa sujetando el bolígrafo, /cabeza/}</p> <p>1155. NAS {por ejemplo el reloj en la estación del examen (0.97) > <lo he visto pero (0.56) no lo he 1156. mencionado}</p> <p>1157. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza R></p> <p>1158. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&, &cabeza&}</p> <p>1159. {(0.41)}</p> <p>1160. TUT um (0.72) um}{(1.54) claro></p> <p>1161. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza R, 1/2 sonrisa}</p> <p>1162. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza R con más énfasis y sonrisa></p> <p>1163. <(1.16)></p> <p>1164. ATU <mirada: alumna, =</p>	<p>Tras un fragmento durante el cual la conversación se dirige a otros temas, la alumna toma el turno de palabra y añade información nueva con la marca de progresión temática y <i>también</i>. La alumna presenta un nuevo objetivo, <i>prestar más atención con las descripciones</i>. Por tanto, parece que de nuevo la destreza oral continúa siendo un objetivo semanal.</p> <p>Los alargamientos de <i>tambiéeen</i> y la oralización <i>mmm</i>, la mirada hacia sus hojas y las pausas no sintácticas de 1.19+0,74 y 0.4 parecen indicar que la alumna está planificando su discurso mientras habla.</p> <p>Tras un intervalo de 1.4 con el que estaría cediendo el turno o una pausa sintáctica durante la cual la alumna podría seguir planificando su discurso, la alumna toma el turno de palabra.</p> <p>La alumna justifica el nuevo objetivo describiendo su experiencia durante la realización de este ejercicio y sus procesos cognitivos. Asimismo, introduce, en primer lugar, un aspecto positivo, <i>yo veo todos los detalles</i>, y, en segundo lugar, introduce con una oración adversativa un aspecto negativo, <i>pero no los digo</i>. Se produce unas pausas de 0.73 y 0.65 y una auto-reformulación, <i>en el dibujo en la viñeta</i>, que manifiesta que la alumna está planificando su discurso mientras habla. A continuación, parece que la alumna cede el turno de palabra con un intervalo de 0.63+0.5+0.2+0.3 y con una pregunta de confirmación, <i>¿um?</i>, durante el cual la tutora no toma el turno de palabra.</p> <p>La tutora mantiene una actitud de escucha activa. Por un lado, mantiene una postura estática y dirige la mirada hacia donde mira la alumna, sus hojas, y hacia ella; por otro lado, da señales de atención continuada asintiendo con la cabeza repetidamente, con un <i>um</i> y con una mueca; por último, no toma el turno de palabra durante las pausas de la alumna ni los intervalos, dejándole así tiempo a la alumna para que planifique su discurso.</p> <p>La alumna vuelve a tomar el turno de palabra. Ésta hace referencia a un conocimiento compartido y concreta su explicación con un ejemplo aparecido en clase, <i>por ejemplo el reloj en la estación</i>. Las pausas no sintácticas de 0.97 y 0.56 podrían indicar que la alumna continúa planificando su discurso.</p> <p>La tutora continúa con actitud de escucha y vuelve a emitir señales de atención continuada con dos <i>um</i> y un <i>claro</i> a la vez que asiente con la cabeza.</p>
--	--

<p><i>postura, /cabeza R, sonrisa></i></p>	<p>La alumna parece esperar una intervención de la tutora mientras medio sonrío y asiente con la cabeza confirmando lo dicho. La tutora le responde con una sonrisa con la que parece mostrar empatía con ella. Pese al intervalo de 0.41+0.72+1.54+1.16, la tutora realiza aportaciones de atención continuada, pero no toma el turno de palabra.</p>
<p>1165. NAS <yyy> {(0.79) es por} {nerviosidad} 1166. ANA {mirada: tutora, = postura} 1167. ANA {mirada: al vacío, = postura, &manos} 1168. (0.55)> 1169. ATU <mirada: alumna, = postura> 1170. TUT <¿es por? 1171. (0.22) 1172. NAS ¿por nerviosidad? 1173. (0.37)> 1174. ATU <mirada: alumna, = postura, acerca la cara como para escuchar mejor> 1175. TUT <por nervios 1176. (0.31) 1177. NAS ¿por nervios? 1178. (0.34) 1179. TUT um} 1180. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&} 1181. {(1.45)> 1182. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza R, sonrisa></p>	<p>Finalmente, es la alumna quien toma el turno con la marca de progresión temática yyy. Ésta introduce la causa del aspecto negativo durante el ejercicio de descripción de las viñetas, <i>es por nerviosidad</i>. El alargamiento vocálico de yyy, la pausa no sintáctica de 0.79 y la mirada al vacío parecen indicar que la alumna está planificando su discurso mientras habla. Tras un intervalo de 0.55 con el cual la alumna estaría cediendo el turno, la tutora pregunta de nuevo por la causa, <i>¿es por?</i> Es posible que no la haya entendido puesto que la alumna ha cometido un error léxico y ha construido incorrectamente la palabra <i>nerviosidad</i>. El gesto de acercar la cara como para escuchar mejor refuerza esta hipótesis. La alumna repite la causa, pero en forma de pregunta, <i>¿por nerviosidad?</i> Seguramente ha interpretado, por la pregunta de la tutora, que no lo ha dicho correctamente y al repetirlo en forma de pregunta está pidiendo una confirmación. La tutora corrige el error léxico y responde con la forma correcta, <i>por nervios</i>, y la alumna repite sus palabras con entonación interrogativa, seguramente para confirmar que lo dice correctamente. La tutora se lo confirma con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza mientras mira a la alumna y manifiesta empatía con una sonrisa. Seguidamente se produce un intervalo de 0.34+1.45 durante el cual ninguna de las interlocutoras da señales de querer tomar el turno de palabra.</p>
<p>1183. TUT <te pones nerviosa (1.22)> <{pues vamos a ver si se puede}> <controlar un poquito eso 1184. (0.54) ¿e?} 1185. ATU <mirada: alumna, = postura> 1186. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza R} 1187. ATU <mirada: mesa, = postura></p>	<p>La tutora toma el turno de palabra y reformula la justificación de la alumna con la afirmación <i>te pones nerviosa</i>. Puede que esté ofreciéndole a la alumna otra alternativa léxica para lo que ella quiere decir o puede que esté verbalizando un pensamiento mientras planifica su discurso. La pausa de 1.22 y la postura estática mientras mira a la alumna y hacia la mesa podrían reforzar esta segunda hipótesis. Continúa la intervención con un comentario de ánimo con una oración condicional con la que parece estar</p>

<p>1188. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R, 1/2 sonrisa} 1189. {(0.39) 1190. TUT en cuanto te salga una bien (0.94)} {esos nervios se van a controlar (0.4)} {¿e?} 1191. ANA {mirada: la mesa, se retira el pelo} 1192. ANA {mirada: la tutora, = postura, cabeza R} 1193. (0.24) 1194. TUT a veces (0.49) quizás vienen un poco también por el <(0.25) por la inseguridad} 1195. ATU <mirada: alumna, &mano derecha&, &cabeza&> 1196. ANA {mirada: tutora, = postura} 1197. {(0.87) 1198. NAS sí 1199. (0.52) 1200. TUT um (0.12) pero (0.34) cuando eso salga (0.55) bien (1.32) entonces ya (0.19) solo tendrás lo 1201. nervios (1.21) del momento del examen (0.41) del momento de tensión del examen} 1202. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R} 1203. {(0.26) 1204. NAS um 1205. (0.11) 1206. TUT ¿um?> <(0.43) y esos son los únicos nervios que tienen que quedar 1207. ATU <mirada: alumna con los ojos muy abiertos, &manos&, &cabeza&, sonrisa> 1208. (0.31) 1209. NAS um}> 1210. ANA {escribe} 1211. ATU <mirada: hojas de la alumna, &manos&, &cabeza&}</p>	<p>sugiriendo un nuevo objetivo, <i>vamos a ver si se puede controlar</i>. Asimismo, atenúa su comentario con el diminutivo <i>un poquito</i>.</p> <p>La tutora cede el turno de palabra con el intervalo de 0.54+0.39 y con la pregunta de confirmación <i>¿e?</i> La alumna, sin embargo, no toma el turno de palabra, aunque sí acepta el comentario de la tutora asintiendo con la cabeza y con una media sonrisa, la cual podría indicar que el comentario de ánimo con carácter empático causa un efecto positivo en la alumna.</p> <p>La tutora vuelve a tomar el turno de palabra y amplía el comentario de ánimo con una oración temporal de futuro, <i>en cuanto te salga una bien, esos nervios se van a controlar</i>. De nuevo, parece que cede el turno de palabra con una pregunta de confirmación y un intervalo de 0.4+0.24 durante el cual la alumna no toma el turno y acepta el comentario de la tutora asintiendo con la cabeza.</p> <p>La tutora vuelve a tomar el turno de palabra y sugiere una posible causa de esos nervios, <i>quizás vienen un poco [...] por la inseguridad</i>. La tutora, además, intenta atenuar la sugerencia con la marca de tiempo <i>a veces</i>, el adverbio <i>quizás</i> y el cuantitativo <i>un poco</i>.</p> <p>La tutora vuelve a ceder el turno con un intervalo de 0.87+0.52 durante el cual la alumna acepta la justificación sugerida por la tutora, pero no toma el turno de palabra.</p> <p>En consecuencia, es la tutora quien recupera el turno y reformula y amplía el comentario de ánimo anterior. En esta nueva intervención utiliza una oración temporal de futuro con la que parece tener claro que la alumna acabará realizando correctamente el ejercicio, <i>cuando eso salga bien</i>. A continuación, hace referencia a los nervios <i>del momento de examen</i> como los únicos que debe sentir. Con este comentario parece querer transmitirle a la alumna que éstos son normales. En todo momento acompaña el comentario con un gesto facial que manifiesta empatía, los ojos muy abiertos, y con una sonrisa. La tutora parece estar planificando su discurso mientras habla por las continuas pausas no sintácticas de 0.34, 0.55, 1.32, 1.21 y 0.41. Al final, cede el turno de palabra con un intervalo de 0.26+0.11+0.43 y una pregunta de confirmación, <i>¿um?</i></p> <p>La alumna escucha atentamente a la tutora puesto que mantiene una postura estática mientras la mira. Asimismo, da señales de atención continuada</p>
---	---

	asintiendo con la cabeza y con un <i>um</i> aceptando así el comentario empático de la tutora. No obstante, no toma el turno de palabra durante el intervalo y empieza a escribir. La tutora, por tanto, añade una reformulación de la última parte del comentario empático que la alumna vuelve a aceptar con un <i>um</i>
--	---

10.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. guía y orienta el contenido de la tutoría con una pregunta abierta: <i>¿los objetivos entonces?</i></p> <p>2. cede el turno de palabra: intervalo de 1.49+0.79</p>	<p>3. reconoce el tema que presenta la tutora: <i>sí</i></p> <p>4. manifiesta que ya ha fijado objetivos: <i>ya tengo nuevos objetivos para la semana que viene</i></p> <p>5. cede el turno de palabra: intervalo de 0.53+0.25</p>
<p>6. formula un mensaje de ánimo, para que desarrolle cuáles son estos objetivos: <i>venga pues</i></p>	
	<p>7. toma el turno de palabra con la marca de progresión temática y <i>y también</i></p> <p>8. fija un nuevo objetivo: <i>prestar más atención con las descripciones</i></p> <p>9. planifica su discurso: <i>mmm</i>, mirada hacia las hojas, pausas no sintácticas de 1.19+0.74 y 0.4</p> <p>10. cede el turno de palabra: intervalo de 1.4 mientras mira a la tutora</p>
<p>11. escucha atentamente a la alumna: mira hacia donde mira la alumna, las hojas, y respeta las pausas</p> <p>12. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: respeta las pausas</p> <p>13. no toma el turno de palabra durante el intervalo</p>	
	<p>14. toma el turno de palabra y justifica su nuevo objetivo: <i>porque yo veo todos los detalles en el dibujo en la viñeta o en los dibujos pero no los digo</i></p> <p>15. manifiesta una habilidad: <i>yo veo todos los detalles</i></p> <p>16. detecta una carencia: <i>pero no los digo</i></p> <p>17. rectifica totalmente su propio discurso: <i>yo</i></p>

veo todos los detalles en el dibujo en la viñeta o en los dibujos pero no los digo

18. planifica su discurso: pausas no sintácticas de 0.73 y 0.65 y una auto-reformulación, *en el dibujo en la viñeta o en los dibujos*

19. cede el turno de palabra: intervalo de $0.63+0.5+0.2+0.3$ y una pregunta de confirmación, *¿um?*

20. escucha atentamente a la alumna: postura estática, mira hacia donde mira la alumna, las hojas, respeta las pausas y da señales de atención continuada con *um* y asintiendo con la cabeza

21. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: respeta las pausas no sintácticas

22. no toma el turno de palabra durante el intervalo



23. toma el turno de palabra: concreta su justificación con un ejemplo aparecido en clase: *por ejemplo el reloj en la estación del examen lo he visto pero no lo he mencionado*

24. detecta una carencia: *no lo he mencionado*

25. manifiesta una habilidad: *lo he visto*

26. rectifica total mente su propio discurso

27. hace referencia a un conocimiento compartido: *por ejemplo el reloj en la estación del examen*

28. planifica su discurso: pausas no sintácticas de 0.97 y 0.56

29. cede el turno de palabra: intervalo de $0.41+0.72+1.54+1.16$ mientras mira a la tutora y asiente con la cabeza

30. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza

31. escucha atentamente a la alumna: postura estática, mira hacia donde mira la alumna, las hojas, respeta las pausas de control y da señales de atención continuada con *um, claro* y asintiendo con la cabeza

32. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: respeta las pausas no sintácticas

33. no toma el turno de palabra durante el intervalo



34. busca una reacción de la tutora: medio sonrío

35. manifiesta empatía: responde a la sonrisa de la alumna con otra sonrisa



	<p>36. toma el turno de palabra con una marca de progresión temática <i>yyy</i> 37. formula una justificación: introduce la causa de la carencia, <i>es por nerviosidad</i> 38. se da cuenta de la causa de una carencia: <i>es por nerviosidad</i> 39. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>yyy</i>, la mirada al vacío y la pausa no sintáctica de 0.79</p>
<p>40. manifiesta que no ha entendido la intervención de la alumna: acerca la cara como para escuchar mejor y repite parte de la intervención en forma de pregunta: <i>¿es por?</i></p>	
	<p>41. interpreta que no se ha expresado correctamente: repite parte de su intervención en forma de pregunta: <i>¿por nerviosidad?</i> 42. pide confirmación con la pregunta <i>¿por nerviosidad?</i></p>
<p>43. corrige la expresión que ha utilizado la alumna: <i>por nervios</i></p>	
	<p>44. pide la confirmación de que lo ha entendido repitiendo la corrección en forma de pregunta: <i>¿por nervios?</i> 45. cede el turno de palabra: intervalo de 0.34+1.45</p>
<p>46. confirma que lo ha entendido correctamente asintiendo con la cabeza y con un <i>um</i> 47. manifiesta empatía con una sonrisa</p>	
<p>48. toma el turno de palabra tras el intervalo y reformula la causa que ha presentado la alumna: <i>te pones nerviosa</i> 49. cede el turno de palabra: intervalo de 1.22 mientras mira a la alumna o planifica su discurso con una pausa sintáctica</p>	
	<p>50. no toma el turno de palabra durante el intervalo o pausa sintáctica 51. escucha atentamente a la tutora: mantiene una postura estática mientras mira a la tutora</p>
<p>52. formula un comentario de ánimo: <i>vamos a ver si se puede controlar un poquito eso</i> 53. atenúa su comentario con el diminutivo <i>un poquito</i> 54. crea empatía con el comentario de ánimo y</p>	

con el diminutivo

55. cede el turno de palabra: intervalo de 0.54+0.39 y la pregunta de confirmación ¿e?



56. no toma el turno de palabra durante el intervalo
57. acepta el comentario de la tutora asintiendo con la cabeza repetidamente y con un sonrisa
58. escucha atentamente a la tutora: mantiene una postura estática mientras mira a la tutora

59. amplía el comentario empático: *en cuanto te salga uno bien esos nervios se van a controlar*

60. cede el turno de palabra: intervalo de 0.4+0.24 y la pregunta de confirmación ¿e?



61. no toma el turno de palabra durante el intervalo
62. acepta el comentario de la tutora asintiendo con la cabeza repetidamente
63. escucha atentamente a la tutora: mantiene una postura estática mientras mira a la tutora

64. amplía el comentario empático y sugiere una posible causa: *a veces vienen un poco también por el por la inseguridad*

65. atenúa la causa que sugiere con el adverbio *quizás* y *a veces* y el cuantitativo *un poco*

66. cede el turno de palabra: intervalo de 0.87+0.52+0.12 mientras mira a la alumna con ojos más abiertos



67. no toma el turno de palabra durante el intervalo
68. acepta el comentario de la tutora asintiendo con un *sí* y asintiendo con la cabeza repetidamente
69. escucha atentamente a la tutora: mantiene una postura estática mientras mira a la tutora

70. toma el turno de palabra: reformula y amplía el comentario empático: *cuando eso salga bien solo tendrás los nervios del momento del examen*

71. manifiesta seguridad en la alumna: *cuando eso salga bien*

72. manifiesta empatía con gestos: los ojos muy abiertos y una sonrisa

73 planifica su discurso: continuas pausas no sintácticas de 0.34, 0.55, 1.32, 1.21 y 0.41

74. cede el turno de palabra: intervalo de 0.26+0.11+ 0.43 y una pregunta de confirmación, ¿um?



	<p>75. escucha atentamente: postura estática mientras mira a la alumna y da señales de atención continuada asintiendo con la cabeza y con un <i>um</i></p> <p>76. acepta el comentario empático de la tutora asintiendo con la cabeza y con un <i>um</i></p> <p>77. no toma el turno de palabra: empieza a escribir</p>
78. toma el turno de palabra: reformula la última parte del comentario empático	
	78. acepta el comentario con un <i>um</i>

10.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta abierta de creación	1129. <i>¿los objetivos entonces?</i>
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Rectifica una palabra que ha utilizado la alumna	1172. <i>NAS ¿por nerviosidad?</i> 1175. <i>por nervios</i>
Reformula una información introducida por la alumna	1183. <i>te pones nerviosa (1.22)</i>
Justifica un resultado obtenido	1194. <i>vienen un poco también por el (0.25) por la inseguridad</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	1162. <i> cabeza R con más énfasis</i> 1162, 1164, 1182 y 1207. <i>sonrisa</i> 1207. <i>mirada: alumna con los ojos muy abiertos</i>
Atenúa un comentario que le hace a la alumna	1194. <i>a veces (0.49) quizás vienen un poco también por el (0.25) por la inseguridad</i>
Formula un comentario con carácter empático	1183. <i>pues vamos a ver si se puede controlar un poquito eso</i> 1190. <i>en cuanto te salga una bien (0.94) esos nervios se van a controlar (0.4) ¿e?</i> 1194. <i>a veces (0.49) quizás vienen un poco también por el (0.25) por la inseguridad</i> 1200. <i>um (0.12) pero (0.34) cuando eso salga (0.55) bien (1.32) entonces ya (0.19) solo tendrás lo 1201. nervios (1.21) del momento del examen (0.41) del momento de tensión del examen</i> 1206. <i>¿um? (0.43) y esos son los únicos nervios que tienen que quedar</i>
Anima a la alumna con un comentario	1133. <i>venga pues</i> 1183. <i>te pones nerviosa (1.22) pues vamos a ver si se puede controlar un poquito eso</i>
Escucha atentamente	<i>Intervenciones 1136-1155:</i>

	<p>1. Mantiene una postura estática</p> <p>2. Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</p> <p>3. Respeta las pausas de planificación: 1136. (1.19) (0.74) (0.4) 1139. (1.4) 1141. (0.73) (0.65) 1142. (0.62) 1146. (0.63) 1149. (0.5) 1151. (0.2) 1153. (0.3) 1155. (0.97) (0.56) 1159. (0.41) 1160. (0.72) (1.54) 1163. (1.16) 1165. (0.79)</p> <p>4. Da señales de atención continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso de gestos: cabeza (R) - con aportaciones que no interrumpen el discurso de la alumna: um, claro
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	1130. (1.49) 1131. (0.79)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno de habla	1178. (0.34) 1179. TUT um 1181. (1.45)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	1139. (1.4) 1146. (0.63) 1148. TUT um 1149. (0.5) 1150. NAS ¿um? 1151. (0.2) 1152. TUT um 1153. (0.3) 1159. (0.41) 1160. TUT um (0.72) um (1.54) claro 1163. (1.16)
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Fija un objetivo	1131. ya tengo nuevos objetivos para la sem que viene 1136. y también en (1.19) mmm (0.74) prestar más atención (0.4) con las descripciones
Detecta una carencia	1141. porque (0.73) yo veo todos los detalles en el dibujo 1142. (0.62) pero no los digo 1155. por ejemplo el reloj en la estación del examen (0.97) lo he visto pero (0.56) no lo he 1156. mencionado
Ejemplifica una carencia	1155. por ejemplo el reloj en la estación del examen
Detecta una habilidad	1141. porque (0.73) yo veo todos los detalles en el dibujo 1142. (0.62) pero no los digo 1155. por ejemplo el reloj en la estación del examen (0.97) lo he visto pero (0.56) no lo he 1156. mencionado
Formula una justificación	1141. porque (0.73) yo veo todos los detalles en el dibujo 1165. yyy (0.79) es por nerviosidad
Hace referencia a un conocimiento compartido	1155. por ejemplo el reloj en la estación del examen (0.97) lo he visto pero (0.56) no lo he 1156. mencionado
Manifiesta autonomía	1131. ya tengo nuevos objetivos para la sem que viene
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Postura estática	1138 y 1140. postura: mano izquierda sobre la mesa 1154, 1158, 1161, 1170, 1171, 1184, 1190, 1192, 1196, 1200, 1206. postura: manos apoyadas en la mesa
Toca el bolígrafo	1154
Se retira el pelo	1194
½ sonrisa	1161 y 1188
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pausas sintácticas y/o intervalos	1139. (1.4) 1142. (0.62) 1146. (0.63) 1149. (0.5) 1151. (0.2) 1153. (0.3) 1155. (0.97) 1159. (0.41) 1160. (0.72) (1.54) 1163. (1.16)
Pausa no sintáctica	1136. (1.19) (0.74) (0.4) 1141. (0.73) (0.65) 1155. (0.56) 1165. (0.79)

Mirada al vacío, al techo, a las hojas, manos, etc.	1167. <i>mirada: al vacío</i> 1137. <i>mirada: sus hojas</i>
Alargamientos vocálicos o consonánticos	1136. <i>y también en (1.19)</i> 1165. <i>yyy (0.79) es por nerviosidad</i>
<i>Mmm, eee</i> , etc.	1136. <i>mmm (0.74) prestar más atención</i>

10.4. Informe analítico

La tutora inicia la tutoría guiando y orientando su contenido hacia la cuestión de los objetivos fruto de una mediación estructurada, tal y como demuestra la ficha de planificación de la tutora.

Tras un intervalo de 1.49+0.79 con el que la tutora cede el turno de palabra, la alumna lo toma y manifiesta suficiente autonomía para crear nuevos objetivos. El adverbio *ya* con el que inicia la intervención indica que ésta ha reflexionado sobre el tema antes de iniciar la tutoría.

La alumna manifiesta llevar a cabo procesos de autorregulación puesto que, en primer lugar, es capaz de describir cuáles son los nuevos objetivos semanales y describir qué procesos cognitivos lleva a cabo durante la realización de la expresión oral, *yo veo todos los detalles [...] pero no los digo*, y concretarlo con un ejemplo, *por ejemplo el reloj de la estación*. En segundo lugar, observamos que, al describir dichos procesos, detecta una habilidad puesto ve *todos los detalles* al mismo tiempo que se da cuenta de una carencia ya que no los dice. En tercer lugar, manifiesta un alto grado de control al poder justificar el motivo por el que fija este objetivo y cuál es el motivo de la carencia, *por nerviosidad*.

Observamos que la alumna necesita planificar su discurso según lo va construyendo, ya sea desde un punto de vista de contenido o lingüístico. Así lo indican los alargamientos vocálicos, las pausas oralizadas con *mmm* o *yyy*, las pausas no sintácticas y la mirada al vacío o hacia sus hojas.

La tutora, por su parte, se muestra respetuosa durante estos momentos de planificación y no roba el turno de palabra dejando así tiempo a la alumna. La postura estática que adopta mientras mira a su interlocutora o hacia donde ésta mira y las señales de atención continuada con *um*, *claro* o asintiendo con la cabeza manifiestan que la tutora está escuchando atentamente.

Asimismo, la tutora recurre a otras estrategias con las que manifiesta empatía con la explicación de la alumna y con las que crea una base de confianza. Tales estrategias son, por un lado, crear empatía sonriendo, con los ojos muy abiertos en alguna intervención; en segundo lugar, crear empatía formulando un comentario con el que expresa que entiende qué le pasa y siente la alumna; y, por último, formula un mensaje de ánimo.

La tutora, además, cumple con su función mediadora y asiste a la alumna en su proceso de aprendizaje reformulando la información introducida por la alumna y por ella misma y justificando un resultado obtenido. Puesto que tales intervenciones son una consecuencia de la explicación de la alumna, podemos afirmar que se trata de una mediación interaccional derivada de un discurso contingente.

Durante este episodio, la alumna parece estar tranquila y cómoda puesto que ni necesita el contacto constante con sus objetos, mantiene la mirada hacia la tutora durante prácticamente todo el episodio y la misma postura.

EPISODIO XI (1212-1302): LA ESTRUCTURA DE LA EXPRESIÓN ORAL

11.1. Análisis microfuncional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>1212. TUT <{bien (0.52) ¿qué más? 1213. (5.77)} 1214. ANA {mirada: sus hojas, postura: antebrazo izquierdo en la mesa y codo derecho también con la mano 1215. en la cara} 1216. NAS {¿como objetivo?> 1217. ATU <mirada: alumna y hojas de la alumna, postura: brazos cruzados sobre la mesa y se toca el bigote> 1218. <(0.64) 1219. TUT um}</p>	<p>La tutora toma la palabra con el iniciador de turno <i>bien</i> e introduce una pregunta con la que demanda más información, <i>¿qué más?</i> Seguidamente cede el turno de palabra con un intervalo de 5.77 durante el cual la alumna mira hacia sus hojas. Puede que esté buscando información antes de responder o planificando su discurso. Finalmente toma el turno de palabra para concretar la información que le demanda la tutora y formula la pregunta <i>¿cómo objetivo?</i></p> <p>La alumna cede el turno de palabra con un intervalo de 0.64+2.09, pero la tutora no da ninguna señal que haga pensar que va a tomar el turno de palabra. En primer lugar, mantiene una postura estática y dirige la mirada hacia la alumna y hacia las hojas, que es donde ésta mira; en segundo lugar, responde a la pregunta de</p>

<p>1220. ANA {mirada: tutora, = postura} 1221. {(2.09) 1222. NAS <i>mmm</i> (1.94) <i>otra vez</i> (0.3) <i>la</i> {expresión oral (2.88) respecto <i>aaal</i> (0.78) <i>al</i> (0.36) [ordenn]}> 1223. <(0.86) <i>la estructuuraa</i> 1224. TUT [vale]}> 1225. ANA {mirada: sus hojas, = postura} 1226. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 1227. <(0.82) 1228. TUT <i>vale</i> 1229. (0.22) }> 1230. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R con más énfasis> 1231. ANA {mirada: tutora, = postura, se toca el cuello, cabeza R}</p>	<p>la alumna con una emisión con la que confirma que la interpretación es correcta, pero deja tiempo suficiente a la alumna para que planifique su discurso. Finalmente, la alumna toma el turno de palabra e introduce una destreza que ya se ha planteado como objetivo en las semanas anteriores, <i>otra vez la expresión oral</i>. Sin embargo, concreta que esta vez se va a centrar en el <i>orden</i> y <i>la estructura</i>. La intervención podría crear ambigüedad en cuanto a si anteriormente se ha planteado la estructura y el orden, pero si revisamos las anteriores tutorías observamos que este tema es la primera vez que aparece. La alumna parece estar planificando su discurso mientras habla. Así lo indican la pausa oralizada con <i>mmm</i> de 1.94, la pausa no sintáctica de 2.88, el titubeo de <i>aaal</i> (0.86) <i>al</i> (0.36) <i>orden</i> y la mirada hacia sus hojas. La tutora acepta el plan de la alumna repitiendo la aportación <i>vale</i> y asintiendo repetidamente con la cabeza. No obstante, el intervalo de 0.82+0.22 y la postura estática que mantiene parecen indicar que no piensa tomar el turno de palabra o que está planificando su próxima intervención.</p>
<p>1232. TUT <o sea que es otro aspecto ahora (0.38) lo que vas <i>aaa</i> {(0.77) <i>ya hemos trabajado</i> 1233. (0.47)}> <¿cuál fue la primera semana? 1234. ANA {mirada: tutora, = postura} 1235. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&, &cabeza& 1236. ANA {mirada: tutora, = postura, se toca el cuello, cabeza R} 1237. (0.74) 1238. TUT <i>de la expresión oral</i> (0.43) <i>¿e?</i> (1.13) <i>la primera semanaaaa</i> 1239. ANA {mirada: sus hojas, las coge les da la vuelta y las vuelve a colocar en la mesa}> 1240. {(0.66) 1241. NAS <i>practicar la expresión oral</i>> [en general]} 1242. TUT <en [general]</p>	<p>Finalmente toma el turno de palabra con un conector reformulativo, <i>o sea</i>, y reformula la intervención de la alumna. Introduce una aclaración con la que concreta el objetivo que ha propuesto la alumna dado que en la intervención de ésta no quedaba claro si el objetivo que se repetía era el de trabajar la expresión oral o la estructura de ésta. A continuación, parece que introduce una descripción de las experiencias anteriores a modo de recapitulación que interrumpe para pedirle información a la alumna, bien porque realmente desconoce la información bien porque quiere que la alumna participe en la elaboración de esta recapitulación. La tutora parece que está planificando su discurso mientras habla puesto que deja suspendida una frase con un alargamiento vocálico y, tras una pausa no sintáctica de 0.77, introduce una información nueva. Tras un intervalo de 0.74, durante el cual la alumna no toma el turno de palabra, concreta más la información que demanda con la pregunta abierta anterior, <i>de la expresión oral</i>. Con el intervalo 0.43+1.13 y la pregunta <i>¿e?</i> parece que la tutora insiste en ceder el turno de palabra. Sin</p>

<p>1243. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: acerca el dorso y /cabeza/ para mirar la hoja de objetivos></p> <p>1244. ANA {mirada: sus hojas, /cabeza/, las señala con el bolígrafo, /cabeza/}</p> <p>1245. {(0.36)}</p> <p>1246. TUT pero luego surgió el problema del tiempo {(0.34) y ahora> <eso ya lo hemos</p> <p>1247. ANA {mirada: sus hojas, postura: antebrazos sobre la mesa, sostiene el bolígrafo con la mano derecha,</p> <p>1248. /cabeza/R}</p> <p>1249. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: recupera la postura anterior, &mano derecha&></p> <p>1250. (0.02)</p> <p>1251. NAS y ahoraa (0.21) más een> <(0.36) la estructura</p> <p>1252. ATU <mirada: alumna, postura: brazo izquierdo sobre la mesa e índice derecho apoyado en la mejilla></p> <p>1253. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza/, &manos&, /cabeza/R}</p> <p>1254. {(0.28)></p> <p>1255. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura></p>	<p>embargo, la alumna dirige la mirada hacia sus hojas como si estuviera buscando información en su ficha de objetivos o planificando su próxima intervención y no toma el turno. La tutora vuelve añadir una información con la que especifica la información temporal a la que se está refiriendo y vuelve a ceder el turno con un intervalo de 0.66.</p> <p>La alumna toma el turno palabra y describe cuál fue el objetivo que se planteó la primera semana mientras asiente repetidamente con la cabeza, <i>practicar la expresión oral en general</i>. Esta última concreción, <i>en general</i>, también la aporta la tutora solapándose la una con la otra. Al mismo tiempo, la tutora rompe con la barrera espacial que predomina durante toda la tutoría para mirar ella misma en la hoja de objetivos de la alumna.</p> <p>Tras un intervalo de 0.36 con el que ambas interlocutoras podrían estar cediéndose el turno, la tutora continúa recapitulando los objetivos planteados durante el curso, <i>luego surgió el problema del tiempo</i>. Asimismo, introduce un comentario de carácter empático con el que destaca los logros obtenidos contrastando pasado y presente con el marcador de tiempo <i>ahora</i>, aunque no finaliza la frase, y <i>ahora eso ya lo hemos</i>.</p> <p>La alumna parece que interpreta que la tutora se está refiriendo a los objetivos que se plantea en este momento al utilizar el marcador y <i>ahora</i> puesto que repite estas palabras e introduce cuál es el objetivo que se plantea para la próxima semana y que ya había introducido antes, y <i>ahora más en la estructura</i>. Además, confirma que la recapitulación de la tutora es correcta asintiendo con la cabeza y, durante su intervención, confirma lo dicho con el mismo gesto.</p>
<p>1256. TUT <hablamos también de (0.58) vale deee (0.49) controlar el tiempo pero también (0.34)</p> <p>1257. en relación con} {un contenido adecuado</p> <p>1258. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>1259. (0.09)</p> <p>1260. NAS sí}</p> <p>1261. ANA {mirada: sus hojas, busca en sus hojas, /cabeza/}</p> <p>1262. {(0.3)}</p> <p>1263. TUT en cuanto al conteni-</p>	<p>La tutora vuelve a tomar el turno de palabra y guía y orienta el contenido de la tutoría centrando la atención en otro objetivo que se planteó relacionado con la expresión oral. Para ello, conecta el pasado con el presente haciendo uso del desdoblamiento de voces, <i>hablamos también de controlar el tiempo pero también en relación con un contenido adecuado</i>.</p> <p>La alumna confirma esta conexión que hace la tutora con el pasado y que seguramente tiene también una función recapituladora. Para ello, utiliza un <i>sí</i> y asiente una vez con la cabeza.</p> <p>Como podemos ver por la siguiente intervención, el desdoblamiento de voces le ha servido a la tutora para</p>

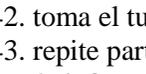
<p>do estáas> <(0.35) ¿contenta? (0.89) ¿con los resultados? 1264. (2.07)}> 1265. ATU <mirada: hojas de la alumna, &manos&> 1266. ATU <mirada: alumna, cabeza, postura: estática con los antebrazos apoyados en el borde de la mesa>} 1267. ANA {mirada: sus hojas, busca en sus hojas} 1268. TUT <{no tiene quee xx}> 1269. ATU <mirada: alumna, levanta los dos dedos índices> 1270. ANA {hace una mueca como de duda} 1271. <{(0.45) 1272. NAS sí (1.48) sí (0.76) porque es lo> <[queee] 1273. ATU <mirada: alumna, postura: brazo izquierdo en la mesa e índice derecho apoyado en la mejilla> 1274. TUT <[vale]> 1275. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, /cabeza/> 1276. <(2.94) 1277. NAS es> <lo que tengo en este en} {este momento en la cabeza}> 1278. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura> 1279. ANA {mirada: sus hojas, sujeta sus hojas con la mano izquierda y después &mano izquierda&} 1280. ATU <mirada: alumna, = postura> 1281. <(0.24) 1282. TUT vale 1283. (0.68) 1284. NAS [um] 1285. TUT [muy] bien (0.58)> <con esto no ahí no se te plantea ningún problema}> <{(0.62) [y ahora] 1286. ATU <mirada: alumna, =</p>	<p>contextualizar la pregunta que formula a continuación sobre los resultados de este objetivo en cuanto al contenido. Para ello, recurre a una pregunta cerrada, <i>estás ¿contenta? ¿con los resultados?</i></p> <p>Durante estas dos intervenciones, la tutora planifica su discurso mientras habla. Así lo indican, en primer lugar, el titubeo de <i>de</i> (0.58) <i>vale deee</i>; en segundo lugar, las pausas no sintácticas de 0.58, 0.49, 0.34, 0.35 y 0.89; en tercer lugar, los alargamientos vocálicos de <i>deee</i>, y <i>estáas</i>; y, por último, la mirada hacia las hojas de la alumna.</p> <p>Al formular la pregunta, la tutora dirige la mirada a la alumna y, seguidamente se produce un intervalo de 2.07 con el que le cede el turno. Seguramente, al ver que la alumna no toma el turno, la tutora inicia una nueva intervención cuyo final no es inteligible y que provoca una mueca de duda en la alumna. La tutora vuelve a ceder el turno de palabra con un intervalo de 0.45+1.48+0.76, durante el cual, la alumna responde con un <i>sí</i> que repite antes de iniciar una justificación que deja suspendida. Probablemente, la deja suspendida porque se solapa con la aportación de la tutora <i>vale</i> y parece que le cede el turno de palabra con un intervalo de 2.94. No obstante, también es posible que esté planificando su discurso puesto que dirige la mirada hacia sus hojas durante la intervención y durante los intervalos.</p> <p>La tutora mantiene una actitud de escucha y deja tiempo a la alumna para que planifique su discurso. Así lo indican los intervalos de 0.45+1.48+0.76 y la pausa no sintáctica o intervalo de 2.94 mientras mantiene una postura estática. Asimismo, dirige la mirada hacia las hojas de la alumna que es hacia donde también está mirando la alumna.</p> <p>La justificación que introduce la alumna hace referencia a que el objetivo lo tiene <i>en este momento en la cabeza</i>. Con este comentario parece que la alumna quiere expresar que ha logrado el objetivo y que, además, lo ha interiorizado. De todos modos, no queda claro qué <i>tiene en la cabeza</i>.</p> <p>La alumna cede el turno de palabra con un intervalo de 0.24+0.68 durante el cual la tutora acepta la justificación de la alumna con un <i>vale</i> y asintiendo con la cabeza mientras mira a la alumna.</p> <p>A continuación, la alumna confirma lo dicho con un <i>um</i> y esta aportación se solapa con una valoración positiva de la tutora. Tras una pausa sintáctica de 0.58,</p>
--	--

<p><i>postura, /cabeza/R></i> 1287. ANA {mirada: tutora, = <i>postura</i>} 1288. ATU <mirada: alumna, = <i>postura, &mano derecha&, &</i> <i>cabeza&></i></p>	<p>la tutora introduce a modo de conclusión una reformulación con la que destaca el logro de la semana, <i>con esto no ahí no se te plantea ningún problema</i>, e introduce el marcador temporal <i>ahora</i> con el marcador aditivo y contrastando así con el presente.</p>
<p>[...] 1289. TUT <i>vale entonces</i> 1290. (7.6) }> 1291. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: antebrazos en el borde de la mesa y palmas de las manos 1292. <i>juntas, se frota las manos</i>> 1293. ANA {<i>escribe</i>} 1294. TUT <{<i>estructura</i> 1295. (0.83)} 1296. ANA {mirada: tutora, deja de escribir, postura: brazo izquierdo y codo derecho en la mesa y mano derecha en la mejilla} 1297. TUT {<i>es</i>} <i>lo que para</i> 1298. NAS {<i>sí</i>} 1299. (0.86) 1300. TUT <i>ahora mismo te resulta más difícil ¿no? estructurar (0.51) ordenadamente (0.36) el texto</i> 1301. (1.9) 1302. NAS <i>um</i></p>	<p>La tutora mantiene silencio mientras la alumna escribe y dirige la mirada hacia las hojas de ésta. Durante este silencio, acepta la afirmación de la alumna con un <i>vale</i> y parece que quiere iniciar un nuevo turno con el conector consecutivo <i>entonces</i>, pero interrumpe la intervención y continúa manteniendo silencio. Cuando la alumna deja de escribir, la tutora toma el turno de palabra e introduce el nuevo aspecto de la expresión oral que la alumna propone como objetivo. Tras un intervalo de 0.83, la alumna responde afirmativamente con la marca lingüística <i>sí</i> que se solapa con el principio de una intervención que parece tener una función de concreción. De nuevo, se produce una pausa no sintáctica, tras la cual la tutora introduce a modo de recapitulación una comparación con la que expresa que en el momento actual <i>estructurar ordenadamente el texto le resulta más difícil</i>. La tutora cede el turno de palabra con un intervalo de 1.9 durante el cual la alumna confirma que la recapitulación es correcta con la emisión <i>um</i>.</p>

11.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. toma el turno de palabra con el iniciador de turno <i>bien</i> 2. guía y orienta el contenido de la tutoría: demanda más información con una pregunta abierta: <i>¿qué más?</i> 3. cede el turno de palabra: intervalo de 5.77 mientras mira hacia la alumna y hacia las hojas de ésta</p>	<p>4. planifica su discurso: busca información en sus hojas, hacia donde mira durante, y el intervalo de 5.77 5. toma el turno de palabra: pide confirmación al</p>

<p>7. confirma que la concreción es correcta con un <i>um</i> y asintiendo repetidamente con la cabeza</p> <p>8. no toma el turno de palabra: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y hacia las hojas de ésta y deja tiempo a la alumna para planificar su discurso</p> <p>13. escucha atentamente: mirada a la alumna, postura estática, da señales de atención con un <i>vale</i> y asintiendo con la cabeza y respeta las pausas no sintácticas</p> <p>13. acepta la intervención con un <i>vale</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>14. no toma el turno de palabra</p> <p>17. acepta la acepta la intervención con un <i>vale</i> y asintiendo con la cabeza con más énfasis</p>	<p>concretar la información que demanda con una pregunta cerrada: <i>¿como objetivo?</i></p> <p>6. cede el turno de palabra: intervalo de 0.64+2.09 mientras mira a la tutora</p>  <p>9. toma el turno de palabra: <i>mmm</i></p> <p>10. introduce un objetivo para la siguiente semana: <i>otra vez la expresión oral</i></p> <p>11. concreta el objetivo: <i>respecto al orden la estructura</i></p> <p>12. planifica su discurso: pausa de 1.94 con <i>mmm</i>, pausa no sintáctica de 2.88, el titubeo de <i>aaal</i> (0.86) al (0.36) <i>orden</i> y la mirada hacia sus hojas</p>  <p>15. cede el turno de palabra: intervalo de 0.82+0.22 mientras mantiene una postura estática y mira hacia la tutora</p> <p>16. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza</p> 
<p>18. toma el turno de palabra: <i>o sea</i></p> <p>19. reformula la intervención de la alumna: <i>o sea que es otro aspecto ahora lo que vas a</i></p> <p>20. concreta el objetivo: <i>es otro aspecto</i></p> <p>21. inicia una descripción que no completa de las experiencias en clase: <i>ya hemos trabajado</i></p> <p>22. planifica su discurso: oración inacabada, alargamiento vocálico de <i>aaa</i> y pausas no sintácticas de 0.38, 0.77 y 0.47</p>	 <p>23. escucha atentamente: postura estática, mirada a la tutora, respeta las pausas no sintácticas y da señal de atención continuada asintiendo con la cabeza</p>

<p>25. guía y orienta el contenido de la tutoría: demanda información con sobre los objetivos trabajados en clase con una pregunta abierta: <i>¿cuál fue la primera semana?</i></p> <p>26. cede el turno de palabra: intervalo de 0.74</p>	<p>24. confirma la reformulación de la tutora asintiendo con la cabeza</p> 
<p>29. concreta la información que demanda: <i>de la expresión oral</i></p> <p>30. cede el turno de palabra: intervalo de 1.13 y una pregunta de comprobación, <i>¿e?</i></p>	<p>27. no toma el turno de palabra</p> <p>28. busca información en sus hojas: las coge y las mira</p> 
<p>33. concreta la información que demanda</p> <p>34. rompe la barrera psico-espacial para mirar también las hojas de la alumna</p> <p>35. cede el turno de palabra: intervalo de 0.66</p>	<p>31. no toma el turno de palabra</p> <p>32. busca información en sus hojas: las coge y las mira</p> 
<p>37. completa la intervención de la alumna solapándose con el final de ésta: <i>en general</i></p> <p>38. recapitula los objetivos planteados en la expresión oral en las semanas anteriores : <i>pero luego surgió el problema del tiempo</i></p> <p>39. contrasta el presente con el pasado: <i>y ahora</i></p> <p>40. inicia un comentario carácter empático que no completa y que parece hacer referencia a un logro: <i>y ahora eso ya lo hemos</i></p> <p>41. continúa mirando las hojas de la alumna mientras habla</p>	<p>36. responde a la demanda de información de la tutora: <i>practicar la expresión oral en general</i></p> 
<p>42. toma el turno de palabra: <i>y ahora</i></p> <p>43. repite parte de la intervención de la tutora y añade información nueva: <i>y ahora más en la estructura</i></p>	
<p>44. continúa la recapitulación: <i>hablamos también de controlar el tiempo pero también en relación con un contenido adecuado</i></p> <p>45. conecta el pasado con el presente recurriendo al desdoblamiento de voces:</p>	

hablamos también de

46. planifica su discurso: pausas no sintácticas de 0.58, 0.49 y 0.34; el titubeo de *de* (0.58) *vale deee* y el alargamiento vocálico de *deee*



47. confirma la conexión de la tutora con un *sí* y asintiendo con la cabeza una vez



48. guía y orienta el contenido de la tutoría: demanda información con una pregunta cerrada concreta: *estáaas ¿contenta? ¿con los resultados?*

49. planifica su discurso: pausas no sintácticas de 0.35 y 0.89, alargamiento vocálico de *estáaas*

50. cede el turno de palabra: intervalo de 2.07 mientras mira a la alumna y deja de gesticular



51. planifica su discurso durante el intervalo: dirige la mirada hacia sus hojas

52. no toma el turno de palabra



53. toma el turno de palabra e inicia una explicación que no finaliza o cuyo final no se entiende

54. cede el turno de palabra: intervalo de 0.45+1.48+0.76



55. manifiesta duda con una mueca

56. responde afirmativamente dos veces con un *sí*

57. inicia una justificación con una oración causal: *porque*



58. escucha atentamente: postura estática, mirada hacia la alumna y las hojas de ésta, señales de atención continuada con un *vale* y asintiendo con la cabeza, respeta la pausa no sintáctica de 2.94

59. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: respeta la pausa no sintáctica o intervalo de 2.94



60. toma el turno de palabra: continúa con la justificación: *es lo que tengo en este momento en la cabeza*

61. manifiesta un logro/interiorización: *es lo que tengo en este momento en la cabeza*

62. planifica su discurso: el intervalo de 0.45+1.48+0.76 y la pausa no sintáctica o intervalo de 2.94 mientras mira sus hojas, el alargamiento vocálico de *queee*

63. cede el turno de palabra: intervalo de

<p>64. acepta la intervención de la alumna con un <i>vale</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente mientras mira a la alumna</p> <p>65. no toma el turno de palabra</p>	<p>0.24+0.68+0.58</p>
<p>68. formula una valoración positiva: <i>muy bien</i></p> <p>69. toma el turno de palabra: introduce una conclusión: <i>con esto no ahí no se te plantea ningún problema</i></p> <p>70. reformula la explicación de la alumna: <i>con esto no ahí no se te plantea ningún problema</i></p> <p>71. destaca un logro de la alumna: <i>no se te plantea ningún problema</i></p> <p>72. inicia una nueva oración con el marcador temporal <i>ahora</i> que se solapa con una nueva intervención de la alumna</p>	<p>66. confirma lo dicho con un <i>um</i></p> <p>67. no toma el turno de palabra: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna</p>
<p>[...]</p> <p>73. acepta la respuesta afirmativa: <i>vale</i></p> <p>74. toma el turno de palabra con el conector consecutivo <i>entonces</i></p> <p>75. silencio de 7.6: deja tiempo a la alumna para escribir</p>	<p>76. deja de escribir</p>
<p>77. recupera el aspecto de la expresión oral que la alumna se plantea como objetivo: <i>estructura</i></p> <p>78. cede el turno de palabra: intervalo de 0.83</p>	<p>79. responde afirmativamente con un <i>sí</i></p> <p>80. se solapa con la siguiente intervención de la tutora: cede el turno de palabra</p>
<p>81. recapitula el tema de los objetivos: <i>es lo que para ahora mismo te resulta más difícil</i></p> <p>82. compara el tema de la estructura con los otros: <i>te resulta más difícil</i></p> <p>83. reformula sus propias palabras: <i>estructurar ordenadamente el texto</i></p> <p>84. cede el turno de palabra: intervalo de 1.9+0.35</p>	<p>85. confirma que la recapitulación es correcta: <i>um</i></p>

11.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta abierta de creación	1212. TUT ¿qué más? (de nuevos objetivos)
Pide información con una pregunta abierta de activación de conocimiento	1233. TUT ¿cuál fue la primera semana?
Pide información con una pregunta abierta de evaluación	1263. TUT en cuanto al contenido estáas (0.35) ¿contenta? (0.89) ¿con los resultados?
Cambia de tema: concluye un tema	1289. TUT vale entonces 1294. TUT estructura 1297. TUT [es] lo que para 1300. TUT ahora mismo te resulta más difícil ¿no? estructurar (0.51) ordenadamente (0.36) el texto
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Reformula la explicación de la alumna	1232. o sea que es otro aspecto ahora (0.38) lo que vas aaa (0.77) ya hemos trabajado (0.47) 1285. [muy] bien (0.58) con esto no ahí no se te plantea ningún problema (0.62) [y ahora]
Recapitula los objetivos: conecta el pasado y el presente	1232. TUT o sea que es otro aspecto ahora (0.38) lo que vas aaa (0.77) ya hemos trabajado (0.47) 1233. ¿cuál fue la primera semana? 1238. ¿de la expresión oral? (0.43) ¿e? (1.13) la primera semanaaaa 1241. NAS practicar la expresión oral [en general] 1242. TUT en [general] 1246. pero luego surgió el problema del tiempo (0.34) y ahora eso ya lo hemos 1256. TUT hablamos también de (0.58) vale deee (0.49) controlar el tiempo pero también (0.34) en 1257. relación con un contenido adecuado
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Escucha atentamente	Intervenciones 1222-1223 y 1272-1277: 1. Mantiene una postura estática 2. Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira 3. Respeto las pausas de planificación: 1213. (5.77) 1218. (0.64) 1221. (2.09) 1222. (1.94) (0.3) (2.88) (0.78) (0.36) 1223. (0.86) 1272. (1.48) (0.76) 1276. (2.94) 4. Da señales de atención continuada - uso de gestos: cabeza (R) - aportaciones que no interrumpen a la alumna: um, vale
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	1213. (5.77) 1218. 0.64) 1219. TUT um 1221. (2.09) 1237. (0.74) 1238. (1.13) 1240. (0.66) 1264. (2.07) 1268. TUT no tiene que xx 1271. (0.45) 1272. (1.48) (0.76)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno de habla	1227. (0.82) 1228. TUT vale 1229. (0.22); 1245. (0.36); 1254. (0.28); 1281. (0.24) 1282. TUT vale 1283. (0.68)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	1218. (0.64) 1219. TUT um 1221. (2.09)
Solapamiento	1241-1242

Mantiene silencio	1290. (7.6)
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Fija un objetivo	1222. <i>mmm (1.94) otra vez (0.3) la expresión oral (2.88) respecto aaal (0.78) al (0.36) [ordenn]</i> 1223. (0.86) <i>la estructuuraa</i>
Formula una justificación	1272. <i>sí (1.48) sí (0.76) porque es lo [queee]</i> 1277. <i>es lo que tengo en este en este momento en la cabeza</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Hace una mueca de duda	1270
Toca sus hojas	1239, 1244, 1261, 1267 y 1279
Toca su bolígrafo	1244 y 1247
Se toca el cuello/la cara	1214, 1231, 1236 y 1296
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pausas sintácticas y/o intervalos	1213. (5.77) 1218. (0.64) 1221. (2.09) 1222. (1.94)
Pausa no sintáctica	1222. (0.3) (2.88) (0.78) (0.36) 1223. (0.86) 1272. (1.48) (0.76) 1276. (2.94)
Mirada a las hojas	1214, 1225, 1239, 1244, 1247, 1261, 1267 y 1279. <i>mirada: sus hojas</i>
Alargamientos vocálicos o consonánticos	1222. <i>respecto aaal (0.78) al (0.36) [ordenn]</i> 1272. <i>sí (1.48) sí (0.76) porque es lo [queee]</i>
<i>Mmm, eee, etc.</i>	1222. <i>mmm (1.94) otra vez</i>
Titubeo	1222. <i>respecto aaal (0.78) al (0.36) [ordenn]</i> 1272-1277 <i>es lo [queee] (2.94) es lo que</i>
Busca en sus hojas	1239, 1261, 1267 y 1279

11.4. Informe analítico

La tutora inicia el episodio demandando más información con una pregunta abierta. Tras un intervalo de 5.77 durante el cual la tutora parece estar dejando tiempo a la alumna para planificar su discurso, la alumna pide una aclaración. La tutora confirma que la interpretación de la alumna es correcta, pero no toma el turno.

La alumna manifiesta llevar a cabo un proceso de autorregulación al fijar un nuevo objetivo de aprendizaje, *la expresión oral respecto al orden*. Asimismo, las pausas no sintácticas, el titubeo, los alargamientos vocálicos y consonánticos, el *mmm*, la mirada hacia sus hojas y los intervalos indican que está planificando su discurso mientras habla.

La tutora adopta una postura de escucha activa puesto que mantiene una postura estática y deja a la alumna planificar su discurso tanto durante el intervalo como durante las pausas no

sintácticas en la intervención de la alumna. Asimismo, manifiesta prestar atención asintiendo con la cabeza y con aportaciones que no interrumpen a la alumna, tales como *vale* y *um*.

Puesto que se trata de un objetivo que se ha planteado en repetidas ocasiones, la tutora recurre a las estrategias de asistencia de la reformulación y la recapitulación y formula la pregunta abierta *¿cuál fue la primera semana?* Esta pregunta puede tener como objetivo obtener una información que la tutora realmente no recuerda o que sí recuerda, pero quiere que la alumna participe en el ejercicio de recapitulación y sea consciente del trabajo realizado hasta el momento.

Lo más destacable de esta recapitulación es que ambas interlocutoras la construyen conjuntamente desde un discurso contingente y manifestando así que existe un conocimiento compartido y una base de confianza puesto que ambas participantes van completando la intervención de la otra. Este fragmento refuerza la hipótesis de que la tutora conoce la información y, por tanto, formula la pregunta para que la alumna reflexione sobre el tema. Observamos que, en comparación con la recapitulación de la primera tutoría sobre este mismo tema, la alumna esta vez asume un papel más participativo. No obstante, también hay que destacar que la tutora la invita a participar más explícitamente con una pregunta abierta de activación.

Observamos que la alumna dirige la mirada hacia sus hojas y las toca en numerosas intervenciones. Sin embargo, entendemos que dado el tema que están tratando y la información que le pide la tutora, la alumna puede necesitar tiempo para buscar la información en sus hojas y, por tanto, este contacto está justificado.

La tutora da por finalizado el tema con una conclusión a modo de recapitulación, el nuevo objetivo para la siguiente semana.

EPISODIO XII (1303-1424): ME PONE NERVIOSA

12.1. Análisis microfuncional

TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS MICROFUNCIONAL
<p>1303. NAS <{<i>flo que también me pone nerviosaa</i> 1304. (2.41)}> 1305. ATU <mirada: sus hojas, postura: codo derecho apoyado en la mesa con el puño sobre la 1306. barbilla y antebrazo izquierdo sobra la mesa}> 1307. ANA {mirada: sus hojas mientras escribe}> 1308. TUT <{<i>la grabadora?</i> 1309. (0.6) 1310. NAS <i>no ya no</i>> 1311. ANA {mirada: sus hojas, se retira hacia atrás, sonrisa}> 1312. (0.04) 1313. TUT {<i>¡a! vale</i>> 1314. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&, sonrisa></p>	<p>La alumna toma el turno de palabra e introduce un nuevo tema con el que guía y orienta el contenido de la tutoría. Ésta hace referencia a un sentimiento, <i>también me pone nerviosaa</i>. La frase queda suspendida y se produce un silencio de 2.41 mientras la alumna está escribiendo.</p> <p>La tutora, que está respetando el silencio mientras la alumna escribe, finalmente toma el turno de palabra y le pregunta si es la grabadora lo que le pone nerviosa. La alumna responde que no y utiliza el adverbio <i>ya</i> con el que da a entender que antes sí se ponía nerviosa. Manifiesta así haber logrado superar una sensación improductiva. La alumna acompaña su respuesta con una sonrisa con la que podría estar manifestando satisfacción.</p> <p>La tutora responde con la interjección <i>¡a!</i> y acepta la respuesta con un <i>vale</i>. Asimismo, responde a la sonrisa de la alumna con otra sonrisa.</p>
<p>1315. <(5.16)>> 1316. ATU <mirada: sus hojas, = postura, sonrisa> 1317. ANA {mirada: tutora y sus hojas, se coloca bien en el asiento y sonrisa}> 1318. NAS <{<i>intento explicarlo (1.1) si estás preparando un examen (0.18)} {por ejemplo (0.58) 1319. quieres aprobarlo (0.79) muy bien (0.41) o yo quiero aprobarlo muy bien</i>> 1320. ATU <mirada: alumna, = postura> 1321. ANA {mirada: sus hojas, postura: antebrazos apoyados en la mesa, &manos&, &cabeza&}> 1322. (0.24) 1323. TUT <<i>claaaro</i></p>	<p>A continuación, se produce un silencio de 5.16. Puesto que la tutora dirige la mirada hacia sus hojas, se podría interpretar que está planificando su discurso y que tiene la intención de tomar el turno de palabra. No obstante, su postura estática y su sonrisa también podrían indicar que no tiene la intención de hacerlo y que, por el contrario está cediendo el turno de palabra. La alumna, por su parte, dirige la mirada hacia sus hojas y hacia la tutora mientras se recoloca en su asiento. Finalmente, es ésta quien toma el turno de palabra. Inicia su intervención explicitando que va a intentar <i>explicarlo</i>, expresión que manifiesta su dificultad para verbalizar el sentimiento al que se ha referido en el fragmento anterior. Seguidamente, introduce el tema de la preparación del examen y la obtención de unos buenos resultados con una oración condicional. Primero, formula una generalización con la segunda persona de singular y, después, la concreta y personaliza el tema en primera persona manifestando</p>

<p>1324. NAS no solamente bien 1325. (0.08) 1326. TUT claro}> 1327. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 1328. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&, &cabeza&} 1329. <{(0.71) 1330. NAS y ahora con los dos} {exámenes} {(1.28) yyy (0.38) con las clases con} {Èric (0.41) antes} 1331. ANA {mirada: sus hojas, = postura, &manos&, &cabeza&} 1332. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&, &cabeza&} 1333. ANA {mirada: al vacío, = postura, &manos&, &cabeza&} 1334. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&, &cabeza&} 1335. [...]</p>	<p>su deseo de <i>aprobar muy bien el examen</i>. El adverbio <i>muy</i> enfatiza que no se conforma con unos buenos resultados al mismo tiempo que manifiesta un alto grado de motivación. El silencio de 5.16 mientras la alumna mira sus hojas, la pausa sintáctica de 1.1 y la no sintáctica de 0.79 parecen indicar que la alumna está planificando su discurso mientras habla. La tutora respalda la explicación de la alumna y muestra acuerdo con ella con un <i>claro</i> mientras asiente repetidamente con la cabeza. La alumna vuelve a enfatizar la importancia de un buen resultado reformulando la última parte de la intervención anterior, <i>no solamente bien</i>. El adverbio <i>solamente</i> refuerza la importancia que tiene esto para la alumna. La tutora vuelve a respaldar la reformulación de la alumna también con un <i>claro</i> y asintiendo con la cabeza. Tras un intervalo de 0.08+0.73 o pausa sintáctica, la alumna vuelve a tomar el turno de palabra con el marcador de progresión temática <i>y</i>. En esta intervención parece que contrasta el presente con el marcador temporal <i>ahora</i> con el pasado y hace referencia a la realización de dos exámenes y las clases con otro profesor. La explicación queda incompleta porque la tutora le pregunta por un dato que le ha sorprendido, las clases con Èric y la conversación se desvía. De nuevo, parece que la alumna continúa planificando su discurso por el alargamiento vocálico de <i>yyy</i>, las pausas no sintácticas de 1.28, 0.38 y 0.41 y, por último, la mirada hacia sus hojas y al vacío.</p>
<p>1336. NAS mmm (1.53) ¿qué quería decir? (0.72) ¡a! (0.49) ahora yo sé (0.88) que con}los 1337. dos exámenes (0.4) hubiera aprobado}> 1338. ANA {mirada: sus hojas, postura: manos bajo la mesa} 1339. ATU <mirada: alumna, = postura> 1340. <(0.5) 1341. TUT um 1342. (0.94)> 1343. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R> 1344. NAS <y esto también me</p>	<p>Tras algunas intervenciones en las que hablan sobre las clases con Èric, la alumna recupera su explicación con un <i>mmm</i> y con una pregunta con la que parece estar pensando en voz alta, <i>¿qué quería decir?</i> Con la interjección <i>¡a!</i> manifiesta que recuerda qué quería decir e introduce un comentario con el que parece ser consciente del estado actual en el que se encuentra en su proceso de aprendizaje y formula una hipótesis, <i>ahora yo sé que con los dos exámenes hubiera aprobado</i>. El marcador temporal <i>ahora</i> expresa un cambio entre pasado y presente. La alumna parece estar planificando su discurso mientras habla. Así lo manifiestan el <i>mmm</i>, la pausa oralizada de 1.53, la pausa sintáctica de 0.72+0.49 y las no sintácticas de 0.88 y 0.4, la mirada hacia sus</p>

<p><i>pone nerviosa</i> (0.14)> <<i>porque yo no quiero</i>> <(0.58) <i>arriesgar</i> 1345. (1.13) <i>arriesgar</i>}{(0.76) <i>eee</i> (2.66)} {<i>es aquí</i>} {(0.57) <i>arriesgar</i> (0.62) <i>hacer</i>} {<i>menos</i> 1346. <i>ahora</i> (0.43) <i>porque</i> (0.74) <i>yo sé</i> (0.45) <i>con esto</i> (0.26) <i>hubiera aprobado</i>}></p> <p>1347. ATU <mirada: alumna, = postura></p> <p>1348. ATU <mirada: alumna, postura: se estira hacia atrás alargando el cuello></p> <p>1349. ANA {mirada: tutora, &mano derecha}</p> <p>1350. ANA {mirada: techo, toca el bolígrafo con las dos manos}</p> <p>1351. ANA {mirada: techo, señala la cabeza con la mano izquierda}</p> <p>1352. ANA {mirada: techo, toca el bolígrafo con las dos manos}</p> <p>1353. ATU <mirada: alumna, = postura></p> <p>1354. ANA {mirada: tutora, &manos&}</p> <p>1355. <{(0.2)}</p> <p>1356. TUT <i>claro no quieres relajarte</i>}</p> <p>1357. ANA {mirada: tutora, postura estática con las manos juntas abiertas}</p> <p>1358. {(0.61)}</p> <p>1359. NAS <i>sí no</i></p> <p>1360. (0.89)></p> <p>1361. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&, /cabeza R></p> <p>1362. NAS <y el sentimiento de 1363. <i>no quiero</i> (0.61) <i>que no quiero relajarme</i>} {(0.37) <i>me pone más</i> 1364. <i>nerviosa</i>> <(0.36) ¿sabes?}</p> <p>1365. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza R}</p> <p>1366. ATU <mirada: alumna, =</p>	<p>hojas y la pregunta con la que parece estar pensando en voz alta <i>¿qué quería decir?</i></p> <p>La tutora escucha atentamente a la alumna puesto que mantiene una postura estática y la mira mientras ésta habla. Asimismo, respeta las pausas no sintácticas y tampoco toma el turno de palabra cuando parece que la alumna lo cede con un intervalo de 0.5+0.94, sino que da señales de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza, con las que además parece que respalda la hipótesis de la alumna.</p> <p>La alumna vuelve a tomar el turno con la marca de progresión temática y e introduce de nuevo el sentimiento de nervios con el aditivo <i>también</i>, y <i>eso también me pone nerviosa</i>. A continuación, justifica este sentimiento con una oración causal e introduce un deseo, <i>porque yo no quiero arriesgar hacer menos ahora</i>. Seguidamente, introduce una nueva justificación con una oración causal y reformula la hipótesis anterior. No obstante, no acaba de quedar clara la razón por la que se pone nerviosa, <i>porque yo sé con esto hubiera aprobado</i>.</p> <p>La alumna está planificando su discurso mientras habla. Así lo indican, en primer lugar, las continuas pausas no sintácticas de 0.58, 1.13, 0.76, 0.62+2.66, 0.57, 0.62, 0.74, 0.45 y 0.26; en segundo lugar, la repetición continuada de <i>arriesgar</i>; en tercer lugar, la vocalización <i>eee</i>; y, por último, la mirada al techo durante parte de la intervención.</p> <p>La tutora toma el turno de palabra y manifiesta empatía con el sentimiento de la alumna con la aportación colaborativa <i>claro</i> y asiendo con la cabeza. A continuación, refuerza esta intención reformulando las palabras de la alumna, <i>no quieres relajarte</i>. Seguidamente, la tutora cede el turno de palabra con un intervalo de 0.61+0.89.</p> <p>La alumna confirma que la interpretación de la tutora es correcta y responde asintiendo repetidamente con la cabeza y con un <i>sí</i> y <i>no</i>. Probablemente, esta contradicción se debe a que la reformulación es en negativo.</p> <p>Tras esta respuesta cerrada y, puesto que la tutora no toma el turno de palabra, la alumna reformula su propio discurso a partir de la intervención de la tutora. Con esta nueva intervención, la alumna enfatiza de nuevo el sentimiento improductivo que siente, <i>me pone más nerviosa</i>.</p> <p>La tutora da señales de estar escuchando atentamente</p>
---	--

<p><i>postura, cabeza R></i> 1367. ANA {<i>mirada: tutora, &manos&</i>} 1368. {(1.67)> 1369. ATU <<i>mirada: alumna, = postura, sonrisa</i>></p>	<p>puesto que mantiene una postura estática y mira hacia la alumna mientras asiente repetidamente con la cabeza. Al finalizar la intervención, la alumna parece que cede el turno de palabra con un intervalo de 0.36+1.67 y la pregunta de comprobación <i>¿sabes?</i> mientras mira a la tutora y sonríe. Probablemente con la sonrisa pretende atenuar el comentario con contenido con carácter negativo.</p>
<p>1370. TUT <<i>es una situación muy tensa (0.15) hacer un examen de este tipo</i>> 1371. ANA {<i>mirada: tutora, postura: brazos bajo la mesa, sonrisa</i>} 1372. (0.11) 1373. NAS {<i>um</i>} 1374. (1.08)} 1375. ANA {<i>mirada: tutora, = postura, cabeza R</i>} 1376. TUT {<i>tienes que intentar (0.37) en la medida de lo posible (0.42) no crearte más presión</i>} 1377. ANA {<i>mirada: tutora, = postura</i>} 1378. (0.2) 1379. NAS {<i>um</i>} 1380. (1.12) 1381. TUT <i>porque yaaa (1.86) por sí mismo</i> {(0.23) <i>ya la situación ya tiene bastante presión</i>} 1382. ANA {<i>mirada: tutora, = postura, cabeza R</i>} 1383. ANA {<i>mirada: tutora, = postura</i>} 1384. {(0.43) 1385. NAS <i>um</i> 1386. (0.38) 1387. TUT <i>¿um? (0.41) tener que</i> {<i>hablar delante de dos personas que no conoces</i>} {(0.85) <i>eee</i>} 1388. {(0.31) <i>tienes un tiempo que tienes que controlaar (0.61) que (0.37) xx (1.2) ¿vale? (0.28) una</i> 1389. <i>situación de examen</i></p>	<p>Tras el intervalo, la tutora toma el turno de palabra e introduce un comentario con carácter empático con el que parece querer manifestar que entiende el sentimiento que se tiene al hacer un examen <i>de este tipo</i>. Para ello, describe la situación como <i>tensa</i>, descripción que enfatiza con el adverbio <i>muy</i>. A continuación, parece que la tutora estaría cediendo el turno de palabra con un intervalo de 0.11+1.08. La alumna manifiesta estar de acuerdo con el comentario de la tutora con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza, pero no toma el turno de palabra. Finalmente lo toma la tutora y le recomienda a la alumna no crearse <i>más presión</i>. Asimismo, atenúa su consejo con la expresión condicional <i>en la medida de lo posible</i>. De nuevo, parece que la tutora vuelve a ceder el turno de palabra con un intervalo de 0.2+1.12. Sin embargo, la alumna parece aceptar el consejo con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza, pero esta vez tampoco toma el turno. Nuevamente, lo hace la tutora y justifica su recomendación con una oración causal con la que recupera la descripción inicial que hace del examen, porque <i>la situación ya tiene bastante presión</i>. Parece que la tutora está planificando su discurso mientras habla por el alargamiento vocálico de <i>yaaa</i>, la pausa no sintáctica de 1.86 y la repetición de <i>ya</i> dos veces. Pese a que la tutora parece volver a ceder el turno de palabra con un intervalo de 0.43+0.38+0.41 y la pregunta de comprobación <i>¿um?</i>, la alumna solo muestra acuerdo con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza, pero no toma el turno de palabra. Tras una pregunta de comprobación, la tutora vuelve a tomar el turno y enumera dos posibles causas que pueden llevar a la situación de tensión a la que están haciendo referencia, <i>hablar delante de dos personas que no conoces</i> y <i>tienes un tiempo que tienes que controlar</i>. A continuación, compara esta situación con la de un artista que tiene que salir al escenario puesto que también en este caso <i>SIEMPRE ES una situación</i></p>

<p><i>siempre eeess (0.77) ¿um? (0.62) es como ser artista y tener que salir al escenario</i></p> <p>1390. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R}}</p> <p>1391. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>1392. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>1393. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R}}</p> <p>1394. (0.26)</p> <p>1395. NAS um</p> <p>1396. (0.36)</p> <p>1397. TUT SIEMPRE ES una situación (0.72) tensa ¿no?</p> <p>1398. (0.07)</p> <p>1399. NAS um</p> <p>1400. (0.22)</p> <p>1401. TUT pues lo mismo}></p> <p>1402. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R}</p> <p>1403. ATU <mirada: alumna, &manos&, &cabeza&></p> <p>1404. <{(1.81)</p> <p>1405. TUT yoo (0.25) no sé (0.92) ahora mismo> <(0.39) no sé cómooo (0.39) transmitirte relajación</p> <p>1406. (0.59)}{piénsalo tú un poco (0.43) qué puedes hacer para relajarte> <y no crearte tanta presión</p> <p>1407. ATU <mirada: alumna, postura: manos juntas sobre la mesa></p> <p>1408. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>1409. ATU <mirada: alumna, &manos juntas&, &cabeza&></p> <p>1410. (0.69)</p>	<p><i>tensa</i>. Al repetir con más fuerza el SIEMPRE ES parece querer enfatizar que el sentimiento de la alumna es normal. Toda esta explicación, por tanto, puede tener una función empática con la que manifestar que la tutora entiende qué le pasa a la alumna y que, además, es habitual sentirse así en estas circunstancias. Probablemente, la intención de la tutora es que la alumna se relaje.</p> <p>Durante esta intervención parece que la tutora está planificando su discurso. Así lo indican los alargamientos vocálicos de <i>conoooces</i>, <i>controlaaar</i> y <i>eeess</i>; la consonantización con <i>eeee</i>; las pausas no sintácticas de 0.61+0.37, 0.77+0.62 y 0.72; las pausas sintácticas de 0.85+0.31 y 1.2; y, por último, el titubeo <i>eees (0.77) ¿um? (0.62) es</i>.</p> <p>La alumna continúa escuchando atentamente a la tutora y muestra acuerdo con sus explicaciones con los <i>um</i> y asintiendo repetidamente con la cabeza.</p> <p>Tras el nuevo intervalo de 1.81, durante el cual la tutora adopta una postura estática y dirige la mirada hacia la alumna, la tutora vuelve a tomar el turno.</p> <p>En esta nueva intervención la tutora manifiesta no saber cómo transmitir <i>relajación</i> a la alumna. Este comentario refuerza la hipótesis de que la tutora está intentando relajar a la alumna.</p> <p>En consecuencia, la tutora le propone a la alumna que piense en qué puede <i>hacer para relajarse y no crearse tanta presión</i>. De esta manera, por un lado, la exhorta a reflexionar sobre el tema y, por otro lado, le traspassa la responsabilidad de buscar estrategias y decidir qué quiere hacer.</p> <p>Se observa que la tutora está planificando su discurso mientras habla. Así lo indican, en primer lugar, los alargamientos vocálicos de <i>yoo</i> y <i>cómooo</i>, en segundo lugar, las pausas no sintácticas de 0.25, 0.92, 0.39, 0.39 y 0.43 y, por último el reinicio <i>no sé (0.92) ahora mismo (0.39) no sé</i>.</p> <p>Al finalizar esta intervención, parece que la tutora vuelve a ceder el turno de palabra con un intervalo de 0.69 mientras dirige la mirada hacia la alumna y adopta una postura estática.</p>
<p>1411. NAS ayer ya hice una cosa porque x mi examen} {de inglés></p> <p>1412. ANA{mirada: mesa, = postura}</p> <p>1413. ATU <mirada: alumna, postura: manos juntas sobre la</p>	<p>Finalmente, la alumna toma el turno de palabra y describe una experiencia, concretamente una decisión que ha tomado, <i>ayer ya hice una cosa</i>. Esta intervención es significativa puesto que parece indicar que la alumna ya ha tenido una iniciativa para solucionar esta situación de nervios antes de que se lo</p>

<p> <i>mesa, cabeza ></i> 1414. <(1.29) 1415. TUT ;aa! 1416. (0.47) 1417. NAS el fin de noviembre 1418. (0.55) 1419. TUT ;a! (0.24) vale (0.25) > <para no añadir más} 1420. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R, cabeza > 1421. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza } 1422. {(0.32)> 1423. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&> 1424. NAS <porque cada cada día (0.58) estaba estudiando una o dos horas} {por la mañana inglés> </p>	<p> propusiera la tutora. Seguidamente, hace referencia a su <i>examen de inglés [...] el fin de noviembre</i>. Sin embargo, puesto que hay una parte de la intervención inaudible no queda clara cuál es la iniciativa que ha tomado. </p> <p> La alumna parece estar cediendo el turno de palabra con un intervalo de 1.29+0.47+0.55+0.24+0.25. Durante el intervalo, la tutora manifiesta que reconoce el tema al que se refiere la alumna con la interjección <i>;aa!</i>, seguidamente la alumna añade un marcador temporal (seguramente la ficha de realización del examen de inglés) y después la tutora vuelve a añadir una interjección <i>;a!</i> y acepta su iniciativa con un <i>vale</i> mientras asiente con la cabeza repetidamente. Finalmente, la tutora toma el turno de palabra y justifica la iniciativa de la alumna con una oración final que no acaba, pero de la cual intuimos el final, <i>para no añadir más</i> (presión). </p> <p> La alumna no confirma ni rechaza esta justificación. No obstante, añade una nueva justificación que parece reforzar la intervención de la tutora, <i>porque cada cada día estaba estudiando una o dos horas por la mañana inglés</i>. Al repetir <i>cada</i> parece querer enfatizar la cantidad de tiempo que le dedicaba a la preparación de este examen. </p>
--	---

12.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
	1. guía y orienta el contenido de la tutoría: introduce un nuevo tema 2. expresa un sentimiento: <i>me pone nerviosa</i> 3. se produce un silencio de 2.41 mientras escribe
4. respeta el silencio mientras la alumna escribe 5. propone la herramienta didáctica de la grabadora como causa del sentimiento de la alumna 6. manifiesta empatía con una sonrisa 7. cede el turno de palabra: intervalo de 0.6 mientras mira a la alumna	
	8. responde negativamente con una respuesta cerrada 9. manifiesta un logro contrastando presente y pasado: <i>ya no</i>

10. manifiesta satisfacción con la interjección *¡a!* y un *vale*

11. silencio de 5.16 mientras mira hacia sus hojas

12. no toma el turno de palabra

13. continúa manifestando empatía con una sonrisa



14. silencio de 5.16 mientras dirige la mirada hacia la tutora y hacia sus hojas y se recoloca en el asiento

15. responde a la sonrisa de la tutora con una sonrisa

16. toma el turno de palabra: manifiesta dificultad para expresarse: *intento explicarlo*

17. formula una hipótesis: *si estás preparando un examen, quieres aprobarlo muy bien*

18. formula una generalización en 2ª persona de singular: *si estás preparando un examen, quieres aprobarlo muy bien*

19. expresa un deseo y concreta la generalización en su experiencia personal en 1ª persona de singular: *o yo quiero aprobarlo muy bien*

20. enfatiza su deseo con el adverbio *muy* y con la concreción

21. planifica su discurso mientras habla: silencio de 5.16, pausa sintáctica de 1.1, pausa no sintáctica de 0.79, mirada hacia sus hojas mientras habla

22. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna

23. respalda la explicación de la alumna y muestra acuerdo con ella con un *claro* y asintiendo con la cabeza



24. enfatiza la importancia de un buen resultado con el adverbio *no solamente*

25. cede el turno de palabra: intervalo de 0.08+0.71

26. respalda la explicación de la alumna y muestra acuerdo con ella con *claro* y asintiendo con la cabeza

27. no toma el turno de palabra durante el intervalo



28. toma el turno de palabra con el marcador de progresión temática y

29. contrasta el presente con el pasado con el

<p>30. la tutora pregunta por una información que le ha sorprendido y se desvía el tema</p>	<p>marcador temporal <i>ahora</i></p> 
<p>38. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y da señales de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>39. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante las pausas</p> <p>40. respalda la hipótesis de la alumna con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza</p>	<p>31. recupera la explicación que había quedado inacabada: <i>mmm (1.53) ¿qué quería decir?</i></p> <p>32. manifiesta que recuerda qué quería decir con la interjección <i>¡a!</i></p> <p>33. contrasta el presente con el pasado con el marcador temporal <i>ahora</i></p> <p>34. manifiesta ser consciente de un logro: <i>ahora yo sé que con los dos exámenes hubiera aprobado</i></p> <p>35. formula una hipótesis: <i>con los dos exámenes hubiera aprobado</i></p> <p>36. planifica su discurso mientras habla: <i>mmm</i>, la pausa sintáctica de 1.53 y 0.72+0.49 y las no sintácticas de 0.88 y 0.4, la mirada hacia sus hojas y la pregunta con la que parece estar pensando en voz alta <i>¿qué quería decir?</i></p> <p>37. cede el turno de palabra: intervalo de 0.5+0.94</p> 
	 <p>41. toma el turno de palabra con el marcador de progresión temática y</p> <p>42. manifiesta un sentimiento improductivo relacionado con la hipótesis anterior: <i>y esto también me pone nerviosa</i></p> <p>43. justifica este sentimiento: <i>porque yo no quiero arriesgar hacer menos ahora</i></p> <p>44. manifiesta un deseo: <i>yo no quiero arriesgar hacer menos ahora</i></p> <p>45. justifica este deseo: <i>porque yo sé con esto hubiera aprobado</i></p> <p>46. reformula la hipótesis anterior: <i>yo sé con esto hubiera aprobado</i></p> <p>47. planifica su discurso: continuas pausas no sintácticas de 0.58, 1.13, 0.76, 0.62+2.66, 0.57, 0.62, 0.74, 0.45 y 0.26; la repetición continuada de <i>arriesgar</i>; la vocalización <i>eee</i>; la mirada al</p>

48. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna
49. deja tiempo a la alumna para planificar su discurso: no toma el turno de palabra durante las pausas
50. manifiesta empatía asintiendo con la cabeza
51. manifiesta empatía con una aportación colaborativa: *claro*
52. manifiesta empatía con un comentario: *no quieres relajarte*
53. reformula la explicación de la alumna: *no quieres relajarte*
54. cede el turno de palabra: intervalo de 0.61+0.89

techo



55. confirma que la interpretación de la tutora es correcta asintiendo con la cabeza repetidamente y con un *sí* y un *no*
56. toma el turno de palabra con el marcador de progresión temática y
57. reformula su propio discurso y el de la tutora: *y el sentimiento de no quiero que no quiero relajarme me pone más nerviosa*
58. enfatiza el sentimiento improductivo, lo repite: *me pone más nerviosa*
59. atenúa el comentario con una sonrisa
60. cede el turno de palabra: intervalo de 1.67 y la pregunta de comprobación *¿sabes?*

61. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y asiente con la cabeza repetidamente



62. toma el turno de palabra: describe el examen que tiene que hacer la alumna como *una situación muy tensa*
63. enfatiza la descripción con el adverbio *muy*
64. manifiesta empatía con la descripción
65. cede el turno de palabra: intervalo de 0.11+1.08



66. manifiesta acuerdo con un *um* y asintiendo con la cabeza
67. escucha atentamente: postura estática mientras mira a la tutora y da señales de atención continuada con el *um* y asintiendo con la cabeza
68. no toma el turno de palabra

69. toma el turno de palabra: da una recomendación con una perífrasis *tienes que*



intentar [...] no crearte más presión

70. atenúa la recomendación con una expresión condicional: *en la medida de lo posible*

71. cede el turno de palabra: intervalo de 0.2+1.12



72. manifiesta acuerdo con un *um* y asintiendo con la cabeza

73. escucha atentamente: postura estática mientras mira a la tutora y da señales de atención continuada con el *um* y asintiendo con la cabeza

74. no toma el turno de palabra

75. toma el turno de palabra: justifica su recomendación con una oración causal con la que recupera la descripción inicial: *porque ya por sí mismo ya la situación ya tiene bastante presión*

75. manifiesta empatía con el comentario: *porque ya por sí mismo ya la situación ya tiene bastante presión*

76. planifica su discurso: alargamiento vocálico de *yaaa*, pausa no sintáctica de 1.86, la repetición de *ya*

77. cede el turno de palabra: intervalo de 0.43+0.38+0.41



78. manifiesta acuerdo con un *um* y asintiendo con la cabeza

79. escucha atentamente: postura estática mientras mira a la tutora y da señales de atención continuada con el *um* y asintiendo con la cabeza

80. no toma el turno de palabra

81. toma el turno de palabra: enumera dos posibles causas : *hablar delante de dos personas que no conoces y tienes un tiempo que tienes que controlar*

82. compara la situación de realizar un examen con la de un artista que tiene que salir a un escenario

83. enfatiza la idea de normalidad al repetir la expresión temporal *SIEMPRE ES* con más énfasis

84. manifiesta empatía e intenta que la alumna se relaje con las dos causas, la comparación y la idea de que el sentimiento es normal

85. planifica su discurso: alargamientos vocálicos de *conoooces, controlaaar y eeess*;



emisión de *eee*; pausas no sintácticas de 0.61+0.37, 0.77+0.62 y 0.72, pausas sintácticas de 0.85+0.31 y 1.2; el titubeo *ees* (0.77) *¿um?* (0.62) *es*

86. cede el turno de palabra: intervalo de 1.81 mientras mira a la alumna y adopta una postura estática



87. respalda la explicación de la tutora con *um* y asintiendo con la cabeza

88. escucha atentamente: postura estática mientras mira a la tutora y da señales de atención continuada con el *um* y asintiendo con la cabeza

89. no toma el turno de palabra

90. toma el turno de palabra: manifiesta no saber cómo transmitir relajación a la alumna: *no sé cómo transmitirte relajación*

91. exhorta a la alumna a reflexionar: *piénsalo tú*

92. delega la responsabilidad a la alumna para superar el sentimiento improductivo: *piénsalo tú un poco qué puedes hacer para relajarte y no crearte tanta presión*

93. planifica su discurso: alargamientos vocálicos de *yoo* y *cómooo*; las pausas no sintácticas de 0.25, 0.92, 0.39, 0.39 y 0.43; el reinicio *no sé* (0.92) *ahora mismo* (0.39) *no sé*.

94. cede el turno de palabra: intervalo de 0.69 mientras mira a la alumna y adopta una postura estática



95. toma el turno de palabra: describe una decisión que ha tomado, *ayer ya hice una cosa porque x mi examen de inglés*

96. manifiesta autonomía: *ayer ya hice una cosa*

97. cede el turno de palabra: intervalo de 1.29+0.47 mientras mira a la tutora y mantiene una postura estática

98. reconoce el tema al que se refiere la alumna: interjección *¡aa!*



99. toma el turno de palabra: concreta cuándo ha de realizar el examen, *el fin de noviembre*

100. cede el turno de palabra: intervalo de 0.55+0.24+0.25 mientras mira a la tutora y mantiene una postura estática

101. reconoce el tema al que se refiere la alumna: interjección <i>¡a!</i>	
102. acepta la iniciativa con un <i>vale</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente	
103. toma el turno de palabra: justifica la decisión de la alumna: <i>para no añadir más</i> (presión)	
104. toma el turno de palabra: justifica su decisión con una oración causal con la que parece aceptar la justificación de la tutora, <i>porque cada cada día estaba estudiando una o dos horas por la mañana inglés</i>	
105. enfatiza la cantidad de tiempo dedicada a la realización del examen de inglés: <i>cada cada</i>	
106. da una señal de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza	

12.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Exhorta a reflexionar: le pide a la alumna que reflexione sobre un tema	1406. (0.59) <i>piénsalo tú un poco</i> (0.43) <i>qué puedes hacer para relajarte y no crearte tanta presión</i>
Reformula una información introducida por la alumna	1356. <i>claro no quieres relajarte</i>
Justifica una sensación de la alumna	1381. <i>porque yaaa</i> (1.86) <i>por sí mismo</i> (0.23) <i>ya la situación ya tiene bastante presión</i>
Da una recomendación	1376. <i>tienes que intentar</i> (0.37) <i>en la medida de lo posible</i> (0.42) <i>no crearte más presión</i>
Transfiere la responsabilidad de su aprendizaje a la alumna	1406. (0.59) <i>piénsalo tú un poco</i> (0.43) <i>qué puedes hacer para relajarte y no crearte tanta presión</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	1314 y 1316. <i>sonrisa</i>
Formula un comentario con carácter empático	1356. <i>claro no quieres relajarte</i> 1370. <i>es una situación muy tensa</i> (0.15) <i>hacer un examen de este tipo</i> 1381. <i>porque yaaa</i> (1.86) <i>por sí mismo</i> (0.23) <i>ya la situación ya tiene bastante presión</i> 1387. <i>¿um?</i> (0.41) <i>tener que hablar delante de dos personas que no conoces</i> (0.85) <i>eee</i> 1388. (0.31) <i>tienes un tiempo que tienes que controlaaar</i> (0.61) <i>que</i> (0.37) <i>xx</i> (1.2) <i>¿vale?</i> (0.28) <i>una</i> 1389. <i>situación de examen siempre eees</i> (0.77) <i>¿um?</i> (0.62) <i>es como ser artista y tener que salir al</i> 1390. <i>escenario</i> 1397. <i>SIEMPRE ES una situación</i> (0.72) <i>tensa ¿no?</i>

Atenúa un comentario que le hace a la alumna	1376. <i>tienes que intentar (0.37) en la medida de lo posible (0.42) no crearte más presión</i>
Escucha atentamente	Intervenciones 1303-1304, 1314-1330, 1336-1346 y 1356-1364 1. Mantiene una postura estática 2. Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira 3. Respeta las pausas de planificación: 1315. (5.16) 1318. (1.1) (0.58) 1319. (0.79) (0.41) 1329. (0.71) 1330. (1.28) (0.38) (0.41) 1336. (1.53) (0.72) (0.49) (0.88) 1337. (0.4) 1340. (0.5) 1342. (0.94) 1344. (0.76) (2.66) (0.57) (0.62) 1346. (0.43) (0.74) (0.45) (0.26) 1363. (0.61) (0.37) 1364 (0.36) 4. Da señales de atención continuada - uso de gestos: cabeza (R) - aportaciones que no interrumpen a de la alumna: vale, claro, um, jaa!
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	1309. (0.6) 1358. (0.61) 1359. NAS sí no 1360. (0.89) 1372. (0.11) 1373. NAS um 1374. (1.08) 1378. (0.2) 1379. NAS um 1390. (1.12) 1384. (0.43) 1385. NAS um 1386. (0.38) 1394. (0.26) 1375. NAS um 1376. (0.36) 1404. (1.81) 1410. (0.69)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno de habla	1304. (2.41) 1355. (0.2) 1368. (1.67) 1372. (0.11) 1373. NAS um 1374. (1.08) 1378. (0.2) 1379. NAS um 1390. (1.12) 1384. (0.43) 1385. NAS um 1386. (0.38) 1394. (0.26) 1375. NAS um 1376. (0.36) 1404. (1.81)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	1315. (5.16) 1325. (0.08) 1326. TUT claro 1329. (0.71) 1340. (0.5) 1341. TUT um 1342. (0.94)
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Compara el presente y el pasado de su proceso de aprendizaje	1308. TUT ¿la grabadora? 1309. (0.6) 1310. NAS no ya no 1330. y ahora con los dos exámenes (1.28) yyy (0.38) con las clases con Éric (0.41) antes
Describe un sentimiento	1303. lo que también me pone nerviosaa 1318. intento explicarlo (1.1) si estás preparando un examen (0.18) por ejemplo (0.58) 1319. quieres aprobarlo (0.79) muy bien (0.41) o yo quiero aprobarlo muy bien
Reformula su propio discurso	1344. y esto también me pone nerviosa (0.14) porque yo no quiero (0.58) arriesgar 1345. (1.13) arriesgar(0.76) eee (2.66) es aquí (0.57) arriesgar (0.62) hacer menos ahora 1346. (0.43) porque (0.74) yo sé (0.45) con esto (0.26) hubiera aprobado 1362. y el sentimiento de no quiero (0.61) que no quiero relajarme (0.37) me pone más 1364. nerviosa (0.36) ¿sabes?
Detecta un logro	1308. TUT ¿la grabadora? 1309. (0.6) 1310. NAS no ya no 1336 ahora yo sé (0.88) que con los dos 1337. exámenes (0.4) hubiera aprobado
Manifiesta o verbaliza un deseo	1318. intento explicarlo (1.1) si estás preparando un examen (0.18) por ejemplo (0.58) 1319. quieres aprobarlo (0.79) muy bien (0.41) o yo quiero aprobarlo muy bien 1344. y esto también me pone nerviosa (0.14) porque yo no

	<i>quiero (0.58) arriesgar 1345. (1.13) arriesgar (0.76) eee (2.66) es aquí (0.57) arriesgar (0.62) hacer menos ahora 1346. (0.43) porque (0.74) yo sé (0.45) con esto (0.26) hubiera aprobado</i>
Ejemplifica una situación para explicar un sentimiento	<i>1318. intento explicarlo (1.1) si estás preparando un examen (0.18) por ejemplo (0.58) 1319. quieres aprobarlo (0.79) muy bien (0.41) o yo quiero aprobarlo muy bien</i>
Manifiesta autonomía	<i>1411. ayer ya hice una cosa porque x mi examen de inglés</i>
Formula una hipótesis	<i>1318. si estás preparando un examen (0.18) por ejemplo (0.58) 1346. con esto (0.26) hubiera aprobado</i>
Formula una justificación	<i>1344. porque yo no quiero (0.58) arriesgar 1345. (1.13) arriesgar(0.76) eee (2.66) es aquí (0.57) arriesgar (0.62) hacer menos ahora 1346. (0.43) porque (0.74) yo sé (0.45) con esto (0.26) hubiera aprobado 1404. porque cada cada día (0.58) estaba estudiando una o dos horas por la mañana inglés</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Guía el contenido de la tutoría: introduce un nuevo tema	<i>1303. lo que también me pone nerviosaa 1318. intento explicarlo (1.1) si estás preparando un examen (0.18) por ejemplo (0.58) 1319. quieres aprobarlo (0.79) muy bien (0.41) o yo quiero aprobarlo muy bien</i>
Enfatiza una idea repitiéndola	<i>1318. intento explicarlo (1.1) si estás preparando un examen (0.18) por ejemplo (0.58) 1319. quieres aprobarlo (0.79) muy bien (0.41) o yo quiero aprobarlo muy bien 1362. y el sentimiento de no quiero (0.61) que no quiero relajarme (0.37) me pone más 1364. nerviosa (0.36) ¿sabes?</i>
Enfatiza una idea con un adverbio	<i>1318. intento explicarlo (1.1) si estás preparando un examen (0.18) por ejemplo (0.58) 1319. quieres aprobarlo (0.79) muy bien (0.41) o yo quiero aprobarlo muy bien 1324. no solamente bien</i>
Sonrisa	<i>1311, 1317 y 1371</i>
Toca el bolígrafo	<i>1350 y 1352</i>
Se toca la cabeza	<i>1351</i>
Se relaja en el asiento/se coloca bien	<i>1311 y 1317</i>
Postura estática	<i>1321, 1328, 1331, 1332, 1333, 1334. postura: antebrazos apoyados en la mesa 1371, 1375, 1377, 1382, 1383, 1391, 1392, 1393, 1402, 1408, 1412, 1421. postura: brazos bajo la mesa</i>
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	<i>1315. (5.16) 1318. (1.1) 1329. (0.71) 1336. (1.53) (0.72) (0.49) (0.88) 1337. (0.4) 1340. (0.5) 1342. (0.94)</i>
Pausa no sintáctica	<i>1304. (2.41) 1318. (0.58) 1319. (0.79) (0.41) 1330. (1.28) (0.38) (0.41) 1336. (0.88) 1344. (0.76) (2.66) (0.57) (0.62) 1346. (0.43) (0.74) (0.45) (0.26) 1363. (0.61) (0.37) 1364 (0.36)</i>
Mirada al techo y a las hojas	<i>1317. mirada: tutora y sus hojas 1311, 1321 y 1338 mirada: sus hojas 1350, 1351, 1352 y 1412 mirada: techo, mesa</i>
<i>Mmm, eee, etc.</i>	<i>1336. mmm (1.53) 1345. eee (2.66)</i>
Titubeo	<i>1344 yo no quiero (0.58) arriesgar 1345. (1.13) arriesgar (0.76) eee (2.66) es aquí (0.57) arriesgar (0.62) hacer menos ahora</i>

	1363. <i>quiero (0.61) que no quiero</i>
Se pregunta a ella misma	1336. <i>mmm (1.53) ¿qué quería decir? (0.72) ¡a! (</i>
Silencio	1315. <i>(5.16)</i>

12.4. Informe analítico

La alumna inicia el episodio introduciendo un sentimiento improductivo, *me pone nerviosa*. Esta iniciativa pone de manifiesto que la alumna se siente lo suficientemente cómoda como, por un lado, para guiar el contenido de la tutoría y, por otro lado, para expresar sus sentimientos respecto al examen. Asimismo, al enfatizar su objetivo repitiéndolo y con el adverbio *no solamente* también se observa que la alumna tiene una idea clara y la suficiente confianza en ella misma y en su interlocutora para expresarla. El hecho de que en este episodio no mantenga contacto con sus hojas con las manos y que disminuyan las intervenciones en las que dirige la mirada hacia ellas refuerzan la hipótesis de que la alumna se siente más relajada en comparación con el principio de la tutoría, igual que pasa en la primera tutoría. Al mismo tiempo observamos que hay un momento en que también relaja su postura corporal y se apoya en el asiento a la vez que sonríe tras una intervención de la tutora.

Mientras la alumna explica qué le pone nerviosa, aparecen diferentes marcas que manifiestan autorregulación. La alumna es capaz, por una parte, de describir sus sentimientos y, por otra parte, de justificarlos y formular hipótesis.

En cuanto a la herramienta de la grabación, la alumna compara el pasado y el presente y manifiesta un logro puesto que *ya no* le pone nerviosa y, por tanto, ha superado un sentimiento improductivo. Asimismo, la sonrisa con la que acompaña esta respuesta parece expresar la satisfacción que la alumna siente por ello. Tanto en este caso como al responder a la sonrisa de la tutora con otra sonrisa, la alumna vuelve a expresar que existe un clima distendido durante la sesión de tutoría.

En referencia a la actitud de la tutora, observamos que mientras la alumna planifica su discurso, la tutora adopta una postura estática de escucha mientras dirige la mirada hacia la alumna. Además, respeta las pausas sintácticas y las no sintácticas del discurso de la alumna. Además de la actitud de escucha de la tutora, ésta recurre a otras estrategias de cortesía con las que crear un clima de confianza. En primer lugar, formula un comentario con carácter

empático con el que manifiesta que entiende qué le pasa o siente la alumna. Para ello, describe la situación en la que se encuentra la alumna como *tensa* y justifica por qué lo es. En segundo lugar, atenúa una recomendación que le da a la alumna para no ser impositiva con la expresión *en la medida de lo posible*. Por último, crea empatía con una sonrisa.

EPISODIO XIII (1425-1527): DESCRIPCIÓN DE LA SEMANA

13.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS MICROFUNCIONAL
<p>1425. TUT <{¿qué tal ha ido la semana? 1426. (0.73)} 1427. ANA {mirada: sus hojas, las coloca bien} 1428. NAS {muy bien 1429. (0.51)} 1430. TUT ¿sí?> 1431. ATU <mirada: sus hojas, postura: se coloca, sonrisa> 1432. ANA {mirada: tutora, se toca la cara} 1433. <{(1.02)} 1434. NAS <i>um</i> 1435. (0.65)} 1436. ANA {mirada: tutora, /cabeza R}</p>	<p>La tutora inicia la tutoría con una pregunta abierta con la que pide información sobre la semana mientras mira hacia sus hojas y la alumna mira las suyas. A continuación, cede el turno de palabra con un intervalo de 0.73 tras el cual la alumna responde con una valoración positiva, <i>muy bien</i>, pero no desarrolla más su respuesta y ésta cede el turno con un intervalo de 0.51.</p> <p>La tutora expresa sorpresa y/o satisfacción con un ¿sí? mientras sonrío. Además, puede que esté cediendo nuevamente el turno para alargar la conversación. El intervalo de 1.02+0.65 reforzaría la hipótesis de que está cediendo el turno de palabra. La alumna confirma lo dicho con la emisión <i>um</i> y asintiendo con la cabeza mientras mira a la tutora.</p>
<p>1437. TUT {¿cómo la definirías> 1438. ATU <mirada: a la alumna y a sus hojas, postura: toca sus hojas con las dos manos> 1439. <(1.84)} 1440. ANA {mirada: sus objetos, coloca bien su estuche y su botella de agua} 1441. NAS {un poco más lenta que antes}> 1442. ATU <mirada: sus hojas, postura: coge un bolígrafo y pone los antebrazos sobre la mesa con una mano</p>	<p>La tutora toma el turno tras el intervalo de 1.02+0.65, durante el cual la alumna no lo toma, y formula una nueva pregunta abierta más concreta que la anterior con la que guía y orienta el contenido de la tutoría, ¿cómo la definirías?</p> <p>Tras un intervalo de 1.84, durante el cual la alumna coloca bien su estuche y su botella de agua en la mesa, la alumna toma el turno de palabra. Ésta compara esta semana con la anterior o las anteriores, la describe como <i>más lenta</i> y atenúa el comentario con <i>un poco</i> mientras medio sonrío. Seguidamente, emite una risa ligera con la que parece manifestar que su descripción le hace gracia o con la que quizás está buscando una reacción empática por parte de la tutora. El intervalo</p>

<p>1443. <i>sobre la otra</i>> 1444. ANA {<i>mirada: hojas de la tutora, postura: manos debajo de la mesa, 1/2 sonrisa</i>} 1445. <{ (0.4) 1446. TUT uuuummm 1447. (0.85) 1448. NAS (risa ligera)}> 1449. ANA {<i>mirada: tutora, = postura, sonrisa</i>} 1450. ATU <<i>mirada: alumna, = postura, sonrisa, /cabeza/R</i>> 1451. <{(0.8) 1452. NAS un pocoo> <(0.75) menos}{motivada 1453. ATU <<i>mirada: sus hojas, = postura, sonrisa, /cabeza/R</i>> 1454. ANA {<i>mirada: sus hojas, &mano derecha&, sonrisa</i>} 1455. (0.43) 1456. TUT uumm 1457. (1.08)} 1458. ANA {<i>mirada: tutora, postura: antebrazo derecho apoya- do en el borde de la mesa, sonrisa</i>} 1459. NAS {no menos motivada de otra manera (0.29) un poocooo 1460. (1.32)}> 1461. ANA {<i>mirada: al vacío, &mano derecha&}</i> 1462. ATU <<i>mirada: alumna, = postura, sonrisa</i>> 1463. TUT <{cansada} 1464. ATU <<i>mirada: alumna, = postura, sonrisa, cabeza, mueca</i>> 1465. <(0.32)} 1466. ANA {<i>mirada: tutora, no se mueve, /cabeza/</i>} 1467. NAS {cansada} 1468. ANA {<i>mirada: tutora, cierra los ojos mientras /cabeza/, sonrisa</i>} 1469. (0.24) 1470. TUT pero no desmotivada</p>	<p>de 0.4+0.85+0.8 con el que cede el turno reforzaría la segunda hipótesis. La tutora, sin embargo, no toma el turno de palabra aunque sí emite una señal de atención continuada con un <i>uuuummm</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente. Tales señales podrían tener una función colaborativa y empática para mostrar acuerdo o respaldar el comentario. Finalmente, la alumna recupera el turno y añade una nueva comparación para describir la semana, <i>menos motivada</i>. Dado contenido de la información, la alumna atenúa el comentario con el cuantitativo <i>un pocoo</i> y con una sonrisa. Asimismo, el alargamiento vocálico de <i>pocoo</i>, la pausa no sintáctica de 0.75 y la mirada hacia sus hojas mientras habla parecen indicar que la alumna está planificando su discurso mientras habla. A continuación, cede el turno con un intervalo de 0.43+1.08 durante el cual la tutora no toma el turno y mantiene una actitud de escucha con una postura estática mientras mira hacia sus hojas y a la alumna, emite señales de atención continuada con un <i>uumm</i> y asintiendo con la cabeza y deja tiempo a la alumna para planificar su discurso. Tanto las emisiones de atención continuada como la sonrisa con la que responde a su interlocutora podrían tener una función empática. La alumna vuelve a recuperar el turno y rectifica su comentario anterior, <i>no menos motivada de otra manera</i>. El alargamiento vocálico de <i>poocooo</i> y la pausa no sintáctica de 1.32 durante la cual la alumna mira al vacío mientras gesticula parecen indicar que la alumna está planificando su discurso y está buscando la palabra adecuada. La tutora le deja tiempo a la alumna mientras sonrío y la mira. Parece que la tutora interpreta que la alumna necesita ayuda y propone un adjetivo mientras hace una mueca con la cara y ladea la cabeza. Estos gestos parecen atenuar la sugerencia eliminando la posibilidad de que parezca una imposición. La alumna acepta el adjetivo sugerido por la tutora repitiéndolo y con un asentimiento de cabeza mientras sonrío. La tutora vuelve a tomar el turno y enfatiza la idea de que la sensación no es de desmotivación. Posiblemente, la tutora tiene interés en descartar esta posibilidad y asegurarse que la alumna no se siente <i>desmotivada</i> e, incluso, puede que quiera que la alumna también lo tenga claro.</p>
--	--

<p>1471. (0.18)}</p> <p>1472. ANA {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa}</p> <p>1473. NAS {no desmotivada cansada}</p> <p>1474. ANA {mirada: cierra los ojos y mira al frente, = postura, 1/2 sonrisa}</p> <p>1475. (0.15)</p> <p>1476. TUT ya</p> <p>1477. (0.61)</p>	<p>La alumna confirma la corrección de la tutora repitiendo sus palabras y añadiendo el adjetivo <i>cansada</i> que ha propuesto, <i>no desmotivada</i>. A continuación, parece que cede el turno de palabra con un intervalo de 0.15+0.61 durante el cual la tutora acepta la <i>confirmación</i> de la alumna con <i>ya</i>, pero no toma el turno de palabra.</p>
<p>1478. NAS y un} {pocooo (1.5) no desordenado en la cabeza perooo (1.33)} {llena></p> <p>1479. ANA {mirada: tutora, = postura}</p> <p>1480. ANA {mirada: al vacío, a la tutora con los ojos más cerrados y al vacío otra vez, = postura, pero</p> <p>1481. señalándose la sien con el bolígrafo}</p> <p>1482. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa, cabeza ></p> <p>1483. <(0.72)</p> <p>1484. TUT ya (0.39) que hay que dejar que repoooseenn} {las cosaas (0.28) que tooomeen su</p> <p>1485. espaacio ¿verdad?}</p> <p>1486. ANA {mirada: tutora, = postura, 1/2 sonrisa}</p> <p>1487. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R, 1/2 sonrisa}</p> <p>1488. {(0.32)</p> <p>1489. NAS las cajitas están llenas</p> <p>1490. (0.49)></p> <p>1491. ATU <mirada: alumna, &manos&, &cabeza&, sonrisa></p> <p>1492. TUT <sí</p> <p>1493. (0.69)</p> <p>1494. NAS (risa ligera)></p> <p>1495. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza R, sonrisa></p> <p>1496. <(0.62)</p>	<p>La alumna toma el turno de palabra con la marca de progresión temática <i>y</i>. A continuación, hace referencia a cómo se siente a nivel cognitivo, y <i>un poco no desordenado en la cabeza pero llena</i>. La alumna parece estar planificando su discurso mientras habla. Por un lado, aparecen alargamientos vocálicos en <i>pocooo</i> y <i>perooo</i>; por otro lado, hay dos pausas no sintácticas de 1.5 y 1.33; y, por último, dirige la mirada al vacío y hacia la tutora con los ojos más cerrados. Asimismo, durante la segunda pausa podría estar buscando la palabra adecuada para expresar su sensación.</p> <p>Tras un intervalo de 0.72 con el que la alumna podría estar cediendo el turno de palabra, la tutora toma el turno con un <i>ya</i> con el que parece querer expresar que entiende qué le está explicando o que acepta la explicación. Seguidamente reformula y desarrolla las palabras de la alumna, <i>hay que dejar que reposen las cosas que tomen su espacio</i>. Finaliza la reformulación con una pregunta de confirmación con la que parece estar cediendo el turno. Tanto el comentario como la sonrisa con la que lo acompaña parecen tener una función empática.</p> <p>La alumna parece estar escuchando atentamente puesto que mantiene una postura estática, dirige la mirada hacia la tutora mientras ésta habla y asiente repetidamente con la cabeza con la que acepta la interpretación de la tutora. Asimismo, añade una nueva reformulación, <i>las cajitas están llenas</i>, con la que también confirma que está escuchando y que confirma la interpretación de la tutora.</p> <p>La tutora responde con un <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente. Dichas respuestas pueden tener una función colaborativa para respaldar o mostrar acuerdo con la alumna o para expresar que entiende la explicación. Asimismo, también puede tener un</p>

	<p>carácter empático y la sonrisa con la que acompaña la respuesta refuerza esta hipótesis.</p> <p>La alumna emite una risa ligera que puede que manifieste que le hace gracia su descripción o con la que exprese nerviosismo.</p>
<p>1497. TUT tienen queee (0.63) claro quee 1498. (0.31) 1499. NAS sí} 1500. ANA {mirada: tutora, &mano derecha&, se coloca bien en la silla, sonrisa} 1501. {(1.09) 1502. TUT para (0.26) para> <(0.28) para que las ideas se ordenen (0.77)> <y para quee (0.32) lo podemos 1503. ATU <mirada: al vacío, = postura, sonrisa> 1504. ATU <mirada: alumna, &manos&> 1505. (0.43) 1506. TUT podemos asimilar tanta> <información> {(0.43) también} {hay que dar (0.3)><un espacio de pausa> 1508. ATU <mirada: al vacío, &manos&> 1509. ANA {mirada: tutora, = postura} 1510. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza } 1511. ATU <mirada: bolígrafo, postura: coge el bolígrafo por las puntas con las dos manos> 1512. ANA {mirada: tutora, = postura} 1513. {(1.91) 1514. NAS sí 1515. (0.16) }> 1516. ATU <mirada: alumna, = postura> 1517. ANA {mirada: sus hojas, = postura, cabeza R} 1518. TUT <que si solo es llenar llenar llenar (1.29) nooo> 1519. {(1.48)</p>	<p>La tutora inicia una nueva intervención que no completa y la alumna vuelve a confirmar lo dicho o la anterior interpretación de la tutora. Tras una pausa no sintáctica de 0.31+1.09, la tutora vuelve a tomar el turno para reformular de nuevo las palabras de la alumna y las suyas propias. Asimismo, el comentario parece tener un carácter empático cuya función sería respaldar la observación de la alumna e, incluso, justificar que la semana haya sido más lenta, <i>para que las ideas se ordenen y [...] podamos asimilar tanta información también hay que dar un espacio de pausa.</i></p> <p>La tutora acompaña su comentario con gestos y con una sonrisa que enfatiza la intención colaborativa y empática del comentario. Además, aparecen algunas señales que nos indican que la tutora está planificando su discurso mientras habla. En primer lugar, observamos el falso inicio <i>tienen queee</i> (0.63) <i>claro quee</i> y los titubeos <i>para</i> (0.26) <i>para</i> (0.28) <i>par</i> y <i>podamos</i> (0.43) <i>podamos</i>; en segundo lugar, las pausas no sintácticas continuadas de 0.63, 0.31+1.09, 0.26, 0.28, 0.77, 0.32, 0.43, 0.43 y 0.3; en tercer lugar, los alargamientos vocálicos de <i>queee</i>, <i>quee</i> y <i>quee</i>; y, por último, la mirada hacia el bolígrafo y hacia el vacío mientras habla.</p> <p>La alumna parece estar escuchando atentamente a la tutora puesto que mantiene una postura estática de escucha y dirige la mirada hacia su interlocutora. Además, da señales de atención continuada con un asentimiento de cabeza durante la explicación de la tutora y, tras un intervalo de 1.91, responde con un <i>sí</i> y asintiendo repetidamente con la cabeza. Probablemente, la alumna quiere respaldar y mostrar acuerdo con el comentario de su interlocutora. Seguramente, al ver que la alumna no toma el turno de palabra, lo toma la tutora y completa el comentario anterior. No obstante, por las pausas no sintácticas de 1.29 y 1.48 y el alargamiento vocálico de <i>nooo</i> parece que no lo completa y que está planificando su discurso mientras habla.</p>

<p>1520. TUT <i>te</i> <entiendo perfectamente lo que dices (0.74)><bueno entonces ha ido bien ¿no?</p> <p>1521. (0.24) <i>aunque ha sido más relajada y más lenta (0.44) ha sido positiva</i></p> <p>1522. ATU <mirada: bolígrafo, = postura></p> <p>1523. ATU <mirada: alumna, = postura></p> <p>1524. (0.16)</p> <p>1525. NAS <i>sí</i>></p> <p>1526. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza en 'ha sido positiva' y en 'perfectamente'}</p> <p>1527. ATU <mirada: alumna, postura: antebrazos apoyados en el borde de la mesa, &manos&, &cabeza&></p>	<p>Tras la pausa sintáctica de 1.48, durante la cual la alumna no toma el turno, la tutora deja inacabado el comentario anterior y formula un nuevo comentario con carácter empático con el que expresa que entiende qué quiere decir la alumna. Después de una pausa sintáctica o intervalo de 0.74, la tutora introduce un nuevo comentario con el que valora positivamente la semana, pese a ser más <i>relajada</i> y <i>lenta</i>, tal y como la había descrito la alumna. Aunque la alumna parecía describir la semana con adjetivos negativos como <i>desmotivada</i>, <i>lenta</i> o <i>cansada</i>, la tutora parece haber guiado y orientado esta sensación hacia, lo que para ella es, un aspecto positivo, hacer una pausa para que la información se ordene y se asimile. Durante esta intervención, la tutora formula la pregunta de confirmación <i>¿no?</i> y la alumna responde con una respuesta afirmativa que acompaña con un asentimiento de cabeza.</p>
---	---

13.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. guía y orienta el contenido de la tutoría: inicia la tutoría con una pregunta abierta general mientras mira sus hojas: <i>¿qué tal ha ido la semana?</i></p> <p>2. cede el turno de palabra: intervalo de 0.73</p>	
	<p>3. responde con una valoración positiva, <i>muy bien</i></p> <p>4. cede el turno de palabra: intervalo de 0.51</p>
<p>5. expresa sorpresa y/o satisfacción con un <i>¿sí?</i> y una sonrisa</p> <p>6. cede el turno de palabra con la pregunta de confirmación <i>¿sí?</i> y con el intervalo de 1.02+0.65</p>	
	<p>7. confirma lo dicho: <i>um</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>8. no toma el turno durante el intervalo de 1.02+0.65</p>
<p>9. toma el turno de palabra y formula una nueva pregunta abierta más concreta, <i>¿cómo la definirías?</i></p> <p>10. guía y orienta el contenido de la tutoría</p> <p>11. cede el turno de palabra: intervalo de 1.84</p>	

	<p>12. compara la presente semana con las anteriores</p> <p>13. describe la semana como <i>un poco más lenta</i></p> <p>14. atenúa el comentario con <i>un poco</i> y una medio sonrisa.</p> <p>15. cede el turno de palabra: intervalo de $0.4+0.85+0.8$ mientras mira a la tutora</p>
<p>16. observa sus hojas mientras la alumna habla</p> <p>17. no toma el turno de palabra durante el intervalo</p> <p>18. emite una señal de atención continuada: <i>uuumm</i> y asiente con la cabeza repetidamente</p> <p>19. muestra acuerdo o respalda el comentario con el <i>uuumm</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>20. manifiesta empatía con el <i>uuumm</i> y asintiendo con la cabeza y con una sonrisa</p>	<p>21. le hace gracia la descripción o busca una reacción empática: emite una risa ligera</p>
<p>22. no toma el turno de palabra: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna</p>	<p>23. toma el turno de palabra y añade una comparación nueva, <i>menos motivada</i></p> <p>24. atenúa el comentario con <i>un poco</i> y con una sonrisa</p> <p>25. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>pocoo</i> y pausa no sintáctica de 0.75 mientras mira hacia sus hojas</p> <p>26. cede el turno de palabra: intervalo de $0.43+1.08$ mientras mira a la tutora</p>
<p>27. no toma el turno de palabra: mantiene la postura estática y mira a la alumna</p> <p>28. escucha atentamente: postura estática, no toma el turno de palabra durante el intervalo, emite una señal de atención con un <i>uumm</i> y mira a la alumna</p> <p>29. manifiesta empatía con una sonrisa</p>	<p>30. toma el turno de palabra</p> <p>31. se auto-rectifica: <i>no menos motivada de otra manera</i></p> <p>32. planifica su discurso mientras habla: mirada al vacío, pausa no sintáctica de 1.32 y alargamiento vocálico en <i>un pocoooo</i></p> <p>33. inicia la nueva descripción con una atenuación: <i>un poco</i></p>

34. no toma el turno de palabra: mantiene la postura estática y mira a la alumna
35. escucha atentamente: postura estática, no toma el turno de palabra durante el intervalo y mira a la alumna
36. manifiesta empatía con una sonrisa
37. ayuda a la alumna a encontrar la palabra que parece estar buscando: le sugiere *cansada*
38. busca confirmación con una mueca mientras mira a la alumna



39. confirma que la sugerencia de la tutora es correcta repitiéndola, *cansada*, y asintiendo con la cabeza una vez mientras mira a la tutora

40. toma el turno de palabra
41. especifica que la alumna no se siente desmotivada con una oración adversativa: *pero no desmotivada*
42. muestra empatía con una sonrisa

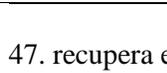


43. confirma que la especificación de la tutora es correcta con una rectificación: *no desmotivada cansada*
44. cede el turno de palabra: intervalo de 0.15+0.61

45. acepta la confirmación de la alumna: *ya*
46. no toma el turno de palabra durante el intervalo de 0.15+0.61



50. escucha atentamente a la alumna: mantiene una postura estática, mira a la alumna y no roba el turno de palabra durante las pausas no sintácticas
51. manifiesta empatía con una sonrisa



47. recupera el turno de palabra con la marca de progresión temática y
48. describe cómo se siente cognitivamente mientras se señala la sien con el bolígrafo: *un poco no desordenada en la cabeza pero llena*
49. planifica su discurso mientras habla: pausas no sintácticas de 1.5 y 1.33, alargamientos vocálicos de *pocooo* y *perooo* y mirada al vacío y hacia la tutora con los ojos más cerrados



52. cede el turno de palabra: intervalo de 0.72+0.39 mientras mira a la tutora con una postura estática
53. responde a la sonrisa de la tutora con una

<p>54. acepta la explicación de la alumna o manifiesta que la entiende con un <i>ya</i></p> <p>55. reformula la descripción de la alumna: <i>que hay dejar que reposen las cosas que tomen su espacio</i></p> <p>56. manifiesta empatía con la reformulación y con una sonrisa</p> <p>57. cede el turno de palabra con la pregunta de confirmación <i>¿verdad?</i> y con el intervalo de 0.32</p>	<p>media sonrisa.</p>  <p>58. escucha atentamente a la tutora: mantiene una postura estática, mira hacia la tutora y asiente con la cabeza</p> <p>59. confirma la reformulación de la tutora asintiendo con la cabeza</p> <p>60. reformula su descripción con una metáfora, <i>las cajitas están llenas</i></p> 
<p>61. muestra acuerdo con la alumna con un <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>62. cede el turno de palabra: intervalo de 0.69+0.62 mientras mira a la alumna y mantiene una postura estática</p> <p>63. manifiesta empatía con una sonrisa</p>	 <p>64. le hace gracia su metáfora: emite una risa ligera</p> <p>65. no toma el turno de palabra durante el intervalo</p>  <p>66. toma el turno de palabra</p> <p>67. formula una aportación colaborativa con la que parece que muestra acuerdo y/o que entiende la explicación, <i>claro</i></p> <p>68. planifica su discurso: falsos comienzos en <i>tienen que (0.63) claro quee</i>, alargamiento vocálico en <i>queee</i> y <i>quee</i> y pausas no sintácticas de 0.63 y 0.31+1.09</p>  <p>69. confirma lo dicho: <i>sí</i></p> <p>70. no toma el turno de palabra</p>  <p>71. justifica su explicación con un nuevo comentario empático: <i>para que las ideas se ordenen y podamos asimilar tanta información</i></p> <p>72. planifica su discurso mientras habla: titubeo en <i>para (0.26) para (0.28) para</i> y en <i>podamos (0.43) podemos</i>, pausas no sintácticas de 0.77, 0.32 y 0.3, la mirada al vacío.</p>

73. manifiesta empatía con el comentario empático y con una sonrisa



74. escucha atentamente: mirada hacia la tutora, postura estática, emite una señal de atención asintiendo con la cabeza

75. muestra acuerdo con un asentimiento de cabeza

76. cede el turno de palabra: intervalo de 1.91+0.16 mientras mira a la alumna y adopta una postura estática



77. acepta el comentario de la tutora o muestra acuerdo con un *sí* y asintiendo con la cabeza mientras mira sus hojas

78. no toma el turno de palabra durante el intervalo

79. toma el turno de palabra y añade un nuevo comentario empático: *que si solo es llenar llenar llenar*



80. cede el turno de palabra: intervalo de 1.29+1.48 o planifica su discurso puesto que parece que no ha finalizado la intervención: *nooo*



81. no toma el turno de palabra durante el intervalo o la pausa no sintáctica

82. toma el turno de palabra o continúa con él
83. formula un comentario de carácter empático: *te entiendo perfectamente lo que dices*



84. acepta el comentario con un asentimiento de cabeza

85. mantiene el turno de palabra con el marcador *bueno*



86. introduce una consecuencia con el conector *entonces*

87. dirige la conversación hacia un aspecto positivo y formula una valoración positiva con carácter empático: *entonces ha ido bien*

88. formula una pregunta de confirmación *¿no?*

89. reformula la descripción de la semana que ha hecho la alumna con una oración adversativa: *aunque ha sido más relajada y más lenta*

90. reformula el comentario positivo con carácter empático: *ha sido más positiva*



91. acepta el comentario de la tutora con un sí y un asentimiento de cabeza

3.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta abierta de evaluación	1425. <i>¿qué tal ha ido la semana?</i> 1433. <i>¿cómo la definirías?</i>
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Reformula una información introducida por la alumna	1484. <i>ya (0.39) que hay que dejar que repoooseenn las cosaas (0.28) que tooomeen su espaacio</i> 1485. <i>¿verdad?</i> 1520. <i>aunque ha</i> 1521. <i>sido más relajada y más lenta (0.44) ha sido positiva</i>
Justifica una sensación de la alumna	1497. <i>tienen queee (0.63) claro quee</i> 1502. <i>para (0.26) para (0.28) para que las ideas se ordenen (0.77) y para quee (0.32) lo podamos</i> 1506. <i>podamos asimilar tanta información (0.43)</i> 1518. <i>que si solo es llenar llenar llenar (1.29) nooo</i>
Ayuda a la alumna a encontrar la palabra que está buscando	1463. <i>cansada</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	1431, 1450, 1453, 1464, 1482, 1491, 1495, 1503 <i>sonrisa</i>
Formula un comentario con carácter empático	1497. <i>tienen queee (0.63) claro quee</i> 1502. <i>para (0.26) para (0.28) para que las ideas se ordenen (0.77) y para quee (0.32) lo podamos</i> 1506. <i>podamos asimilar tanta información (0.43)</i> 1518. <i>que si solo es llenar llenar llenar (1.29) nooo</i> 1520. <i>te entiendo perfectamente lo que dices</i>
Destaca un aspecto positivo del aprendizaje de la alumna	1520. <i>bueno entonces ha ido bien ¿no? (0.24) aunque ha</i> 1521. <i>sido más relajada y más lenta (0.44) ha sido positiva</i>
Escucha atentamente	<i>Intervenciones 1441-1478</i> 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación: 1439. (1.84) 1445. (0.4) 1447. (0.85) 1451. (0.8) 1452. (0.75) 1455. (0.43) 1457. (1.08) 1460. (1.32) 1475. (0.15) 1477. (0.61) 1478. (1.5) (1.33)</i> 4. <i>Da señales de atención continuada</i> - <i>uso de gestos</i> - <i>con aportaciones que no interrumpen el discurso de la alumna: sí, ya, uumm</i>
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	1426. (0.73); 1433. (1.02) y 1435. (0.65); 1439. (1.84); 1485. <i>TUT ¿verdad?</i> 1488. (0.32)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno de habla	1433. (1.02) 1435. (0.65); 1483 (0.72); 1490. (0.49) 1492. <i>TUT sí</i> 1493. (0.69) 1494. <i>NAS risa ligera</i> 1496. (0.62)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	1445. (0.4) 1446. <i>TUT uuummm</i> 1447. (0.85) 1448. <i>NAS risa ligera</i> 1451. (0.8) 1455. (0.43) <i>TUT uumm</i> 1457. (1.08) 1475. (0.15) 1476. <i>TUT ya</i> 1477. (0.61)

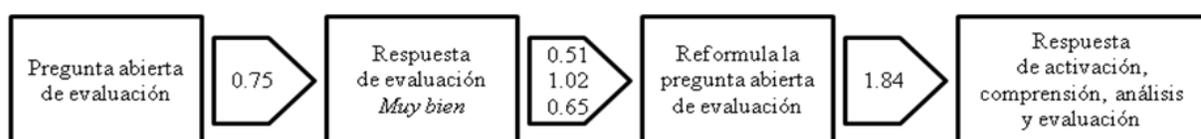
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Valora la semana	1428. <i>muy bien</i>
Compara la presente semana con las anteriores	1441. <i>un poco más lenta que aantes</i>
Compara su estado psicológico actual con el pasado	1452. <i>un pocoo (0.75) menos motivada</i> 1459. <i>no menos motivada de otra manera (0.29) un pocoooo</i> 1467. <i>cansada</i>
Describe la semana	1441. <i>un poco más lenta que aantes</i>
Describe su estado psicológico actual	1452. <i>un pocoo (0.75) menos motivada</i> 1459. <i>no menos motivada de otra manera (0.29) un pocoooo</i> 1467. <i>cansada</i> 1478. <i>y un pocooo (1.5) no desordenado en la cabeza pero</i> <i>(1.33) llena</i>
Reformula su propio discurso	1489. <i>las cajitas están llenas</i>
Se auto-rectifica	1459. <i>no menos motivada de otra manera (0.29) un pocoooo</i> 1467. <i>cansada</i> 1478. <i>y un pocooo (1.5) no desordenado en la cabeza pero</i> <i>(1.33) llena</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
(1/2) sonrisa	1444, 1474, 1486 y 1487. <i>½ sonrisa</i> 1449, 1454, 1458, 1468 y 1500. <i>sonrisa</i>
Emite una risa ligera	1448 y 1494 (<i>risa ligera</i>)
Coloca bien sus objetos	1440
Toca el bolígrafo	1480
Se toca la cara/la sien	1432 y 1480
Se coloca bien	1427 y 1500
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	1439. (1.84) 1445. (0.4) 1447. (0.85) 1451. (0.8) 1455. (0.43) 1457. (1.08)
Pausa no sintáctica	1452. (0.75) 1460. (1.32)
Mirada al vacío, a sus objetos, al frente, a las hojas, a las hojas de la tutora.	1440. <i>mirada: sus objetos</i> 1427, 1454 y 1517. <i>mirada: sus hojas</i> 1444. <i>mirada: hojas tutora</i> 1474. <i>mirada: cierra los ojos y mira al frente</i> 1480 y 1508. <i>mirada: al vacío</i>
Alargamientos vocálicos	1452. <i>un pocoo (0.75) menos motivada</i> 1459. <i>otra manera (0.29) un pocoooo</i> 1448. (1.32) 1478. <i>y un pocooo (1.5) no desordenado en la cabeza pero</i> <i>(1.33)</i>

13.4. Informe analítico

El episodio XIII es el inicio de la tercera y última tutoría y la tutora la inicia con una pregunta abierta evaluativa. La alumna responde con una valoración positiva, *muy bien*, pero que no desarrolla pese a que el tiempo de espera de la tutora es de 0.73, 0.51, 1.02 y 0.65. Al observar que la alumna no añade más información, la tutora formula una nueva pregunta abierta de

evaluación con la que demanda una información descriptiva más creativa, *¿cómo la definirías?*

Tras la insistencia de la tutora al formular una nueva pregunta y un tiempo de espera de 1.84, la alumna introduce una intervención comparativa y descriptiva con la que define la semana y su estado psicológico. Al utilizar adjetivos que podemos clasificar como negativo, *lenta* y *menos motivada*, la alumna atenúa su descripción con los cuantificadores *un poco* y *menos* y una sonrisa. Asimismo, cabe destacar la contradicción de esta respuesta con la inicial, *muy bien*.



Las intervenciones de la tutora son a partir de una mediación estructurada e interaccional, tal y como se puede comprobar en las fichas de planificación de la tutora. Probablemente, la pregunta con la que inicia la tutoría está previamente planificada, *¿qué tal ha ido la semana? ¿cómo la definirías?*. Sin embargo, al reformular las palabras de la alumna, el comentario empático con el que manifiesta que entiende qué le pasa a la alumna y al dirigir la conversación hacia un aspecto positivo está creando su discurso a partir de las intervenciones de la alumna y, por tanto, se trata de una mediación no planificada y espontánea.

Si comparamos, el inicio de esta tutoría con las anteriores, observamos que la alumna da señales de sentirse más cómoda y confiada. En primer lugar, no tiene miedo de expresar sus reflexiones aunque éstas sean negativas; en segundo lugar, mantiene durante prácticamente todo el episodio una sonrisa o ½ sonrisa que manifiesta, por una parte, la complicidad con la tutora y, por otra parte, la intención de atenuar su discurso dado su contenido; en tercer lugar, no necesita tocar sus hojas, aunque sí ordena los objetos que tiene delante en el momento en que la tutora formula la primera pregunta; por último, notamos que tampoco necesita el contacto visual con sus hojas, sino que dirige la mirada hacia tutora.

Mientras la alumna se explica la tutora adopta una actitud de escucha activa: no toma el turno de palabra cuando parece que la alumna se lo está cediendo (0.4+0.85+0.8 y 0.43+1.08) o cuando está planificando su discurso durante estas pausas sintácticas o intervalos; mantiene

una postura estática mientras mira a la alumna; da señales de atención continuada con el marcador discursivo de recepción *um* mientras asiente repetidamente con la cabeza; y le sugiere un adjetivo a la alumna para describir cómo se ha sentido cuando ésta no encuentra la palabra (pausa sintáctica de 1.32, alargamiento vocálico de *poooo* y mirada al vacío). Con esta aportación, además, se observa cómo ambas interlocutoras construyen conjuntamente el discurso.

La consecuencia de la formulación de las preguntas con las que contextualiza la tutoría y de esta actitud de escucha es que la alumna reflexiona y aporta informaciones de tipo comparativo y descriptivo en relación con la semana en la que se encuentra y su estado psicológico. Incluso recurre a la metáfora para explicarse: *un poco no desordenada en la cabeza pero llena, las cajitas están llenas.*

En cuanto al discurso de la alumna, ésta no necesita tantas pausas no sintácticas para planificar su discurso, pero sí notamos que son prolongadas. Además, produce algunos alargamientos vocálicos y dirige la mirada al vacío y al frente en 3 intervenciones. No obstante, en este episodio es evidente que esta planificación viene dada por una dificultad léxica ya que la alumna se auto-rectifica porque está buscando la forma de describir la semana.

La tutora recurre a diferentes estrategias lingüísticas y no lingüísticas para crear un clima afectivo en el que la alumna se sienta cómoda a la hora de verbalizar sus reflexiones:

- a) La actitud de escucha de la tutora y las pausas durante las que no toma el turno de palabra le transmite respeto hacia lo que la alumna tiene que decir.
- b) Pese a la descripción negativa de la alumna, responde con una sonrisa durante todo el episodio.
- c) Manifiesta entender el sentimiento de la alumna puesto que, en primer lugar, la asistencia es precisa y así lo expresa la alumna al confirmarla. Asimismo, la concreción de *pero no desmotivada* descarta un adjetivo que consideramos, y puede que la tutora también, improductivo y perjudicial en el proceso de aprendizaje; en segundo lugar, los continuos *um* y asentimientos con la cabeza; y, por último, el comentario con carácter empático con el que manifiesta que entiende qué siente la alumna.

- d) Concluye el tema destacando la parte más positiva de la explicación de la alumna.
Asimismo, sustituye el adjetivo *cansada* por *relajada* con connotaciones más positivas.
- e) Mantiene continuamente la sonrisa.

EPISODIO XIV (1528-1629): LOS OBJETIVOS DE LA SEMANA

14.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>1528. TUT <{<i>muy bien</i> (0.88) > <¿<i>qué tal los objetivos? ¿cómo evolucionan?</i></p> <p>1529. ATU <mirada: sus hojas, postura: antebrazos apoyados en la mesa tocando el bolígrafo> 1530. (0.22)</p> <p>1531. NAS <i>mmm</i> (0.69) <i>tenía la descripción</i> } {<i>un poco más detallada</i></p> <p>1532. ANA {mirada: sus hojas, postura: manos bajo la mesa} 1533. (0.57)</p> <p>1534. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura></p> <p>1535. NAS <i>más detallada</i>></p> <p>1536. ANA {mirada: sus hojas, = postura, &cabeza&} 1537. <{(1.36)</p> <p>1538. NAS <i>¿no?></i> <(0.69) <i>hemos logrado</i>></p> <p>1539. ATU <mirada: alumna, = postura></p> <p>1540. ATU <mirada: hojas de la alumna, se aparta el flequillo de la cara> 1541. <(1.38)</p> <p>1542. TUT <i>um</i></p> <p>1543. (0.19)</p> <p>1544. NAS <i>porque con la descripción de las viñetas</i> } {(0.16) <i>yyy</i> (0.38) <i>la presentación también</i> ></p> <p>1545. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&}</p>	<p>La tutora toma el turno de palabra con el iniciador <i>muy bien</i> y formula una pregunta abierta general con la que guía y orienta el contenido de la tutoría hacia el tema de los objetivos. Seguidamente, formula una nueva pregunta con la que concreta cuál es la información que demanda. Al mismo tiempo, la tutora dirige la mirada hacia sus notas, lo cual hace pensar que podría estar siguiendo un guión preparado previamente.</p> <p>Tras un intervalo de 0.22+0.69, la alumna emite un sonido con el que toma el turno de palabra a la vez que parece indicar que está planificando su discurso, la mirada hacia sus hojas refuerza esta hipótesis. A continuación, hace referencia al ejercicio de descripción, no sabemos si producción oral o escrita, y manifiesta un logro con una oración comparativa, <i>más detallada</i>, que atenúa con el cuantitativo, <i>un poco</i>. Probablemente, teniendo en cuenta la tutoría anterior, la alumna está comparando el ejercicio oral de esta semana con el de la anterior. Tras una pausa sintáctica de 0.57, la alumna repite el logro, <i>más detallada</i>, puede que para confirmar lo dicho, y cede el turno de palabra con un intervalo de 1.36.</p> <p>Seguramente, al ver que la tutora no toma el turno de palabra, la alumna formula una pregunta de confirmación con la que, por un lado, puede estar cediendo el turno de palabra y, por otro lado, puede tener la función de pedir la opinión de la tutora para estar segura de que comparte su observación.</p> <p>Tras un intervalo o pausa sintáctica de 0.69 y dado que la tutora no hace ningún gesto que indique que tiene la intención de tomar el turno de palabra, la alumna vuelve a tomarla y parece que va a introducir un logro, <i>hemos logrado</i>. Pese a que este comentario</p>

<p>1546. ATU <mirada: alumna y sus hojas, = postura, cabeza R, sonrisa y cejas levantadas> 1547. <(3.27)</p>	<p>no parece estar cohesionado ni con la oración anterior ni con la justificación que añade en la intervención siguiente, parece que se está refiriendo a la descripción de las viñetas de la expresión oral y a la presentación, tal y como señala en la justificación. Es posible que este comentario lo añada al ver que la tutora no toma el turno de palabra pese al intervalo de 1.38+0.19 o puede que, en realidad, no esté cediendo el turno y sea una pausa no sintáctica con la que está planificando su discurso. Por otra parte, parece que la intervención introducida por <i>porque</i> no parece tener una relación causal ni con la intervención anterior ni con la posterior, sino más bien aditiva. En este caso, debería ir introducida por <i>y</i> y estaría refiriéndose a que en estos ejercicios también ha <i>logrado</i> realizar la descripción con más detalle.</p> <p>La tutora mantiene en todo momento una actitud de escucha. Por un lado, adopta una postura estática y dirige la mirada hacia donde mira la alumna, sus hojas, y hacia la alumna; por otro lado, emite señales de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza, gesto que acompaña con una sonrisa y levantando las cejas y que parece manifestar satisfacción con la respuesta y/o empatía; por último, respeta las pausas durante las cuales la alumna parece estar planificando su discurso y no toma el turno durante los intervalos, probablemente porque cree que la alumna todavía puede desarrollar más su explicación.</p>
<p>1548. NAS <i>otroo</i> (0.09) <i>objetivo</i> (0.55) <i>era la expresión oral</i> (0.53) <i>el tiempo y el contenido</i>> 1549. <(1.52) <i>ahora respeto</i> {<i>el tiempo</i> > 1550. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura con las manos juntas> 1551. ATU <mirada: alumna, = postura> 1552. ANA {mirada: sus hojas, = postura, &cabeza& ligeramente}< 1553. < (2.41) 1554. NAS <i>algunos segundos más o menos</i> } 1555. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza& } 1556. {(0.29)</p>	<p>Tras un intervalo de 3.27, durante el cual la tutora no manifiesta la intención de tomar el turno de palabra, la alumna lo recupera y añade un nuevo objetivo, <i>el tiempo y el contenido</i> de la expresión oral. Con esta intervención, la alumna conecta los objetivos que se ha planteado en el pasado e introduce un logro conectando con el presente, <i>ahora respeto el tiempo</i>. Asimismo, tras un intervalo de 2.41 con el que parece estar cediendo el turno, concreta su comentario al mismo tiempo que lo atenúa, <i>algunos segundos más o menos</i>. Probablemente, con esta nueva información está refiriéndose a la variación de tiempo.</p> <p>Los alargamientos vocálicos de <i>otroo</i> y <i>objetivo</i>, la pausa no sintáctica de 0.55, la pausa sintáctica de 1.52 y la mirada hacia sus hojas durante la intervención parecen indicar que está planificando su discurso mientras habla.</p> <p>Los intervalos de 2.41 y 0.29+1.06, tras los cuales</p>

<p>1557. TUT um> 1558. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza/R> 1559. <(1.06) 1560. NAS yyy (0.36) tenemos}> <{un orden (0.89) en la presentación 1561. (0.44) 1562. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura> 1563. ANA {mirada: sus hojas, = postura} 1564. TUT um (1.2) sí}> 1565. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza/R, sonrisa> 1566. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza/R} 1567. <{ (1.64) 1568. NAS ahora tengo> <más (1.08) ¿rutina?> 1569. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura> 1570. ANA {mirada: al vacío, = postura} 1571. (0.67)> 1572. ATU <mirada: alumna, = postura> 1573. TUT <um 1574. (0.7) 1575. NAS ¿es una palabra rutina?> 1576. ANA {mirada: tutora fijamente con los ojos más cerrados, = postura} 1577. {(0.27) 1578. TUT síii 1579. (0.7)</p>	<p>añade información nueva, también podrían tratarse de pausas durante las cuales la alumna estaría planificando su discurso. Durante ambos intervalos, la tutora no toma el turno de palabra y escucha atentamente. Por un lado, mantiene una postura estática y dirige la mirada hacia las hojas de la alumna y hacia ésta. Por otro lado, respeta los momentos de planificación. Por último, emite señales de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente. La alumna vuelve a tomar el turno de palabra con la marca de progresión temática <i>yyy</i> e introduce un nuevo logro, <i>tenemos un orden en la presentación</i>. El hecho de que la alumna utilice la primera persona de plural para expresar el logro podría indicar que para ella se trata de un trabajo conjunto. La tutora continúa escuchando atentamente y, pese al intervalo de 0.44+1.2+1.64, no toma el turno de palabra. No obstante, da señales de atención continuada con un <i>um</i>, un <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente. Al mismo tiempo emite una sonrisa con la que puede estar manifestando satisfacción con el comentario de la alumna. La alumna parece estar confirmando lo dicho al asentir también repetidamente con la cabeza. Finalmente, la alumna vuelve a añadir información nueva e introduce un nuevo logro, <i>ahora tengo más ¿rutina?</i> El marcador temporal <i>ahora</i> y el adverbio <i>más</i> enfatizan el contraste con el pasado. Durante la pausa no sintáctica de 1.08 y el final del intervalo de 1.64, la alumna dirige la mirada al vacío, lo cual parece indicar que está planificando su discurso. De hecho, al proponer la palabra <i>rutina</i> en forma interrogativa, podríamos pensar que está buscando el vocabulario adecuado para expresar lo que quiere. La pregunta que formula a continuación refuerza esta hipótesis, <i>¿es una palabra rutina?</i> La tutora continúa sin tomar el turno durante los intervalos de 0.67+0.7 y 0.27+0.7. No obstante, responde afirmativa mente a las dos preguntas, primero con un <i>um</i> y después con un <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente.</p>
<p>1580. NAS mmmm> <(1.43) o tengo una estrategia}> {(0.55) cómo prepara}> {(0.09) mi presentación> 1581. ATU <mirada: alumna, =</p>	<p>La tutora continúa asintiendo con la cabeza repetidamente como respuesta a la pregunta de la alumna y sonríe a la vez que abre más los ojos. Estos gestos pueden expresar satisfacción a la vez que enfatizar la respuesta afirmativa. La oralización</p>

<p>postura, /cabeza R, sonrisa con los ojos más abiertos> 1582. ANA {mirada: al vacío, = postura} 1583. ANA {mirada: a su mano, = postura y señala con un dedo su hoja} 1584. ATU <mirada: alumna, = postura> 1585. <(2.57) 1586. TUT um} 1587. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza R, /cabeza/} 1588. {(2.68) 1589. TUT el proceso}> 1590. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza R> 1591. ANA {mirada: tutora, = postura} 1592. <{(0.34) 1593. NAS el pro[ceso] 1594. TUT ¿[te] acuerdas que lo hablamos a principio de curso?} 1595. ANA {mirada: tutora, postura: las dos manos bajo la mesa} 1596. {(0.25) 1597. NAS sí el proceso}> 1598. ATU <mirada: alumna, = postura> 1599. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza R} [...]</p>	<p>mmm y la pausa anterior de 0.7 y posterior de 1.43 mientras mira al vacío parecen indicar que la alumna está planificando su discurso. A continuación, introduce una reformulación de la rutina a la que hacía referencia, <i>tengo una estrategia cómo prepara mi presentación</i>. Con este comentario, la alumna manifiesta que <i>ahora</i> tiene conciencia de los procesos metacognitivos que lleva a cabo para realizar el ejercicio de expresión oral.</p> <p>La tutora continúa con una postura estática mientras mira a la alumna y, por tanto, parece estar escuchando atentamente. Asimismo, la alumna parece que cede el turno de palabra con un intervalo de 2.57+2.68 durante el cual la tutora no parece tener intención de tomar el turno. No obstante, emite señales de atención continuada asintiendo con la cabeza y con un <i>um</i> que podría tener también una función colaborativa para respaldar el comentario de la alumna o mostrar acuerdo.</p> <p>Finalmente, la tutora toma el turno y reformula las últimas palabras de la alumna haciendo referencia al <i>proceso</i> mientras continúa asintiendo con la cabeza. En este momento el gesto con la cabeza parece tener la función colaborativa de mostrar acuerdo.</p> <p>La alumna confirma la reformulación repitiéndola mientras la mira a la tutora. Seguidamente, ésta hace referencia a un conocimiento compartido recurriendo al desdoblamiento de voces y conectando el pasado y el presente, <i>¿te acuerdas que lo hablamos a principio de curso?</i></p> <p>La alumna responde afirmativamente con un <i>sí</i>, repitiendo de nuevo la reformulación y asintiendo con la cabeza mientras mira a la tutora.</p>
<p>1600. NAS <{um (0.68) yyy (0.22) esto me daaa> <(0.51)} {más seguridad}> 1601. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: brazos sobre la mesa sujetando el bolígrafo con las dos 1602. manos, /cabeza/> 1603. ANA {mirada: sus hojas, = postura y apoya el bolígrafo en la mesa} 1604. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza/> 1605. <(1.72)</p>	<p>Tras el comentario de la tutora, la alumna muestra acuerdo con un <i>um</i> y añade información nueva con la marca de progresión temática <i>yyy</i>. Con el comentario que añade hace referencia a un logro de tipo psicoafectivo, <i>esto me da más seguridad</i>. Parece que el deíctico <i>esto</i> está haciendo referencia a los comentarios anteriores de <i>tengo un orden, una estrategia y rutina</i>. Asimismo, con este comentario parece que es la alumna quien dirige el contenido de la tutoría recuperando el tema anterior.</p> <p>Los alargamientos vocálicos de <i>yyy</i> y <i>daaa</i> y las pausas sintácticas y no sintácticas de 0.68, 0.22 y 0.51 respectivamente, podrían indicar que la alumna está planificando su discurso. Asimismo, dirige la mirada</p>

<p>1606. TUT <i>claa</i> 1607. (0.2) 1608. NAS <i>aunque todavíaaa</i> (0.96) <i>estoy nerviosa</i>}{(<i>risa ligera</i>) 1609. ANA {<i>mirada: tutora, =</i> <i>postura, /cabeza/</i>} 1610. (0.24) 1611. TUT <i>pero</i>> <(0.31) <i>perooo</i> 1612. ATU <<i>mirada: alumna, =</i> <i>postura, /cabeza/R, sonrisa</i>> 1613. (2.35) 1614. TUT <i>la verdad</i>}> <{<i>es que</i> <i>resta muchos nervios</i> (0.26) <i>el</i> <i>saber</i>} 1615. ATU <<i>mirada: hojas de la</i> <i>alumna, = postura</i>> 1616. ANA {<i>mirada: sus hojas,</i> <i>postura: coloca las dos manos</i> <i>sobre la mesa sujetando el</i> <i>bolígrafo, sonrisa</i>} 1617. ANA {<i>mirada: sus hojas, =</i> <i>postura</i>} 1618. {(0.45) 1619. TUT <i>que tú tienes una</i> <i>estrategia clara</i> (0.43) <i>y que cada</i> <i>vez estás</i>> <(0.27) <i>dominándola</i> {i<i>más</i> 1620. ATU <<i>mirada: hojas de la</i> <i>alumna, &manos&, &cabeza&</i>> 1621. ANA {<i>mirada: tutora, =</i> <i>postura</i>} 1622. (1.24) 1623. NAS <i>um</i>> 1624. ATU <<i>mirada: alumna,</i> <i>postura: manos abiertas sobre la</i> <i>mesa una enfrente de otra,</i> <i>/cabeza/R</i>> 1625. <(0.73)</p>	<p>hacia sus hojas durante la intervención. Con el intervalo de 1.72+0.2 y la mirada hacia la tutora parece que la alumna está cediéndole el turno de palabra. La tutora, sin embargo, muestra acuerdo con el comentario de la alumna con un <i>claa</i>, con el que también manifiesta empatía, pero no toma el turno. El alargamiento vocálico de <i>claa</i>, además, parece dar más énfasis a la aportación. La alumna recupera el turno de palabra y añade información nueva con una oración adversativa con la que introduce una información que contradice la información anterior, <i>aunque todavía estoy nerviosa</i>. Mientras tanto, la tutora asiente repetidamente mientras sonrío. Con estos gestos parece que intenta mostrar empatía con el comentario de la alumna a la vez que da señales de atención continuada. A continuación, introduce una oración adversativa que deja suspendida y con la que probablemente quiera rectificar total o parcialmente el comentario anterior de la alumna. Tras una pausa no sintáctica de 2.35, la tutora retoma la intervención anterior e introduce un comentario con el que enfatiza un aspecto positivo de su explicación, <i>la verdad es que resta muchos nervios el saber que tú tienes una estrategia clara</i>. La oración adversativa suspendida de la tutora y las pausas no sintácticas de 2.35, 0.26, 0.45 y 0.43 mientras mira hacia las hojas de la alumna parecen indicar que la tutora está planificando su discurso. La alumna parece estar escuchando atentamente mientras la tutora habla puesto que mantiene una postura estática al mismo tiempo que dirige la mirada hacia sus hojas y hacia la tutora. Asimismo, sonrío durante la primera parte del comentario. La tutora cede el turno de palabra con un intervalo de 1.24+0.73 mientras mira a la alumna y asiente repetidamente con la cabeza. Con este gesto puede que esté confirmando lo dicho o pidiendo una confirmación a la alumna. La alumna no toma el turno de palabra, pero parece mostrar acuerdo con la tutora puesto que emite un <i>um</i>.</p>
<p>1626. TUT <i>no sé</i> 1627. (1.65)} 1628. ANA {<i>mirada: sus hojas, =</i> <i>postura</i>} 1629. TUT {<i>yo estoy muy conten-</i> <i>ta si me dices que has logrado</i> <i>esto</i>}</p>	<p>Dado que la alumna no toma el turno, la tutora inicia una nueva intervención que no finaliza, <i>no sé</i>, y tras el cual se produce una pausa sintáctica o un intervalo de 1.65 con el que estaría cediendo el turno de palabra. Finalmente, la tutora añade información nueva con la que manifiesta su satisfacción por el logro de la alumna, <i>yo estoy muy contenta</i>. Para ello, recurre al</p>

desdoblamiento de voces, *si me dices que has logrado esto*, y enfatiza el comentario con el *muy*.

14.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. toma el turno de palabra con el iniciador <i>muy bien</i> 2. guía y orienta el contenido de la tutoría hacia el tema de los <i>objetivos</i> 3. formula una pregunta abierta general: <i>¿qué tal los objetivos?</i> 4. concreta la pregunta anterior con una nueva pregunta: <i>¿cómo evolucionan?</i> 5. cede el turno de palabra: intervalo de 0.22+0.69</p>	<p>6. planifica su discurso: pausa oralizada con un <i>mmm</i> y mirada hacia sus hojas 7. describe el ejercicio de descripción como <i>más detallada</i> 8. manifiesta un logro: <i>más detallada</i> 9. compara con ejercicios anteriores: <i>más detallada</i> 10. atenúa el comentario con el cuantitativo <i>un poco</i></p>
<p>11. escucha atentamente: mantiene una postura estática, mira hacia donde mira la alumna, sus hojas</p>	<p>12. repite la descripción 13. cede el turno de palabra: intervalo de 1.36 mientras mira a la tutora</p>
<p>14. no toma el turno de palabra</p>	<p>15. formula una pregunta de confirmación, <i>¿no?</i> 16. cede el turno de palabra con la pregunta de confirmación y un intervalo de 0.69</p>
<p>17. no toma el turno de palabra</p>	<p>18. toma el turno de palabra y explicita la idea de logro: <i>hemos logrado</i> 19. manifiesta la idea de un trabajo conjunto con la primera persona de plural: <i>hemos logrado</i></p>

<p>21. no toma el turno de palabra 22. escucha atentamente: mantiene una postura estática, dirige la mirada hacia la alumna y las hojas de ésta, emite una señal de atención continuada y no toma el turno de palabra durante los intervalos</p>	<p>20. cede el turno de palabra: intervalo de 1.38+0.19 mientras mira a la tutora o planifica su discurso</p>
<p>26. manifiesta satisfacción con la respuesta de la alumna: asiente repetidamente con la cabeza, sonrío y levanta más las cejas 27. manifiesta empatía: asiente repetidamente con la cabeza, sonrío y levanta más las cejas</p>	<p>23. toma el turno de palabra 24. formula una justificación o añade información nueva: <i>porque con las descripción de las viñetas y la presentación oral también me ha pasado</i> 25. planifica su discurso: pausa no sintáctica oralizada de 0.16+0.38 con un yyy</p>
<p>29. no toma el turno de palabra: dirige la mirada hacia donde mira la alumna, sus hojas, y mantiene una postura estática</p>	<p>28. cede el turno de palabra: intervalo de 3.27 o planifica su discurso mientras dirige la mirada hacia sus hojas y mantiene una postura estática</p>
<p>35. escucha a la alumna atentamente mientras habla: mira hacia la alumna y hacia donde ésta mira, sus hojas, y mantiene una postura estática 36. no toma el turno de palabra durante el</p>	<p>30. añade información nueva: describe otro de los objetivos que se planteó la semana anterior 31. conecta el presente con el pasado: <i>otro objetivo era la expresión oral el tiempo y el contenido ahora respeto el tiempo</i> 32. manifiesta un logro: <i>ahora respeto el tiempo</i> 33. planifica su discurso: alargamiento de <i>otroo</i> y <i>objetivoo</i>, pausa no sintáctica de 0.53 y sintáctica de 1.52, mirada hacia sus hojas mientras habla 34. cede el turno de palabra: intervalo de 2.41 mientras mira a la tutora</p>

intervalo



37. toma el turno de palabra
38. matiza y atenúa el logro que ha introducido: *algunos segundos más o menos*
39. cede el turno de palabra: intervalo de $0.29+1.06$ o planifica su discurso mientras mira sus hojas y mantiene una postura estática



40. escucha a la alumna atentamente mientras habla: mira hacia la alumna y hacia donde ésta mira, sus hojas, mantiene una postura estática, da señales de atención continuada asintiendo con la cabeza y con un *um*

41. respalda o muestra acuerdo con una emisión colaborativa, *um*, y asintiendo con la cabeza

42. no toma el turno de palabra durante el intervalo o la pausa sintáctica prolongada



43. añade información nueva con la marca de progresión temática y
44. manifiesta un nuevo logro: *tenemos un orden en la presentación*
45. planifica su discurso: alargamiento vocálico de *yyy*, pausas no sintácticas de 0.36 y 0.89 y mirada hacia sus hojas
46. cede el turno de palabra: intervalo de $0.44+1.2+1.64$



47. escucha atentamente: mantiene una postura estática, dirige la mirada hacia donde mira la alumna, sus hojas, emite señales de atención continuada con un *um* y un *sí* mientras asiente con la cabeza

48. no toma el turno de palabra durante el intervalo

49. respalda o muestra acuerdo con emisiones colaborativas: un *um* y un *sí* mientras asiente con la cabeza repetidamente

50. manifiesta empatía con una sonrisa y con las emisiones colaborativas



51. toma el turno de palabra: añade información nueva
52. matiza la información anterior: *ahora tengo más ¿rutina?*
53. manifiesta un logro: *ahora tengo más ¿rutina?*
54. planifica su discurso: pausa no sintáctica de 1.08 y mirada al vacío
55. cede el turno de palabra: intervalo de

<p>56. escucha atentamente: mantiene una postura estática, dirige la mirada hacia la alumna y hacia sus hojas, emite señales de atención continuada con un <i>um</i> mientras asiente con la cabeza</p> <p>57. acepta la palabra <i>rutina</i> con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente</p> <p>58. no toma el turno de palabra</p> <p>59. manifiesta empatía y/o satisfacción con una sonrisa mientras abre más los ojos</p>	<p>0.67+0.7 mientras mira a la tutora fijamente con los ojos más cerrados</p>
<p>62. responde afirmativamente a la pregunta de la alumna, <i>sí</i></p> <p>63. no toma el turno de palabra</p>	<p>60. formula una pregunta cerrada de contenido metalingüístico: <i>¿es una palabra rutina?</i></p> <p>61. cede el turno de palabra: intervalo de 0.27+0.7 mientras mira fijamente a la tutora con los ojos más cerrados</p>
<p>70. escucha atentamente: mirada hacia la alumna, mantiene una postura estática, emite una señal de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente</p> <p>71. respalda o muestra acuerdo con el comentario de la alumna</p> <p>72. no toma el turno de palabra</p>	<p>64. toma el turno de palabra con la emisión <i>mmmm</i></p> <p>65. reformula la idea de <i>orden</i> y <i>rutina</i>: <i>o tengo una estrategia cómo prepara mi presentación</i></p> <p>66. manifiesta un logro: <i>tengo una estrategia cómo prepara mi presentación</i></p> <p>67. manifiesta tener conciencia de los procesos metacognitivos que lleva a cabo: <i>tengo una estrategia cómo prepara mi presentación</i></p> <p>68. planifica su discurso: la emisión <i>mmmm</i>, pausa sintáctica de 1.43, pausa no sintáctica de 0.55 y la mirada al vacío y hacia su mano</p> <p>69. cede el turno de palabra: intervalo de 2.57+2.68</p>
<p>73. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza repetidamente</p> <p>74. no toma el turno de palabra</p>	<p>73. confirma lo dicho asintiendo con la cabeza repetidamente</p> <p>74. no toma el turno de palabra</p>

<p>75. reformula la explicación de la alumna: <i>el proceso</i></p> <p>76. cede el turno de palabra: intervalo de 0.34</p> <p>78. hace referencia a un conocimiento compartido con una pregunta cerrada y recurriendo al desdoblamiento de voces: <i>¿te acuerdas que lo hablamos a principio de curso?</i></p> <p>79. conecta pasado y presente: <i>¿te acuerdas que lo hablamos a principio de curso?</i></p> <p>80. cede el turno de palabra: intervalo de 0.25 mientras mira a la alumna</p>	 <p>77. confirma la reformulación repitiendo las palabras de la tutora: <i>el proceso</i></p>  <p>81. responde afirmativamente a la tutora con un <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza</p>
<p>82. toma el turno de palabra: desarrolla el comentario del <i>proceso</i></p> <p>83. conecta el pasado con el presente con el discurso referido: <i>te dije este curso...</i></p> <p>84. enfatiza la idea de los procesos con su entonación: <i>proceSOS de elaboración</i></p> <p>85. atenúa la importancia de <i>aprender y hacer algo</i> con el adverbio <i>simplemente</i></p> <p>86. planifica su discurso: pausas no sintácticas de 0.35, 0.4, 0.53, 0.27, 0.67 y 0.31; alargamientos vocálicos de <i>simplementee</i> y <i>yyy</i></p> <p>89. rectifica la idea inmediatamente anterior: <i>sino en CÓMO llegas hasta aquí</i></p> <p>90. reformula la idea de <i>proceso</i> enfatizando en la partícula interrogativa <i>CÓMO</i>: <i>CÓMO llegas hasta aquí</i></p> <p>91. planifica su discurso: pausa no sintáctica de 0.94</p>	 <p>87. escucha atentamente a la tutora: mantiene una postura estática mientras mira a la tutora, da señales de atención asintiendo con la cabeza y con un <i>sí</i></p> <p>88. reconoce la explicación a la que hace referencia la tutora: <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza</p>  <p>92. escucha atentamente a la tutora: mantiene una postura estática mientras mira a la tutora, da señales de atención asintiendo con la cabeza</p> <p>93. muestra acuerdo con la explicación</p>

<p>96. acepta la reformulación de la alumna con el adverbio <i>exactamente</i></p> <p>97. reformula su comentario introduciendo la aportación de la alumna: <i>no vamos a tratar tanto exactamente los resultados sino el proceso hasta llegar a ese resultado</i></p>	<p>asintiendo con la cabeza</p> <p>94. añade un comentario con el que reformula las palabras de la tutora de <i>aprender y hacer algo: al resultado completo</i></p> <p>95. cede el turno de palabra: intervalo de 0.36</p>
<p>103. escucha atentamente: mantiene una postura estática, mirada hacia donde mira la alumna, sus hojas, y hacia ésta.</p>	<p>98. respalda o muestra acuerdo con la reformulación de la tutora con un <i>um</i></p> <p>99. añade información nueva con la marca de progresión temática y</p> <p>100. formula un comentario psico-afectivo: <i>esto me da más seguridad</i></p> <p>101. establece relación de consecuencia con el deíctico <i>esto</i></p> <p>102. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>yyy</i> y <i>daaa</i>, pausas no sintácticas de 0.22 y 0.51 y mirada hacia sus hojas</p>
<p>105. respalda y muestra acuerdo con el comentario de la alumna con la aportación <i>claro</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente</p> <p>106. no toma el turno de palabra durante el intervalo</p> <p>107. manifiesta empatía con la aportación colaborativa <i>claro</i> y con una sonrisa</p>	<p>104. cede el turno de palabra: intervalo de 1.72+0.2 mientras mira a la tutora</p>
<p>111. toma el turno de palabra con el conector adversativo con el que rectifica total o parcialmente la información anterior</p>	<p>108. toma el turno de palabra e introduce una oración concesiva con <i>aunque</i> con la que contradice parcialmente el comentario anterior: <i>aunque todavía estoy nerviosa</i></p> <p>109. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>todavíaaaa</i> y pausa no sintáctica de 0.96</p> <p>110. emite una risa ligera</p>

<p>112. formula un comentario de carácter empático con el que enfatiza un aspecto positivo de su explicación: <i>la verdad es que resta muchos nervios el saber que tú tienes una estrategia clara</i></p> <p>113. enfatiza el logro de alumna: <i>y que cada vez estás dominándola más</i></p> <p>113. planifica su discurso: titubeo <i>pero (0.31) pero</i>, los alargamientos vocálicos de <i>perooo</i> y <i>sabeer</i>, la pausa no sintáctica de 2.35, 0.26, 0.45 y 0.43, mirada hacia las hojas de la alumna mientras habla</p>	<p>114. escucha atentamente a la tutora: mantiene una postura estática mientras mira hacia donde mira la tutora, las hojas de la alumna, y hacia la tutora</p>
<p>115. cede el turno de palabra: intervalo de 1.24+0.73 mientras mira a la alumna y asiente repetidamente con la cabeza</p> <p>116. confirma lo dicho asintiendo repetidamente con la cabeza</p>	<p>117. respalda o muestra acuerdo con el comentario de la tutora con un <i>um</i></p> <p>118. no toma el turno de palabra durante el intervalo</p>
<p>119. toma el turno de palabra: <i>no sé</i></p> <p>120. cede el turno de palabra: intervalo de 1.65 o planifica su discurso</p>	<p>121. no toma el turno de palabra durante el intervalo o pausa sintáctica</p>
<p>122. manifiesta satisfacción por el logro de la alumna: <i>yo estoy muy contenta si me dices que has logrado esto</i></p>	

14.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta abierta de evaluación	1528. <i>muy bien (0.88) ¿qué tal los objetivos? ¿cómo evolucionan?</i>
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Hace referencia a experiencias	1594. <i>¿[te] acuerdas que lo hablamos a principio de curso?</i>

compartidas	
Reformula la información introducida por la alumna	1580. NAS mmmm (1.43) o tengo una estrategia (0.55) cómo prepara (0.09) mi presentación 1589. TUT el proceso
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	1565, y 1612 sonrisa 1546. sonrisa y cejas levantadas 1581. sonrisa con los ojos más abiertos
Formula un comentario con carácter empático	1614. la verdad es que resta muchos nervios (0.26) el saber 1619. que tú tienes una estrategia clara (0.43) y que cada vez estás (0.27) dominándola más
Expresa un sentimiento positivo sobre un comentario de la alumna	1629. yo estoy muy contenta si me dices que has logrado esto
Escucha atentamente	Intervenciones 1531-1588 1. Mantiene una postura estática 2. Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira 3. Respeta las pausas de planificación: 1531. (0.69) 1533. (0.57) 1537. (1.36) 1541. (1.38) 1547. (3.27) 1548. (0.55) (0.53) (1.52) 1553. (2.41) 1556. (0.29) 1559. (1.06) 1560. (0.36) (0.89) 1561. (0.44) 1564. (1.2) 1567. (1.64) 1568. (1.08) 1571. (0.67) 1577. (0.27) 1579. (0.7) 1580. (1.43) (0.55) 1585. (2.57) 1600. (0.68) (0.22) (0.51) 4. Da señales de atención continuada - uso de gestos: [cabeza] (R) - con aportaciones que no interrumpen a la alumna: um, sí
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	1530. (0.22); 1622. (1.24) 1623. NAS um 1625. (0.73) 1626. TUT no sé 1627. (1.65)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno de habla	1585. (2.57) 1589 TUT um 1588. (2.68); 1624. (0.24) 1622. (1.24) 1623. NAS um 1625. (0.73) 1626. TUT no sé 1627. (1.65)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	1537. (1.36) 1538 NAS ¿no? (0.69) 1541. (1.38) 1542. TUT um 1543. (0.19) 1547. (3.27) 1553. (2.41) 1556. (0.29) 1557. TUT um 1559. (1.06) 1561. (0.44) 1564. TUT um (1.2) sí 1567 (1.64) 1571. (0.67) 1573. TUT um 1574. (0.7) 1577 (0.27) 1578. TUT sí 1579. (0.7) 1605. (1.72) 1606. TUT claro 1607. (0.2)
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Compara el presente y el pasado	1548. otroo (0.09) objetivoo (0.55) era la expresión oral (0.53) el tiempo y el contenido (1.52) 1549. ahora respeto el tiempo 1568. ahora tengo más (1.08) ¿rutina?
Hace referencia a un conocimiento compartido	1548. otroo (0.09) objetivoo (0.55) era la expresión oral (0.53) el tiempo y el contenido (1.52) 1549. ahora respeto el tiempo
Reformula su propio discurso	1580. mmmm (1.43) o tengo una estrategia (0.55) cómo prepara (0.09) mi presentación
Detecta un logro	1531. tenía la descripción un poco más detallada 1538. ¿no? (0.69) hemos logrado 1548. ahora 1549. respeto el tiempo

	1560. yyy (0.36) tenemos un orden (0.89) en la presentación 1568. ahora tengo más (1.08) ¿rutina? 1580. tengo una estrategia (0.55) cómo prepara (0.09) mi
Recapitula los logros	1531. tenía la descripción un poco más detallada 1538. ¿no? (0.69) hemos logrado 1548. ahora 1549. respeto el tiempo 1560. yyy (0.36) tenemos un orden (0.89) en la presentación 1568. ahora tengo más (1.08) ¿rutina? 1580. tengo una estrategia (0.55) cómo prepara (0.09) mi presentación
Detecta un sentimiento improductivo	1618. aunque todavíaaa (0.96) estoy nerviosa
Formula una justificación	1544. porque con la descripción de las viñetas (0.16) yyy (0.38) la presentación también
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Sonrisa	1616
Emite una risa ligera	1608. (risa ligera)
Formula un comentario psico-afectivo	1560. [um] (0.68) yyy (0.22) esto me daaa (0.51) más seguridad
Señala su hoja	1583
Toca el bolígrafo	1583 y 1616
Postura estática	1532, 1536, 1545, 1552, 1555, 1563, 1566, 1570, 1576, 1582, 1583, 1587, 1591, 1595, 1599, 1603 y 1609. postura: manos bajo la mesa
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	1531. (0.69) 1533. (0.57) 1537. (1.36) 1541. (1.38) 1547. (3.27) 1548. (1.52) 1553. (2.41) 1556. (0.29) 1559. (1.06) 1561. (0.44) 1564. (1.2) 1567. (1.64) 1568. (1.08) 1571. (0.67) 1577. (0.27) 1579. (0.7) 1580. (1.43) 1585. (2.57) 1588. (2.68) 1600. (0.68)
Pausa no sintáctica	1544. (0.16) (0.38) 1548. (0.55) (0.53) 1560. (0.36) (0.89) 1580. (0.55) (0.09) 1600. (0.22) (0.51)
Mirada al vacío, a las hojas, manos.	1582. mirada: al vacío 1583. mirada: a su mano 1603, 1616, 1617 y 1628. mirada: sus hojas
Alargamientos vocálicos	1548. otroo (0.09) objetivoo (0.55) era la expresión oral 1560. [um] (0.68) yyy (0.22) esto me daaa (0.51)
Mmm, eee, etc.	1530. mmm (0.69) 1580. mmmm (1.43)

14.4. Informe analítico

La tutora guía y orienta el contenido de la tutoría hacia un nuevo tema, *los objetivos*, con dos preguntas abiertas evaluativas. La primera es más general, *¿qué tal los objetivos?*, y la segunda más concreta, *¿cómo evolucionan?*

Tras un intervalo de 0.22+0.69, la alumna toma el turno de palabra e introduce una información de tipo descriptivo y comparativo con la que manifiesta un logro en la prueba

oral, *tenía la descripción un poco más detallada [...] hemos logrado*. Con estas intervenciones la alumna manifiesta ser consciente de cómo evolucionan sus objetivos. No obstante, atenúa este logro con el cuantificador *un poco* y busca la confirmación de la tutora con un *¿no?*

Tras un silencio de 3.27, la alumna vuelve a tomar el turno de palabra y añade un nuevo objetivo relacionado con la expresión oral, trabajar *el tiempo y el contenido*. La alumna conecta el pasado y el presente recapitulando los logros obtenidos a partir de los objetivos planteados a lo largo del curso en la expresión oral. Por primera vez recurre a esta estrategia sin que la tutora se lo pida. Con ello, la alumna manifiesta tener un elevado control sobre su proceso de aprendizaje puesto que manifiesta ser consciente de su evolución y más concretamente de sus logros: *tenía la descripción un poco más detallada, ahora respeto el tiempo, tenemos un orden, tengo una estrategia cómo prepara mi presentación*.

Observamos que para hacer referencia a los logros, la alumna recurre a la primera persona de singular en algunos enunciados y a la primera de plural en otros. El hecho de que conjugue el verbo en ‘nosotros’ indica que para la alumna no se siente sola en su proceso de aprendizaje y que entiende que se trata de un logro conjunto con la tutora, de un trabajo en equipo.

Durante toda la explicación de la alumna, ésta da señales de estar planificando su discurso: toma dos turnos de palabra con *mmm, yyyy*; la mayoría del tiempo dirige la mirada hacia sus hojas e, incluso, al vacío o a sus manos mientras habla y durante las pausas, alargamientos vocálicos de *yyy, objetivoo*. En cuanto a las pausas, notamos que aumentan considerablemente las pausas sintácticas o intervalos, algunos de ellos superan los 2”, mientras que disminuyen las pausas no sintácticas, las cuales no superan 1”. Ello parece indicar, que la alumna, no es que no necesite planificar su discurso, sino que aprovecha las pausas sintácticas o intervalos para ello.

No obstante, las posturas que mantiene la alumna durante prácticamente todo el episodio (las manos bajo la mesa o encima de ella) y la escasez de movimientos para tocar el bolígrafo (en solo dos intervenciones) o las hojas (en solo una) ponen de manifiesto que la alumna se siente relajada y confiada.

La tutora adopta una actitud de escucha y mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y hacia donde ésta mira, normalmente hacia las notas de ésta. Asimismo, da señales de

atención continuada con *um* o *sí* y asintiendo con la cabeza. Además deja tiempo a la alumna para que planifique su discurso y no toma el turno de palabra ni durante las pausas no sintácticas ni durante las pausas sintácticas o intervalos, tras los cuales la alumna toma el turno de palabra y manifiesta un nuevo logro. Se observa, por tanto, que el tiempo de espera de la tutora es apropiado y efectivo puesto que favorece que la alumna intervenga con marcas que manifiestan autorregulación.

Otras estrategias a las que recurre la tutora para crear una base de confianza son: el uso de gestos faciales, tales como la sonrisa, levantar las cejas o abrir más los ojos mientras sonrío; formular un comentario con carácter empático con el que manifiesta que entiende la situación de la alumna; y expresar un sentimiento positivo sobre la información que ha aportado la alumna.

En cuanto a las estrategias de asistencia, advertimos que la tutora recurre a la reformulación y, seguidamente, busca la confirmación de la alumna con una pregunta cerrada con la que conecta el pasado y el presente creando así una continuidad en el tiempo. Tales estrategias también favorecen que se mantenga un clima afectivo favorable en el proceso de aprendizaje.

EPISODIO XV (1630-1683): PARTES DEL EXAMEN CONTROLADAS

15.1. Microanálisis funcional

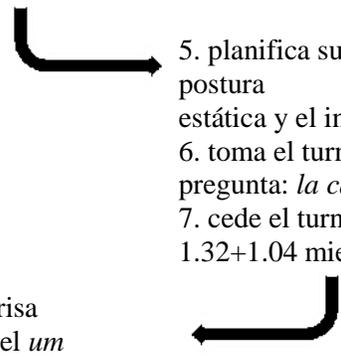
TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>1630. TUT <{{¿qué partes del examen (0.49) sientes que tienes ya controladaas? (0.37)}} {que</p> <p>1631. no con las que no tienes ningún problema}></p> <p>1632. ATU <mirada: mesa, &mano derecha&></p> <p>1633. ANA {mirada: tutora, postura: brazos sobre la mesa tocando el bolígrafo></p> <p>1634. (3.96)}</p> <p>1635. ANA {mirada: al vacío, = postura}</p> <p>1636. NAS {la caarta></p>	<p>La tutora presenta un nuevo tema y pide información sobre el examen. Con esta pregunta abierta guía y orienta el contenido de la tutoría. La pregunta, además, centra la atención en un aspecto positivo, <i>las partes que tiene controladas</i>.</p> <p>En la última parte de la intervención, la tutora reformula el adjetivo <i>controladas</i> mientras la alumna dirige la mirada al vacío. Tanto la mirada como el intervalo de 3.96 parecen indicar que la alumna está planificando su discurso. La tutora parece que así lo entiende puesto que deja tiempo para pensar y no toma el turno de palabra.</p> <p>La alumna responde con uno de los posibles ejercicios que puede aparecer en el examen, <i>la carta</i></p>

<p><informal 1637. ATU <mirada: alumna, postura: apoya la punta del bolígrafo sobre la mesa con la mano derecha> 1638. (1.32)> 1639. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa> 1640. TUT <um> {(1.04) muy bien} 1641. ANA {mirada: tutora, = postura} 1642. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R ligeramente} 1643. (0.03) 1644. NAS {me resul[ta]}</p>	<p><i>informal</i>. A continuación, parece que cede el turno puesto que dirige la mirada hacia la tutora con una postura estática y se produce un intervalo de 1.32+1.04. La tutora emite una señal de atención con un <i>um</i> con el que además puede estar mostrando acuerdo o respaldar la respuesta y lo completa con una valoración que tiene un carácter empático, <i>muy bien</i>. Durante la valoración de la tutora, la alumna parece que confirma lo dicho asintiendo varias veces con la cabeza ligeramente. Cuando la alumna parece que va a añadir información nueva, su intervención se solapa con una nueva pregunta de la tutora.</p>
<p>1645. TUT ¿[so]lo esa parte de la expresión escrita?> 1646. ATU <mirada: hacia sus hojas, postura: escribe en sus hojas, cabeza con los labios justos> 1647. ANA {mirada: hojas de la tutora, = postura} 1648. <{(2.07) 1649. NAS depende} {un poco del tema (0.47)> <pero en general la expresión escrita> 1650. ANA {mirada: al vacío en frente y al techo, = postura} 1651. ATU <mirada: alumna, cabeza, mueca de extrañeza> 1652. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&} 1653. ATU <mirada: alumna, cabeza, cabeza R> 1654. <{(1.0) 1655. 1656. NAS [me] resulta más fácil quee} <(1.38) los otros ejercicios 1657. ATU <mirada: hacia sus hojas, &mano derecha> 1658. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R}</p>	<p>La tutora formula una pregunta cerrada con la que parece demandar más información o más partes que la alumna controla del examen. El adverbio <i>solo</i> refuerza la idea de que la tutora seguramente cree que hay más partes de la expresión escrita que lleva bien preparadas. Al mismo tiempo, la tutora dirige la mirada hacia sus hojas y anota algo en ellas, puede que la respuesta de la alumna o puede que tenga una planificación de la tutoría y esté anotando algo. La alumna también dirige la mirada hacia las hojas de la tutora. La tutora cede el turno de palabra con un intervalo de 2.07 y al mismo tiempo muestra extrañeza con una mueca. Este gesto refuerza la hipótesis de que la pregunta podría ser retórica y, en realidad, tendría el objetivo de expresar que ella cree que hay más partes del examen que controla. Asimismo, estaría exhortando a la alumna a pensar sobre ello y cuestionando su respuesta. La alumna amplía la respuesta y se refiere a la expresión escrita <i>en general</i> como una parte del examen con la que no tiene problema. No obstante, la atenúa especificando que <i>depende un poco del tema</i>. La mirada al vacío durante el intervalo de 2.07 y la postura estática parecen indicar que la alumna está planificando su discurso. La tutora mantiene una postura estática de escucha mientras dirige la mirada hacia la alumna. Asimismo, emite señales de atención continuada asintiendo con la cabeza y con un <i>vale</i>. Ambas</p>

	<p>aportaciones podrían tener una función colaborativa con la que estaría aceptando el comentario o respaldándolo.</p> <p>Tras una pausa no sintáctica de 1.0, la alumna completa su comentario e introduce una expresión con la que manifiesta habilidad, <i>me resulta más fácil</i>, y con la que compara el ejercicio de expresión escrita con los otros, <i>que los otros ejercicios</i>. Acompaña su comentario asintiendo con la cabeza repetidamente.</p> <p>Los alargamientos vocálicos de <i>escrita</i> y <i>quee</i> y las pausas no sintácticas que los acompañan manifiestan que la alumna podría estar planificando su discurso.</p>
<p>1659. TUT vale}> <{(0.8) dentro de los} {diferentes tipos que te pueden surgir 1660. ATU <mirada: sus hojas, escribe, cabeza R> 1661. ANA {mirada: hojas de la tutora, = postura} 1662. (0.41)} 1663. ANA {mirada: tutora, = postura} 1664. NAS {[sí]} 1665. TUT [la] {informal la carta informal es la que te parece más fácil}> 1666. ATU <mirada: alumna, &manos&, &cabeza&, se coloca bien> 1667. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza } 1668. <(2.79)</p>	<p>La tutora acepta el comentario y tras una pausa sintáctica de 0.8 reformula la explicación de la alumna mientras escribe y asiente con la cabeza. La alumna dirige la mirada a la tutora y mantiene una postura estática mientras ésta escribe.</p> <p>La alumna confirma la reformulación con un <i>sí</i> y con un asentimiento de cabeza. Esta aportación se solapa con la continuación de la reformulación con la que destaca el ejercicio de examen que le <i>parece más fácil</i>.</p> <p>A continuación, la tutora parece que cede el turno de palabra con un intervalo de 2.79. Asimismo, puesto que está mirando hacia sus hojas, podría estar planificando su discurso.</p>
<p>1669. NAS quiero hacer otra vez} {una argumentación}> 1670. ATU <mirada: sus hojas, postura: se apoya en la mesa sobre el codo izquierdo mientras se toca el collar> 1671. ANA {mirada: sus manos, = postura} 1672. (0.18) 1673. TUT <sí (0.4) la próxima [semana] 1674. NAS [escrito] (0.51)}></p>	<p>La alumna toma el turno de palabra y añade información nueva con la que expresa un deseo y fija una nueva tarea mientras dirige la mirada hacia sus manos, <i>quiero hacer otra vez una argumentación</i>. Con esta intervención la alumna manifiesta al mismo tiempo un alto grado de motivación y de autonomía puesto que, sin la asistencia de la tutora, toma una iniciativa en su proceso de aprendizaje.</p> <p>La tutora le responde afirmativamente con un <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza y especifica cuándo la harán, <i>la semana que viene</i>.</p>

<p><{escrito</p> <p>1675. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&, /cabeza/}</p> <p>1676. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza/R></p> <p>1677. (0.43)</p> <p>1678. TUT um (0.92) muy bien (0.13)> <pues esto} {es para la próxima semana (0.59) ¿um?</p> <p>1679. ANA {mirada: hojas de la tutora, = postura}</p> <p>1680. ATU <mirada: sus hojas, postura: codo izquierdo y mano derecha apoyada en la mesa></p> <p>1681. (0.18)</p> <p>1682. NAS sí</p> <p>1683. (2.03)</p>	<p>El final de la respuesta de la tutora se solapa con una nueva intervención de la alumna con la que parece especificar que la argumentación a la que se refiere es escrita. Dado que se solapa con la intervención de la tutora, tras una pausa de 0.51, repite la palabra <i>escrito</i> seguramente para asegurarse que la tutora la ha escuchado.</p> <p>Tras un intervalo de de 0.43, la tutora emite un <i>um</i> con el que parece manifestar que la ha escuchado y/o que respalda su nuevo objetivo. A continuación, tras un intervalo o pausa sintáctica de 0.92 formula una valoración positiva con función empática, <i>muy bien</i>, y reformula la oración con la que especifica cuándo lo harán, <i>pues esto es para la próxima semana</i>. Con <i>el pues</i> además parece tener la intención de concluir. La pregunta de confirmación con la que finaliza la intervención <i>¿um?</i> de cederle el turno de palabra a la alumna para saber si ésta está de acuerdo.</p> <p>La alumna responde afirmativamente con un <i>sí</i>, pero no toma el turno de palabra y se produce un intervalo de 2.03.</p>
--	---

15.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. guía y orienta el contenido de la tutoría con una pregunta abierta: <i>¿qué partes del examen sientes que tienes ya controladaas?</i></p> <p>2. centra la atención en un aspecto positivo: <i>las partes del examen controladas</i></p> <p>3. reformula el adjetivo <i>controladas</i> con una oración de relativo: <i>con las que no tienes ningún problema</i></p> <p>4. cede el turno de palabra: intervalo de 3.96</p>	<p>5. planifica su discurso: mirada al vacío, postura estática y el intervalo</p> <p>6. toma el turno de palabra y responde a la pregunta: <i>la carta informal</i></p> <p>7. cede el turno de palabra: intervalo de 1.32+1.04 mientras mira a la tutora</p>
<p>8. manifiesta empatía con una sonrisa</p> <p>9. emite una señal de atención con el <i>um</i></p> <p>10. respalda la respuesta o muestra acuerdo con ella con el <i>um</i></p>	

<p>12. formula una valoración positiva con la que, además, muestra empatía: <i>muy bien</i></p>	<p>11. no toma el turno de palabra</p> <p>13. confirma lo dicho asintiendo ligeramente con la cabeza</p> <p>14. inicia una intervención que no finaliza</p>
<p>15. anota algo en sus hojas, probablemente la respuesta de la alumna</p> <p>16. formula una nueva pregunta cerrada con la que cuestiona la respuesta de la alumna: <i>¿solo esa parte de la expresión escrita?</i></p> <p>17. expresa que puede haber más partes que controle con el adverbio <i>solo</i> y con una mueca</p> <p>18. cede el turno de palabra: intervalo de 2.07</p>	<p>19. añade una respuesta con la que manifiesta que <i>en general la expresión escrita le resulta más fácil</i></p> <p>20. atenúa la respuesta con el comentario <i>depende un poco del tema</i></p> <p>21. compara con la dificultad que le plantean los otros ejercicios</p> <p>22. planifica su discurso mientras habla: alargamientos vocálicos de <i>escritaaaa</i> y <i>queee</i>, pausas no sintácticas de 1.0 y 1.38 y mirada al vacío en frente y al techo</p>
<p>23. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y emite señales de atención continuada con un <i>vale</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente</p> <p>24. escribe en sus hojas, probablemente la respuesta de la alumna</p> <p>25. acepta la explicación de la alumna con un <i>vale</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>26. reformula la respuesta de la alumna</p>	<p>27. confirma la reformulación con un <i>sí</i> y con un asentimiento de cabeza</p> <p>28. cede el turno de palabra: intervalo de 2.79 mientras mira sus hojas y adopta una postura estática</p> <p>29. expresa un deseo y fija un objetivo: <i>quiero hacer otra vez una argumentación</i></p>

30. responde afirmativamente con un <i>sí</i> y asintiendo con la cabeza		
31. concreta cuándo realizarán la argumentación que quiere hacer la alumna: <i>la próxima semana</i>		32. concreta que la argumentación a la que se refiere es <i>escrito</i>
33. responde con un <i>um</i>		
34. formula una valoración positiva: <i>muy bien</i>		
35. reformula su respuesta anterior: <i>pues esto es para la próxima semana</i>		
36. cede el turno de palabra: intervalo de 0.18+2.03 y con la pregunta de confirmación <i>¿um?</i>		37. responde afirmativamente con un <i>sí</i> 38. no toma el turno de palabra

15.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta abierta de análisis	1630. <i>¿qué partes del examen (0.49) sientes que tienes ya controladaas?</i>
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Exhorta a reflexionar: cuestiona el comentario de la alumna	1645. <i>¿[so]lo esa parte de la expresión escrita?</i>
Reformula una información introducida por la alumna	1659. <i>vale (0.8) dentro de los diferentes tipos que te pueden surgir</i> 1665. <i>[la] informal la carta informal es la que te parece más fácil</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	1639. <i>mirada: alumna, = postura, sonrisa</i>
Formula una valoración positiva	1640. <i>um (1.04) muy bien</i> 1678. <i>um (0.92) muy bien (0.13) pues esto es para la próxima semana (0.59) ¿um?</i>
Guía la conversación hacia un aspecto positivo	1630. <i>¿qué partes del examen (0.49) sientes que tienes ya controladaas? (0.37) que no</i> 1631. <i>con las que no tienes ningún problema</i>
Escucha atentamente	<i>Intervenciones 1636-1674</i> 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación: 1634. (3.96) 1638. (1.32) 1640. (1.04) 1648. (2.07) 1649. (0.47) 1654. (1.0) 1656. (1.38) 1668. (2.79)</i> 4. <i>Da señales de atención continuada</i> - <i>uso de gestos: cabeza (R)</i>

	- aportaciones que no interrumpen a la alumna: um , muy bien, vale
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	1634. (3.96) 1648. (2.07) 1668. (2.79)
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	1645. TUT ¿[so]lo esa parte 1659. TUT vale (0.8) dentro
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	1638. (1.32) 1640. TUT um (1.04) muy bien 1643. (0.03)
Roba el turno de habla	1644. me resul[ta] 1645. ¿[so]lo esa parte de la expresión escrita?
Solapamiento	1673. TUT sí (0.4) la próxima [semana] 1674. NAS [escrito]
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Compara dos tipos de ejercicios	1656. [me] resulta más fácil queee (1.38) los otros ejercicios
Detecta una habilidad	1656. [me] resulta más fácil queee (1.38) los otros ejercicios
Detecta tener una parte del examen controlada	1649. depende un poco del tema (0.47) pero en general la expresión escritaaa
Manifiesta un deseo con el que fija un nuevo objetivo	1669. quiero hacer otra vez unaa argumentación
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Toca el bolígrafo	Todo el episodio
Postura estática	Todo el episodio
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	1634. (3.96) 1638. (1.32) 1640. (1.04) 1648. (2.07) 1649. (0.47)
Pausa no sintáctica	1654. (1.0) 1656. (1.38)
Mirada al vacío, al techo, al frente a las hojas de la tutora, a sus manos.	1635. mirada: al vacío 1650. mirada: al vacío en frente y al techo 1647, 1661 y 1679. mirada: hojas tutora 1671. mirada: sus manos
Alargamientos vocálicos	1636. la caarta informal 1649. en general la expresión escritaaa 2082. (1.0) 1656. [me] resulta más fácil queee (1.38)

15.4. Informe analítico

La tutora introduce un nuevo tema con una pregunta abierta con la que, por un lado, centra la atención en un aspecto positivo en el proceso de aprendizaje, *las partes del examen controladas*, y, por otro lado, exhorta a la alumna a la reflexión, la síntesis y la toma de conciencia de ellas. Si consultamos las fichas de planificación de tutorías de la tutora, comprobamos que esta cuestión está previamente planificada y, por tanto, se trata de una mediación estructurada.

Tras un tiempo de espera de 3.96, 1.32 y 1.04, la tutora recibe solo una respuesta breve, *la carta informal*. En el momento en que la alumna parece que va a volver a tomar el turno de palabra, la tutora formula una nueva pregunta, esta vez cerrada y aparentemente retórica, que parece tener dos objetivos: en primer lugar, cuestionar la respuesta de la alumna ya que el adverbio *solo* y la mueca parecen indicar que la tutora cree que hay más partes que la alumna tiene controladas; en segundo lugar, exhortar a la alumna a que continúe reflexionando sobre esta cuestión.

Tras la segunda pregunta, la alumna responde con intervenciones de tipo comparativo y expositivo con las que manifiesta tener unas partes del examen controladas y, por tanto, manifiesta darse cuenta de una habilidad. Al mismo tiempo, expresa un deseo con el que fija un nuevo objetivo para la semana siguiente. Con este deseo la alumna manifiesta un alto grado de motivación y autonomía puesto que, sin necesidad de la asistencia de la tutora, es capaz de tomar sus propias decisiones.

Durante los intervalos de 3.96 y 2.07 y la intervención comparativa y expositiva, la alumna da señales de estar planificando su discurso: en primer lugar, dirige la mirada al vacío y al techo mientras mantiene una postura estática; en segundo lugar, emite alargamientos vocálicos en *escritaaa* y *queee*; y, por último, las pausas no sintácticas de 1.00 y 1.38, aunque tal y como sucede en el episodio anterior, parece que la alumna aprovecha las pausas sintácticas e intervalos para planificar su discurso.

La tutora por su parte respeta los momentos de planificación de la alumna y mantiene una postura de escucha puesto que mantiene una postura estática, mira hacia la alumna y hacia donde ésta mira, no toma el turno de palabra durante las pausas sintácticas y no sintácticas y da señales de atención continuada asintiendo con la cabeza y con dos *vale*.

Esta actitud de escucha y la acción de la tutora de anotar la información que ha aportado la alumna manifiestan una clara intención de respetar y considerar su respuesta. Asimismo, la reformulación de la primera respuesta en forma de síntesis con la que interviene la tutora refuerza esta hipótesis.

La alumna mantiene una actitud relajada y confiada durante el episodio. Por un lado, no observamos destacables movimientos gestuales con las manos, aunque mantiene el bolígrafo

sujeto durante todo el episodio. Por otro lado, excepto en los dos momentos en que la alumna está planificando su discurso, la alumna dirige la mirada hacia la tutora o hacia las hojas de ésta cuando escribe o durante un episodio en el que está hablando. Por último, advertimos que la alumna mantiene una postura estática durante todo el episodio con las manos sobre la mesa.

EPISODIO XVI (1684-1741): RESULTADOS DE LA NUEVA ESTRATEGIA

16.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>1684. TUT {<¿qué más? (0.32) cómoooo (1.07) la audición 1685. (3.43)} 1686. ANA {mirada: hojas de la tutora, postura: se apoya en el respaldo y se pone el bolígrafo en la boca} 1687. NAS {hay que hacerla> <otra vez 1688. ATU <mirada: sus hojas, escribe> 1689. (0.56)} 1690. ANA {mirada: tutora, = postura y manos bajo la mesa, /cabeza R ligeramente, sonrisa}</p>	<p>La tutora demanda nueva información con una pregunta abierta que concreta a continuación en el tema de la audición. No obstante, no queda clara cuál es la información que está pidiendo. Seguidamente, se produce un silencio de 3.43 mientras la tutora escribe y la alumna respeta este silencio. Finalmente, la alumna toma el turno de palabra e introduce un nuevo plan, <i>hay que hacerla</i>. Al finalizar la intervención con <i>otra vez</i> parece enfatizar en la idea de que ya se ha practicado y parece que no ha sido suficiente. La alumna acompaña su intervención con un asentimiento de cabeza y con una sonrisa con la que parece querer atenuar el hecho de que todavía necesite trabajarla más.</p>
<p>1691. TUT {vale perooo} (0.31)> <{esteee (0.37) esta nueva estrategia que has usado> <¿te ha ido bien? 1692. ATU <mirada: alumna, &manos&> 1693. ATU <mirada: a la mesa, &manos&> 1694. (0.63)} 1695. ANA {mirada: tutora, = postura} 1696. NAS {sí> 1697. ATU <mirada: alumna, postura: manos apoyadas en el borde de la mesa></p>	<p>La tutora acepta el comentario con un <i>vale</i> e inicia una intervención con una oración adversativa con la que parece introducir un comentario que rectifica total o parcialmente la información de la alumna. A continuación, concreta más la pregunta anterior y hace referencia a una nueva estrategia, probablemente la que describió en la tutoría anterior. Seguidamente, formula una pregunta cerrada recurriendo a un léxico positivo, <i>¿te ha ido bien?</i> Las pausas de 0.31+0.33 durante la cual dice <i>estee</i> y el alargamiento vocálico de <i>perooo</i> parecen indicar que la tutora está planificando su discurso. La mirada hacia la mesa refuerza esta hipótesis. La tutora deja de gesticular con las manos y adopta una postura estática de escucha a la vez que cede el</p>

<p>1698. <(0.69) 1699. TUT ¿um?} 1700. ANA {mirada: tutora fijamente y con los ojos más abiertos, = postura, /cabeza/R} 1701. {(1.54)}> 1702. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza/R> 1703. NAS <hoy he tenido tres errores 1704. (0.47)> 1705. ATU <mirada: alumna, = postura> 1706. TUT <sí 1707. (0.3) 1708. NAS en la audición (0.69) la semana pasadaa}> 1709. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza/R> 1710. ANA {mirada: al vacío con los ojos casi cerrados, = postura} 1711. <{(10.47) 1712. NAS sí 1713. (0.09) 1714. TUT también 1715. (0.02) 1716. NAS también> <(1.79)> <¡uno!}&{(0.32) en la primera 1717. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura> 1718. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza/R> 1719. ANA {mirada: sus hojas, busca entre sus hojas, se para en una y señala con el bolígrafo en ella} 1720. TUT um 1721. (0.03) 1722. NAS um} 1723. ANA {mirada: sus hojas, separa la mano de la hoja y -mano derecha- mientras hace una mueca} 1724. {(0.74)}> 1725. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura></p>	<p>turno de palabra con un intervalo de 0.63 y dirige la mirada hacia la alumna. La alumna responde afirmativamente con la marca lingüística <i>sí</i> y asintiendo repetidamente con la cabeza mientras mira fijamente a la tutora con los ojos más abiertos. Este gesto parece tener la intención de enfatizar la respuesta afirmativa. La alumna, sin embargo, no desarrolla su respuesta y se produce un nuevo intervalo de 0.69+1.54 durante el cual la tutora formula una pregunta de confirmación con un <i>¿um?</i> que puede tener una función fática. La intención podría ser alargar la conversación puesto que, a juzgar por la postura estática que mantiene, no parece tener la intención de tomar el turno de palabra. La alumna lo toma y describe sus experiencias durante la realización del examen, <i>hoy he tenido 3 errores</i>. Asimismo, compara los errores cometidos con los otros dos simulacros de examen y manifiesta sorpresa al comprobar que en el ejercicio de comprensión auditiva del primer examen solo cometió un error, <i>¡uno! en la primera</i>. Por un lado, la primera pausa no sintáctica de 0.47+0.3 podría indicar que la alumna planifica su discurso mientras habla. Por otro lado, el silencio de 10.47 y 1.79 se producen porque la alumna parece estar buscando una información concreta entre sus hojas, el número de errores de las audiciones. La tutora mantiene en todo momento una actitud de escucha y continúa con una postura estática con la que no manifiesta tener la intención de tomar el turno de palabra. Asimismo, dirige la mirada hacia la alumna y hacia donde ésta mira, sus hojas, y da señales de atención continuada asintiendo con la cabeza y con aportaciones como <i>um</i> y <i>también</i>. La alumna finaliza su explicación con la emisión <i>um</i> con la que parece querer confirmar lo dicho al mismo tiempo que hace una mueca. Puede que quiera expresar extrañeza o insatisfacción puesto que los resultados obtenidos no parecen confirmar que el cambio de estrategia haya dado mejores resultados. La tutora, pese al intervalo de 0.74, no cambia su postura y continúa mirando las hojas de la alumna.</p>
<p>1726. TUT <pero a veces es un</p>	<p>La tutora toma el turno de palabra e introduce un</p>

<p>poco de suerte también (0.66) el temaaa (1.23)} {es queee (0.65) ¿no?> 1727. ATU <mirada: alumna y hojas de la alumna, &manos&, &cabeza&> 1728. ANA {mirada: sus hojas, cierra el dossier y lo coloca bien} 1729. (0.44) 1730. NAS y el vocabulario también 1731. (0.02) 1732. TUT claro 1733. (0.53) 1734. NAS que se usaa} 1735. ANA {mirada: tutora, continúa colocando bien el dossier} 1736. {(0.45) 1737. TUT um> 1738. ATU <mirada: alumna, postura: muñecas apoyadas en el borde de la mesa, cabeza R> 1739. <(2.81) 1740. NAS creo que me sorpren- do un poco (0.27) es laaa (0.48) comprensión> <escrita (0.05) con 1741. los textos</p>	<p>nuevo comentario con una oración adversativa que rectifica total o parcialmente la información que ha introducido la alumna, <i>pero a veces es un poco de suerte</i>. Parece que con esta intervención, la tutora pretende restar importancia a los resultados obtenidos en los diferentes ejercicios. Asimismo, añade un posible aspecto que puede variar la dificultad del ejercicio, <i>el tema</i>.</p> <p>Las pausas no sintácticas de 0.66 y 0.65, la pausa sintáctica de 1.23, el alargamiento vocálico de <i>queee</i> y la oración inacabada de <i>es queee</i> parecen indicar que la tutora está planificando su discurso. Con la pregunta de confirmación <i>¿no?</i> y el intervalo de 0.44 la tutora parece estar cediéndole el turno de palabra a la alumna.</p> <p>Ésta parece mostrar acuerdo con el comentario de la tutora puesto que añade información nueva con la marca de progresión temática y y la finaliza con el adverbio <i>también</i>. Con esta intervención manifiesta ser consciente de las dificultades con las que se puede encontrar en este ejercicio, <i>el vocabulario que se usa</i>.</p> <p>La alumna parece que cede el turno de palabra con un intervalo de 0.45+2.81, pero la tutora no lo toma. No obstante, muestra acuerdo con el comentario de la alumna con un <i>claro</i> y emite una señal de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza mientras mira a la alumna.</p> <p>Finalmente, la alumna toma el turno de palabra y parece que introduce un tema nuevo, <i>la comprensión lectora</i>.</p>
---	--

16.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. la tutora demanda nueva información con una pregunta abierta: <i>¿qué más?</i> 2. guía y orienta el contenido de la tutoría concretando la información que demanda, <i>la audición</i> 3. escribe en sus hojas mientras habla, de ahí los silencios de 1.07 y 3.43</p>	<p>4. respeta los silencios que se producen mientras la tutora escribe 5. toma el turno de palabra y fija un objetivo: <i>hay que hacerla otra vez</i> 6. manifiesta que es una tarea que ya se ha trabajado, pero que no es suficiente: <i>otra vez</i> 7. atenúa su comentario con una sonrisa</p>

8. acepta el comentario de la alumna: *vale*
9. introduce un comentario que rectifica total o parcialmente la intervención de la alumna: *pero*
10. guía y orienta el contenido de la tutoría hacia un tema concreto: una *nueva estrategias que ha usado* la alumna
11. concreta más la información que demanda con una pregunta cerrada: *¿te ha ido bien?*
12. planifica su discurso: alargamientos vocálicos de *perooo* y *esteee* las pausas de 0.31+0.37 y la mirada hacia la mesa
13. cede el turno de palabra: intervalo de 0.63 mientras mira a la alumna y adopta una postura estática



14. responde afirmativamente con un *sí* y asintiendo repetidamente con la cabeza
15. enfatiza su respuesta abriendo más los ojos mientras responde
16. no desarrolla su respuesta y cede el turno de palabra: intervalo de 0.69+1.54



17. no toma el turno de palabra
18. cede el turno de palabra con una pregunta de confirmación con función fática



19. toma el turno de palabra: describe sus experiencias durante la realización del examen: *hoy he tenido tres errores [...] en la audición*
20. planifica su discurso: pausa no sintáctica de 0.47+0.3



21. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna, emite señales de atención continuada con un *sí* y asintiendo con la cabeza repetidamente
22. respeta los momentos de control de la alumna



23. compara con los resultados obtenidos la *semana pasada*
24. la alumna busca la información entre sus hojas: pausa de 10.47



25. respeta el silencio mientras la alumna busca la información



26. emite un *sí*



27. expresa que fue el mismo número de errores: *también*



28. muestra acuerdo con la tutora repitiendo su intervención : *también*
29. busca la información en sus hojas: pausa sintáctica de 1.79



<p>32. respeta el silencio mientras la alumna busca la información</p> <p>33. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y hacia sus hojas, emite señales de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza</p>	<p>30. encuentra el resultado: <i>¡uno!</i></p> <p>31. manifiesta sorpresa con la exclamación: <i>¡uno!</i></p> <p>34. confirma lo dicho con un <i>um</i></p> <p>35. muestra extrañeza con una mueca</p> <p>36. cede el turno de palabra: intervalo de 0.74</p>
<p>37. toma el turno de palabra: introduce una oración adversativa que rectifica total o parcialmente la información de la alumna: <i>pero a veces es un poco de suerte</i></p> <p>38. resta importancia al resultado: <i>a veces es un poco de suerte</i></p> <p>39. propone un posible aspecto que puede variar la dificultad del ejercicio: <i>el tema</i></p> <p>40. planifica su discurso: las pausas no sintácticas de 0.66 y 0.65, la pausa sintáctica de 1.23, el alargamiento vocálico de <i>queee</i> y la oración inacabada de <i>es queee</i></p> <p>41. cede el turno de palabra de con un intervalo de 0.44 y la pregunta de confirmación <i>¿no?</i></p> <p>44. muestra acuerdo con la alumna: <i>claro</i></p> <p>47. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y da señales de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>48. no toma el turno de palabra</p>	<p>42. toma el turno de palabra y añade información nueva con el marcador de progresión temática y <i>el vocabulario también</i></p> <p>43. muestra acuerdo con la tutora con el aditivo <i>también</i></p> <p>45. especifica el comentario anterior: <i>que se usa</i></p> <p>46. cede el turno de palabra: intervalo de 0.45+2.81</p> <p>49. introduce un tema nuevo, cambia de tema</p>

16.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta abierta de análisis	1684. <i>¿qué más? (0.32) cómoooo (1.07) la audición</i>
Pide información con una pregunta cerrada de valoración	1691. <i>vale perooo (0.31) esteee (0.37) esta nueva estrategia que has usado ¿te ha ido bien?</i>
¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Justifica un resultado obtenido	1726. <i>pero a veces es un poco de suerte también (0.66) el temaaa (1.23) es queee (0.65) ¿no?</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Resta importancia al resultado obtenido por la alumna y que no era el que ésta esperaba	1726. <i>pero a veces es un poco de suerte también (0.66) el temaaa (1.23) es queee (0.65) ¿no?</i>
Atenúa un comentario que le hace a la alumna	1726 <i>pero a veces es un poco de suerte justificación</i>
Escucha atentamente	<i>Intervenciones 1685-1687 y 1694-1725</i> 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación: 1685. (3.43) 1694. (0.63) 1698. (0.69) 1701. (1.54) 1704. (0.47) 1707. (0.3) 1708. (0.69)</i> 4. <i>Da señales de atención continuada:</i> - <i>uso de gestos: /cabeza (R)</i> - <i>aportaciones que no interrumpen a la alumna: um, sí, claro</i>
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	1685. (3.43); 1694. (0.63); 1726. <i>TUT ¿no?</i> 1729. (0.44)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno de habla	1689. (0.56); 1724. (0.74)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	1698. (0.69) 1699. <i>TUT ¿um?</i> 1701. (1.54) 1704. (0.47) 1706. <i>TUT sí</i> 1707. (0.3) 1731. (0.02) 1732. <i>TUT claro</i> 1733. (0.53) 1736. (0.45) 1737. <i>TUT um</i> 1739. (2.81)
Mantiene silencio	1711. (10.47)
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Fija un objetivo	1687. <i>hay que hacerla otra vez</i>
Valora una nueva estrategia	1696. <i>sí (me ha ido bien)</i>
Describe el resultado tras la ejecución de una estrategia	1703. <i>hoy he tenido tres errores</i> 1708. <i>en la audición</i>
Compara los resultados obtenidos	1703. <i>hoy he tenido tres errores</i> 1708. <i>en la audición (0.69) la semana pasadaaaa</i> 1711. (10.47) 1716. <i>también (1.79) ¡uno!</i> (0.32) <i>en la primera</i>

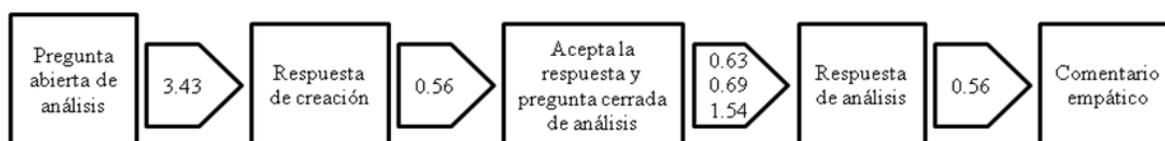
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Manifiesta sorpresa	1716. <i>también (1.79) ¡uno! (0.32) en la primera</i>
Hace una mueca de extrañeza	1723
Enfatiza con un gesto	1700. <i>mirada: tutora fijamente y con los ojos más abiertos, = postura, cabeza R</i>
Resta importancia a un resultado	<i>y el vocabulario también 1834. que se usaa</i>
Cambia de tema	1740. <i>creo que me sorprendo un poco (0.27) es laaa (0.48) comprensión escrita</i>
Sonrisa	1690
Se relaja en el respaldo/ se coloca bien	1686 y 1728
Toca sus hojas	1719
Toca el bolígrafo	1686, 1719, 1728 y 1735
Se toca los labios	1686
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalos y/o pausas sintácticas	1685. (3.43) 1694. (0.63) 1698. (0.69) 1701. (1.54) 1716. (1.74)
Pausa no sintáctica	1704. (0.47) 1707. (0.3) 1708. (0.69)
Mirada al vacío y a las hojas	1684. <i>mirada: hojas de la tutora</i> 1710. <i>mirada: al vacío</i> 1719, 1723 y 1728. <i>mirada: sus hojas</i>
Alargamientos vocálicos	1708. <i>en la audición (0.69) la semana pasadaaa</i>
Busca en sus hojas	1719. <i>mirada: sus hojas, busca entre sus hojas, se para en una y señala con el bolígrafo en ella</i>

16.4. Informe analítico

La tutora introduce un nuevo tema con una pregunta abierta muy general, *¿qué más?*, que bien podría tratarse de la verbalización de discurso privado o una forma de llenar el silencio mientras está escribiendo. Seguidamente, tras una pausa de 1.07 introduce un nuevo tema con el que guía y orienta el contenido de la tutoría, *la audición*, y que interpretamos como una pregunta de análisis. No obstante, tal y como la tutora introduce el nuevo tema, la interpretación sobre el tipo de información que puede estar demandando la tutora es muy amplia.

La alumna responde con un nuevo objetivo: *hay que hacerla otra vez*. Con la expresión *otra vez* indica que es una tarea que ya se ha trabajado, pero que no le parece suficiente. La contundencia con la que la alumna responde, abre más los ojos y asiente con la cabeza, evidencia que la alumna asume la responsabilidad y la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje manifestando de nuevo un alto grado de autonomía.

La tutora, tras aceptar el nuevo objetivo de la alumna, especifica la información que demanda sobre el tema de la audición con una pregunta cerrada, *¿te ha ido bien?* En consecuencia la respuesta que recibe es también cerrada. Sin embargo, al no tomar el turno de palabra durante el intervalo de 0.69+1.54, la alumna toma el turno de palabra presentando los resultados obtenidos y comparándolos con los de la semana anterior.



Mientras la alumna localiza y presenta los resultados, se produce un silencio prolongado de 10.47 y de 1.79 durante los cuales la tutora adopta una postura estática y no toma el turno de palabra. Asimismo, da señales de estar escuchando atentamente cuando la alumna interviene mirando hacia la alumna y hacia las hojas de ésta y da señales de atención continuada con *um*, *sí* y asintiendo con la cabeza.

Los resultados obtenidos tras aplicar una nueva estrategia no corresponden con la sensación de la alumna y ésta manifiesta sorpresa con la exclamación *¡uno!* y extrañeza con una mueca. Ante esta situación, la tutora aplica estrategias de cortesía con las que resta importancia a los resultados obtenidos y presenta posibles causas relacionadas con el azar que, por tanto, la alumna no puede controlar y que no tienen relación con el cambio de estrategia que ha aplicado la alumna. Tal estrategia de cortesía parece obtener el efecto esperado puesto que la alumna acepta la intervención de la tutora añadiendo otra posible causa, *el vocabulario*.

Con esta intervención, la tutora prioriza, por un lado, que no se merme la confianza y la motivación de la alumna y, por otro lado, que la sensación de seguridad en la estrategia que está utilizando independientemente de los resultados obtenidos.

Uno de los aspectos más destacables de este episodio es que es la alumna quien da por finalizado el tema del que están hablando e introduce uno nuevo tras un intervalo de 0.45+2.81 durante el cual la tutora no toma el turno de palabra.

En cuanto al lenguaje gestual, observamos que, como en el resto de episodios de la tercera tutoría, la alumna da señales de sentirse cómoda y confiada puesto que, por un lado, no necesita el contacto continuado con ningún objeto; y, por otro lado, dirige la mirada a la tutora

y al vacío durante la conversación. Si bien es cierto que la alumna mira toca sus hojas y dirige la mirada a la alumna buscando la información sobre un resultado y, por tanto, en este caso está justificado.

EPISODIO XVII (1740-1793): LA COMPRENSIÓN LECTORA

17.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>1740. NAS <i>creo que me sorprendo un poco (0.27) es laaa (0.48) comprensión</i> <escrita (0.05) con 1741. los textos 1742. TUT {¿la} <comprensión lectora?> 1743. ATU <mirada: alumna, postura: deja de escribir pero mantiene la postura> 1744. ANA {mirada: tutora, postura: coloca los dos brazos sobre la mesa} 1745. (0.09) 1746. NAS {lectora (0.15) algunas veces estoyyy (0.67)} <tan seguraa} {(0.56) porque (0.79) siempre 1747. subrayo (0.23)} {lo que pienso (0.38) queee (0.47) es la justificación [de] mis respuestas 1747. ATU <mirada: sus hojas, escribe> 1748. ANA {mirada: sus manos, = postura, &manos&} 1749. ANA {mirada: sus manos, simula que escribe sobre sus hojas} 1750. TUT [sí] 1751. (1.19) 1752. NAS y algunas} {veces estoyyy (0.79) casi (1.68)} {el cien por ciento segura 1753. ANA {mirada: tutora,</p>	<p>Como se ve en el episodio anterior, la alumna guía y orienta el contenido de la tutoría hacia un nuevo tema, la <i>comprensión lectora</i>. Inicia la intervención con una expresión de sentimiento que atenúa con una estructura de opinión, con la que refuerza el carácter subjetivo del comentario, y con el cuantitativo <i>un poco</i>. La tutora deja de escribir y formula una pregunta cerrada repitiendo parte de la intervención de la alumna, ¿la <i>comprensión lectora</i>? En primer lugar, parece que la tutora corrige la terminología que ha utilizado la alumna puesto que sustituye <i>escrita</i> por <i>lectora</i>. Al formular la corrección en forma de pregunta podría tener una función de confirmación. En segundo lugar, podría tener la función de expresar extrañeza y/o sorpresa bien por el cambio de tema inesperado bien porque no entiende por qué la <i>comprensión lectora</i> le sorprende. Tras dejar de escribir, la tutora mantiene una postura estática con la que parece tener la intención de ceder el turno y querer escuchar atentamente la explicación. La alumna confirma que se refiere a la comprensión lectora repitiendo la palabra <i>lectora</i> y, a continuación, describe cuál es su experiencia al realizar esta tarea. Por un lado, expresa sentirse muy segura al realizarla y justifica este sentimiento describiendo la estrategia que aplica. Tras una pausa sintáctica de 1.19 insiste en la seguridad que siente, <i>estoy casi el cien por ciento segura</i>. No obstante, tanto la primera como la segunda vez atenúa el comentario con el marcador <i>algunas veces</i>. Por otro lado, pese a sentirse segura, explica que el resultado de la respuesta no es correcto y probablemente es esto lo que le sorprende. Para ello, utiliza la conjunción <i>y</i> que parece tener el valor</p>

<p><i>simula que escribe}</i> 1754. ANA {mirada: sus hojas, &manos&, &cabeza&} 1755. (0.39) 1756. TUT um 1757. (0.34) 1758. NAS y} {no es correcta} 1759. ANA {mirada: tutora, &manos&} 1760. ATU <mirada: alumna, postura: muñecas apoyadas en el borde de la mesa, cabeza R ligero> 1761. <(0.02)</p>	<p>adversativo de <i>pero</i> y con el que introduce una información que contradice totalmente la anterior. La alumna parece estar planificando su discurso mientras habla. En primer lugar, se producen pausas no sintácticas de 0.67, 0.56, 0.79, 0.47, 1.19, 0.79 y 1.68; en segundo lugar, hay alargamientos vocálicos en <i>estoyyy, seguraa, queee</i> y <i>estoyyy</i>; por último, la alumna dirige la mirada hacia sus manos y hacia sus hojas mientras habla. La tutora escucha atentamente a la alumna con una postura estática mientras la mira. Asimismo, emite señales de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza y respeta las pausas no sintácticas del discurso de la alumna.</p>
<p>1762. TUT um (0.3) vigilaa (0.37) en esaas (0.82) respuestas que te poneen (0.59) eee (1.95) 'TODOS' 1763. (0.76) 'NUNCA' (0.5) 'NADA' (0.55) eee} (0.46) 'ALGUNOOS'} 1764. ANA {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa} 1765. NAS que cambiaaan 1766. TUT 'UNO'> 1767. ATU <mirada: alumna, &manos&, &cabeza&> 1768. <(0.13) 1769. NAS el significado (0.53) um 1770. (1.24)> 1771. ATU <mirada: alumna, postura: muñecas apoyadas en el borde de la mesa, cabeza R, sonrisa, labios 1772. juntos apretados> 1773. TUT <cuando te ponen (0.25) cantidaadees (0.81) pss (0.56) este tipo de palabras} 1774. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza R} 1775. {(0.59) 1776. NAS um> 1777. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&, 1/2 sonrisa> 1778. (1.0)</p>	<p>La tutora toma el turno de palabra y le recomienda a la alumna que preste atención a un aspecto que puede ser importante a la hora de realizar el ejercicio. Para ello, utiliza un imperativo con el que parece estar dando una recomendación, <i>vigila</i>. La tutora se refiere a las expresiones <i>TODOS, NUNCA, NADA, ALGUNOS Y UNO</i>, los cuales pronuncia con más énfasis, probablemente porque la aparición o no de estas palabras es lo que puede hacer que una respuesta sea correcta o no. Antes de que la tutora termine su intervención y sin que haya una pausa o intervalo, la alumna toma el turno de palabra para describir la importancia de las palabras que menciona la tutora, <i>que cambian el significado</i>. Con este comentario, además, la alumna manifiesta tener conocimiento de lo que la tutora le dice. Por tanto, existe un conocimiento compartido que favorece que las interlocutoras vayan construyendo su conversación. Durante la segunda parte del enunciado y el posterior intervalo de 1.24, la tutora asiente repetidamente aceptando así la interpretación de la alumna. Asimismo, sonrío con un gesto con el que, por un lado, enfatiza la aceptación y, por otro lado, parece que expresa satisfacción por el comentario. A continuación, la tutora toma el turno de palabra y reformula sus propias palabras con una oración temporal en presente, <i>cuando te ponen cantidades [...] este tipo de palabras</i>. Durante el discurso de la tutora hay rasgos que manifiestan que ésta planifica su discurso. Por un lado, las pausas no sintácticas de 0.37, 0.82, 0.59+1.95 y 0.82+0.56; por otro lado, los alargamientos vocálicos</p>

<p>1779. TUT ¿um? 1780. (1.21)</p>	<p>de <i>vigilaaa</i>, <i>esas</i>, <i>poneeen</i> y <i>cantidaadees</i> y las oralizaciones <i>eee</i> y <i>pss</i>. La alumna parece estar escuchando atentamente y emite señales de atención continuada asintiendo con la cabeza repetidamente y con un <i>um</i>. Ambas señales parecen tener la función colaborativa con la que mostrar acuerdo con la tutora. Tras un intervalo de 0.59+1.0, la tutora emite una pregunta de confirmación <i>¿um?</i> con la que puede que esté insistiendo en ceder el turno de palabra puesto que después se produce un intervalo de 1.21.</p>
<p>1781. NAS um (0.69) no tenemos que hacerlo en clase pero quizás pueda hacer (0.89) algo} {por la 1782. tarde 1783. ANA {mirada: sus hojas, se rasca la nariz} 1784. (0.76)> 1785. ATU <mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa> 1786. TUT <um> 1787. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza/> 1788. NAS <algunos textos 1789. (0.15) 1790. TUT claro (0.29) eso ya es algo que puedes hacer tú ¿e?}> 1791. ANA {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa, /cabeza/} 1792. ATU <mirada: alumna, = postura, &cabeza&></p>	<p>La alumna responde nuevamente con un <i>um</i> y tras una pausa sintáctica de 0.69 toma el turno de palabra. Ésta propone trabajar la comprensión lectora una vez terminadas las clases, <i>algunos textos</i>. La alumna atenúa su propuesta con el adverbio <i>quizás</i> y el modo de subjuntivo, <i>pueda</i>. Esta iniciativa pone de manifiesto, por un lado, el grado de autonomía de la alumna puesto que ella misma manifiesta ser consciente de poder trabajar de forma autónoma y, por otro lado, el alto grado de motivación. La tutora parece estar escuchando atentamente puesto que mantiene una postura estática mientras dirige la mirada hacia la alumna y emite señales de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza. Tras la intervención de la alumna, la tutora toma el turno de palabra y muestra acuerdo con la propuesta de la alumna con la marca lingüística <i>claro</i> y reformulando sus palabras, <i>eso ya es algo que puedes hacer tú</i>. Con este comentario, la tutora enfatiza en la autonomía que manifiesta la alumna con su propuesta y parece considerarlo como un logro al utilizar el adverbio <i>ya</i>.</p>

17.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>4. rectifica la terminología utilizada por la alumna: sustituye <i>escrita</i> por <i>lectora</i></p>	<p>1. guía y orienta el contenido de la tutoría, la <i>comprensión lectora</i> 2. expresa un sentimiento referido a esta tarea: <i>me sorprendo un poco</i> 3. atenúa el comentario con la estructura de opinión <i>creo que</i> y con el cuantificador <i>un poco</i></p> 

5. pide confirmación de la corrección con una pregunta cerrada: *¿la comprensión lectora?*
6. expresa extrañeza y/o sorpresa por el cambio de tema o por el comentario: deja de escribir, pero mantiene la postura



7. acepta la corrección repitiéndola: *lectora*
8. describe sus experiencias al realizar la tarea de comprensión lectora
9. expresa una sensación de seguridad al realizar la tarea: *algunas veces estoy tan segura*
10. justifica su sensación: *porque siempre subrayo lo que pienso que es la justificación de mis respuestas*
11. describe las estrategias que lleva a cabo al realizar la tarea: *siempre subrayo lo que pienso que es la justificación de mis respuestas*
12. planifica su discurso: pausas no sintácticas de 0.67, 0.56, 0.79 y 0.47; alargamientos vocálicos en *estoyyy, segura y queee*; mirada hacia sus manos

13. escucha atentamente: escribe algo y adopta una postura estática mientras mira a la alumna, emite señales de atención continuada con un *sí* y asintiendo con la cabeza ligeramente



14. cede el turno de palabra: intervalo de 1.19 mientras mira a la tutora

15. no toma el turno de palabra durante el intervalo



16. enfatiza su sensación de seguridad al realizar el ejercicio: *algunas veces estoy casi el cien por ciento segura*
17. atenúa su comentario con la marca de tiempo *algunas veces* y con el *casi*
18. planifica su discurso: alargamiento vocálico de *estoyyy*, pausas no sintácticas de 0.79 y 1.68 y mirada hacia sus hojas
19. cede el turno de palabra: intervalo de 0.39+0.34

20. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna, emite señales de atención continuada con un *um* y asintiendo con la cabeza ligeramente
21. no toma el turno de palabra



22. añade información nueva con la conjunción y con un valor adversativo de *pero* con el que

	introduce una información que contradice totalmente la anterior: <i>estoy cien por ciento segura [...] y no es correcta</i>	
<p>23. da una señal de atención continuada con un <i>um</i></p> <p>24. da una recomendación a la alumna con un imperativo: <i>vigila en esas respuestas que te ponen 'todos' 'nunca' 'nada' 'alguno'</i></p> <p>25. enfatiza la importancia de la aparición de estos adverbios pronunciándolos con más fuerza</p> <p>26. planifica su discurso: los alargamientos vocálicos de <i>vigilaaa, esaas, poneen</i>; los dos <i>eee</i>; las pausas no sintácticas de 0.37, 0.82, 0.59+1.95 y la pausa sintáctica prolongada de 0.55+0.46</p>		
	<p>27. describe una característica de los ejemplos mencionados por la tutora: <i>que cambian el significado</i></p> <p>28. muestra acuerdo con la tutora y respalda su comentario con un <i>um</i>, asintiendo con la cabeza y con la descripción</p> <p>29. cede el turno de palabra: intervalo de 1.24 mientras mira a la tutora y mantiene una postura estática</p>	
<p>30. acepta la descripción de la alumna asintiendo con la cabeza mientras sonríe con los labios juntos y apretados</p> <p>31. manifiesta satisfacción por el comentario de la alumna con la sonrisa</p> <p>32. reformula el comentario anterior: <i>cuando te ponen cantidades, este tipo de palabras</i></p> <p>31. planifica su discurso: alargamiento vocálico de <i>cantidaadees</i> y pausas no sintácticas de 0.25 y 0.81+0.56</p>		
	<p>32. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la tutora y emite señales de atención continuada asintiendo con la cabeza</p> <p>33. respalda la reformulación de la tutora y manifiesta que la entiende asintiendo con la cabeza</p>	
<p>34. cede el turno de palabra: intervalo de 0.59+1.0+1.21+0.69</p>		
	<p>35. emite una señal de atención continuada con un <i>um</i></p> <p>36. respalda la reformulación de la tutora y</p>	

<p>38. insiste en ceder el turno de palabra con la pregunta de confirmación <i>¿um?</i> 39. no toma el turno de palabra</p>	<p>manifiesta que la entiende con un <i>um</i> 37. no toma el turno de palabra durante el intervalo</p> 
<p>45. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y da señales de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza 46. respalda la propuesta de la alumna y muestra acuerdo con el <i>um</i> y asintiendo con la cabeza 47. no toma el turno de palabra</p>	<p>40. respalda la reformulación de la tutora y manifiesta que la entiende con un <i>um</i> 41. toma el turno de palabra 42. formula una propuesta con la que manifiesta autonomía y motivación: <i>no tenemos que hacerlo en clase pero quizás pueda hacer algo por la tarde</i> 43. atenúa su propuesta con el adverbio <i>quizás</i> y el modo subjuntivo <i>pueda</i> 44. cede el turno de palabra: intervalo de 0.76 mientras mira a la tutora y ladea la cabeza</p>  
<p>49. muestra acuerdo con la propuesta de la alumna: <i>claro</i> 50. reformula las palabras de la alumna: <i>eso ya es algo que puedes hacer tú</i> 51. enfatiza la autonomía que manifiesta la alumna con su propuesta: <i>eso ya es algo que puedes hacer tú</i> 52. expresa la idea de logro con el adverbio <i>ya</i></p>	<p>48. especifica qué puede trabajar en casa: <i>algunos textos</i></p>  

17.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Asiste y orienta en su proceso de aprendizaje	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Rectifica una palabra que ha utilizado la alumna	1742. <i>¿la comprensión lectora?</i>
Transfiere la responsabilidad a la alumna de su aprendizaje	1791. <i>claro (0.29) eso ya es algo que puedes hacer tú ¿e?</i>
Da una recomendación	1763. <i>um (0.3) vigilaaa (0.37) en esaas (0.82) respuestas que te poneen (0.59) eee (1.95) 'TODOS' 1764. (0.76) 'NUNCA' (0.5)</i>

	'NADA' (0.55) eee (0.46) 'ALGUNOOS' 1767. 'UNO' 1774. cuando te ponen (0.25) cantidaadees (0.81) pss (0.56) este tipo de palabras
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	1772 <i>sonrisa</i> 1786. <i>1/2 sonrisa</i>
Destaca un aspecto positivo del aprendizaje de la alumna	1791. <i>claro (0.29) eso ya es algo que puedes hacer tú ¿e?</i>
Escucha atentamente	<i>Intervenciones: 1748-1764 y 1776-1783</i> 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación: 1740. (0.27) (0.48) 1746. (0.67) (0.56) (0.79) 1747. (0.23) (0.38) (0.47) 1752. (1.19) 1753. (0.79) (1.68) 1755. (0.79) (1.68) 1758. (0.39) 1762. (0.34) 1776. (0.59) 1779. (1.0) 1781. (1.21) 1782. (0.69) (0.89)</i> 4. <i>Da señales de atención continuada</i> - <i>uso de gestos: cabeza (R)</i> - <i>con aportaciones que no interrumpen a la alumna: sí, um, claro</i>
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	1779. (1.0) 1780. <i>¿um?</i> 1781. (1.21); 1776. (0.59) 1777. <i>NAS um</i> 1779. (1.0) 1780. <i>TUT ¿um?</i> 1721. (1.21)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno de habla	1740. <i>um (0.3) vigilaaa;</i> 1771. (1.24); 1790. (0.15)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	1752. (1.19) 1756. (0.39) 1757. <i>TUT um</i> 1758. (0.34) 1785. (0.76) 1787. <i>TUT um</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Describe sus experiencias	1746. <i>lectora (0.15) algunas veces estoyyy (0.67) tan seguraa (0.56) porque (0.79) siempre</i> 1747. <i>subrayo (0.23) lo que pienso (0.38) queee (0.47) es la justificación [de] mis respuestas</i> 1752. (1.19) 1753. <i>y algunas veces estoyyy (0.79) casi (1.68) el cien por ciento segura</i> 1759. <i>y no es correcta</i>
Describe la estrategia que lleva a cabo	1746. <i>lectora (0.15) algunas veces estoyyy (0.67) tan seguraa (0.56) porque (0.79) siempre</i> 1747. <i>subrayo (0.23) lo que pienso (0.38) queee (0.47) es la justificación [de] mis respuestas</i>
Manifiesta o verbaliza un sentimiento	1740. <i>creo que me sorprende un poco (0.27) es laaa (0.48) comprensión escrita (0.05) con los</i> 1741. <i>textos</i> 1746. <i>lectora (0.15) algunas veces estoyyy (0.67) tan seguraa</i>
Manifiesta autonomía	1782. <i>um (0.69) no tenemos que hacerlo en clase pero quizás pueda hacer (0.89) algo por la</i> 1783. <i>tarde</i>
Manifiesta motivación	1782. <i>um (0.69) no tenemos que hacerlo en clase pero quizás pueda hacer (0.89) algo por la</i> 1783. <i>Tarde</i>
Formula una justificación	1746. <i>lectora (0.15) algunas veces estoyyy (0.67) tan seguraa (0.56) porque (0.79) siempre</i> 1747. <i>subrayo (0.23) lo que pienso (0.38) queee (0.47) es la justificación [de] mis respuestas</i>
¿Qué hace la alumna? Manifiesta una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Completa la intervención de la	1766. <i>que cambiaaan</i> 1770. <i>el significado (0.53) um</i>

tutora	
Enfatiza con un comentario	1753. <i>estoyyy (0.79) casi (1.68) el cien por ciento segura</i>
Toca sus hojas	1750
Se rasca la nariz	1784
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalos y/o pausas sintácticas	1752. (1.19); 1756. (0.39) 1758. (0.34); 1776. (0.59) 1779. (1.0) 1781. (1.21) 1782. (0.69)
Pausa no sintáctica	1782. (0.89)
Mirada a las hojas y manos	1749 y 1750. <i>mirada: sus manos</i> 1755 y 1784. <i>mirada: sus hojas</i>
Alargamientos vocálicos	1740. <i>es laaa (0.48)</i> 1746. <i>estoyyy (0.67) tan seguraa (0.56)</i> 1746. (0.38) <i>queee (0.47)</i> 1753. <i>y algunas veces estoyyy (0.79) casi (1.68)</i>

17.4. Informe analítico

Tal y como hemos apuntado en el episodio anterior, la particularidad del episodio XVII es que es uno de los pocos en los que es la alumna quien guía y orienta el contenido de la tutoría introduciendo un tema nuevo, *la comprensión lectora*.

La tutora interviene para corregir la expresión que ha utilizado la alumna, sustituye la *comprensión escrita* por la *comprensión lectora* y pide confirmación entonando en forma de pregunta. La alumna acepta y confirma la corrección repitiendo la última palabra, *lectora*.

La alumna formula intervenciones en las que aparecen marcas de autorregulación: es capaz de verbalizar sus sentimientos respecto a esta prueba, justificarlos y describir sus experiencias y las estrategias que lleva a cabo al elaborarla. Asimismo, planifica su discurso mientras habla y así lo manifiestan, por un lado, los alargamientos vocálicos de *estoyyy*, *seguraa*, *queee* y *estoyyy*; y, por otro lado, la mirada hacia sus hojas y sus manos mientras habla. En cuanto a las pausas, advertimos que nuevamente hay más casos de pausas sintácticas que de no sintácticas, lo cual nos lleva a pensar que la alumna aprovecha estos momentos para planificar su discurso.

Mientras tanto, la tutora escucha atentamente: deja de escribir y adopta una postura estática mientras mira a la alumna, da señales de atención continuada con un *sí* y *um* y asintiendo repetidamente con la cabeza ligeramente. Además respeta los momentos en los que la alumna parece estar planificando su discurso y no toma el turno de palabra ni durante las pausas no

sintácticas ni cuando la alumna le cede el turno de palabra durante los intervalos de 1.19 y 0.39+0.34.

La alumna durante su discurso utiliza una estructura de opinión, el cuantificador *un poco* y *casi* y el marcador temporal *algunas veces* para atenuar su intervención. También enfatiza su sensación de seguridad al realizar el ejercicio con el adverbio *tan* y reformulando con el cuantificador *casi el cien por ciento segura*.

En la segunda parte del episodio, la tutora toma el turno de palabra para darle una recomendación a la alumna sobre un aspecto léxico-semántico al que tiene que prestar especial atención. La tutora cumple así con su función mediadora dando lugar a una intervención interaccional en la que asiste a la alumna desde un discurso espontáneo y no planificado. La alumna acepta la sugerencia formulando una descripción de las expresiones que ha utilizado la alumna, con un *um* y asintiendo con la cabeza. Seguidamente, la tutora acepta la descripción de la alumna asintiendo con la cabeza y reformulando su sugerencia. Es destacable observar cómo ambas participantes construyen conjuntamente la conversación y conocimiento puesto que la intervención de la una completa la de la otra.

La tutora cede el turno de palabra la alumna con un intervalo de 0.59+1.0+1.21+0.69 durante el cual la tutora mira hacia la alumna. Mientras, ésta mira hacia sus hojas y muestra acuerdo o acepta la recomendación de la tutora con dos *um*.

Tras este intervalo, la alumna toma el turno de palabra y formula una propuesta para trabajar esta parte del examen fuera de clase. Esta propuesta, que atenúa con el adverbio *quizás*, manifiesta la capacidad de la alumna para tomar decisiones por iniciativa propia y, por tanto, un alto grado de motivación y autonomía, así como de control sobre su propio aprendizaje.

La tutora acepta su propuesta y la anima a llevarla a cabo con un comentario con el que enfatiza su capacidad para trabajar sin su ayuda, *eso ya es algo que puedes hacer tú*. Al utilizar el adverbio *ya*, la tutora considera que se trata de un logro, lo cual favorece que la alumna se sienta confiada puesto que le transmite seguridad en la decisión que ha tomado. Al mismo tiempo, la tutora manifiesta su satisfacción por la iniciativa de la alumna con una sonrisa.

Asimismo, tras la descripción de la alumna con la que completa la recomendación de la tutora, ésta sonríe y realiza un gesto facial con el que también refuerza el sentimiento de respeto y satisfacción por la aportación de la alumna.

La actitud de escucha activa y el respeto por los momentos de planificación de la alumna también contribuyen a que la alumna se sienta cómoda. Así lo manifiesta la recomendación de la tutora y al enfatizar su sensación de seguridad cuando comenta que *algunas veces estoy casi el cien por ciento segura*. Refuerza esta hipótesis su lenguaje no verbal: por una parte, dirige su mirada hacia la tutora durante más tiempo y, por otra parte, no necesita el contacto continuado con sus objetos.

EPISODIO XVIII (1794-1851): LA GRAMÁTICA

18.1. Microanálisis funcional

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL	
<p>1794. TUT <{<i>la gramática</i> (0.2) <i>¿qué?</i> (0.52) <i>¿la gramática?</i>}> 1795. ATU <mirada: alumna, postura: muñecas apoyadas en el borde de la mesa> 1796. ANA {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa} 1797. <{(1.44)}> 1798. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza/R}</p>	<p>La tutora guía y orienta el contenido de la tutoría e introduce un nuevo tema, <i>la gramática</i>. Seguidamente, demanda información con una pregunta abierta <i>¿qué? ¿la gramática?</i> y cede el turno de palabra con un intervalo de 1.44 mientras dirige la mirada hacia la alumna y adopta una postura estática. Durante el intervalo, la alumna asiente con la cabeza mientras mira a la tutora. Es posible que quiera expresar que reconoce el tema al que se refiere la tutora. A continuación, toma el turno de palabra y relaciona la gramática y la comprensión lectora con una comparativa de igualdad. Tras una pausa sintáctica de 1.14, la alumna especifica que puede <i>hacerla en casa</i>, de ahí la relación de igualdad. De nuevo, con esta nueva propuesta la alumna manifiesta su capacidad de trabajar de forma autónoma y un alto grado su motivación.</p>	
<p>1799. NAS {<i>como un poco laaaa</i> <(1.07) <i>comprensión lectora</i> (0.45) <i>lectura</i> (1.14)} {<i>puedo hacerlo en 1800. casa</i>}> 1801. ATU <mirada: alumna, se encoge de hombros, abre las dos manos y hace una mueca> 1802. ANA {mirada: sus hojas, = postura, /cabeza/}</p>		
<p>1803. ATU <mirada: alumna, postura: muñecas apoyadas en el borde de la mesa> 1804. (0.12)</p>		
<p>1805. TUT <claro (0.71)> <pero</p>		<p>La tutora muestra acuerdo con el comentario de la</p>

<p>¿cómo (0.37) te ves?}> 1806. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza/R> 1807. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza/} 1808. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&> 1809. <{(1.73)} 1810. NAS yo también creo que estoy} {mejorando}> 1811. ANA {mirada: al vacío, = postura} 1812. ATU <mirada: alumna, =postura> 1813. (0.24) 1814. TUT um 1815. (1.84)}> 1816. ATU <mirada: alumna, = postura y levanta más la cabeza, /cabeza/R> 1817. ANA {mirada: tutora, = postura}</p>	<p>tutora con un <i>claro</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente mientras habla. A continuación, formula una nueva pregunta abierta más concreta, <i>¿cómo te ves?</i> El conector adversativo con el que introduce la pregunta parece indicar que la información que aporta la alumna no era la que ella esperaba. Tras la pregunta, la tutora cede el turno de palabra con un intervalo de 1.73 mientras dirige la mirada a la alumna y adopta una postura estática de escucha. La mirada al vacío de la alumna durante el intervalo y el principio de su nueva intervención parece indicar que está planificando su discurso. La alumna añade información nueva con el conector aditivo <i>también</i> y afirma estar <i>mejorando</i>, aunque atenúa su comentario con una estructura de opinión con la que refuerza su carácter subjetivo. Seguidamente, cede el turno de palabra con un intervalo de 0.24+1.84 mientras mantiene una postura estática y dirige la mirada hacia la tutora. La tutora, que continúa con la misma postura estática emite señales de atención continuada con un <i>um</i> y asintiendo con la cabeza repetidamente. Ambas señales pueden tener también una función colaborativa para respaldar o mostrar acuerdo con el comentario de la alumna. No obstante, la tutora no parece tener la intención de tomar el turno.</p>
<p>1818. NAS <{son errores (0.88) siem (0.26) a mi me parece queee (0.86) la mayoría de los errores son nuevos}> 1819. ANA {mirada: sus manos, postura: coloca los brazos sobre la mesa, &manos&, &cabeza&} 1820. ATU <mirada: alumna, = postura> 1821. <{(0.62)} 1822. TUT um 1823. (0.83) 1824. NAS que cometo 1825. (0.09) 1826. TUT um 1827. (0.44) 1828. NAS en estos ejercicios 1829. (1.24)}> 1830. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza/R></p>	<p>La alumna vuelve a tomar el turno de palabra y describe los errores como <i>nuevos</i> y atenúa el comentario sustituyendo el adverbio de frecuencia <i>siem[pre]</i> que no finaliza por <i>la mayoría</i> y con la estructura de opinión <i>a mi me parece</i> con la que refuerza el carácter subjetivo del comentario. La alumna parece estar planificando su discurso mientras habla. En primer lugar, produce dos pausas no sintácticas de 0.88 y 0.86; en segundo lugar, dirige la mirada hacia sus manos mientras habla; por último, deja una palabra incompleta y parece auto-rectificarse después <i>siem [...] la mayoría</i>. Tras esta intervención, la alumna parece que cede el turno de palabra a la tutora con un intervalo de 0.62+0.83. Sin embargo, ésta no lo toma y añade información nueva con la que completa su intervención anterior, <i>que cometo [...] en estos ejercicios</i>. A continuación, parece que vuelve a ceder el turno con un intervalo de 1.24 mientras mira a la tutora.</p>

	<p>La tutora parece estar escuchando atentamente puesto que mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y da señales de atención continuada con dos <i>um</i> y asintiendo con la cabeza. Puede que estas señales tengan una función colaborativa para respaldar o mostrar acuerdo con el comentario o puede que simplemente tengan la función de manifestar que está escuchando.</p>
<p>1831. TUT <entonces siempre> <va a surgir 1832. ATU <mirada: alumna, &manos&, &cabeza&> 1833. (0.81) 1834. TUT cuatro o cinco situaciones} {que a lo mejor no hayan surgido} (0.42)} {durante el curso 1835. (0.52)} <perooo} 1836. ANA {mirada: tutora, = postura, toca el bolígrafo con sus manos} 1837. ANA {mirada: tutora, = postura, abre las palmas de las manos y -cabeza-R} 1838. ATU <mirada: al frente, a la mesa y a la alumna, &manos&, &cabeza&> 1839. ANA {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa, /cabeza/R} 1840. {(0.49)}> 1841. ATU <mirada: alumna, abre las dos manos y tira la cabeza hacia atrás> 1842. NAS <o una situación muy distinta 1843. (0.37) 1844. TUT <i>um</i> (0.88) <i>claro</i>} 1845. ANA mirada: a la mesa y a la tutora, = postura, &cabeza&} 1846. {(0.34) 1847. NAS cuando tengo dudas (0.34) 'por' (0.2) 'para' (0.24) algunas veces porque no son tan claros} 1848. ANA {mirada: tutora, = postura, &mano derecha&} 1849. TUT {claro></p>	<p>La tutora toma el turno de palabra y abandona su postura estática gesticulando con las manos y la cabeza. Ésta introduce un comentario con carácter empático confirmando que aparecerán <i>situaciones</i> nuevas. Con el adverbio de frecuencia <i>siempre</i> subraya que esto es normal y resta importancia a estos errores. La alumna muestra acuerdo con la tutora o respalda su comentario abriendo las palmas de sus manos y negando repetidamente con la cabeza primero y asintiendo después.</p> <p>Las pausas no sintácticas de 0.81 y 0.42 y los alargamientos vocálicos de <i>surgir</i>, <i>surgidooo</i> y <i>perooo</i> mientras dirige la mirada al frente parecen indicar que la tutora está planificando su discurso.</p> <p>La tutora inicia una oración adversativa con la que parece querer introducir una información que rectifique total o parcialmente la información anterior. La acompaña con un gesto que parece indicar resignación y empatía al mismo tiempo, abre las manos y retira la cabeza hacia atrás.</p> <p>La tutora no prosigue con la oración adversativa y la alumna toma el turno de palabra y reformula la intervención de la tutora. Ésta acepta la reformulación con un <i>um</i> y un <i>claro</i> mientras asiente repetidamente con la cabeza mirando a la alumna.</p> <p>La alumna parece estar cediendo el turno de palabra tras la reformulación con un intervalo de 0.37+0.88+0.34. Sin embargo, la tutora no lo toma. Finalmente, la alumna introduce un aspecto gramatical que le plantea dudas, el uso de 'por' y 'para'. Con esta intervención, parece que está cambiando de tema.</p>

1850. ATU <mirada: alumna, =
postura: muñecas apoyadas en el
borde de la mesa, /cabeza/R>

18.2. Esquema analítico

Tutora	Alumna
<p>1. guía y orienta el contenido de la tutoría hacia un nuevo tema: <i>la gramática</i></p> <p>2. demanda información sobre la <i>gramática</i> con una pregunta: <i>¿qué?</i></p> <p>3. cede el turno de palabra: intervalo de 1.44 mientras mira a la alumna</p>	<p>4. expresa que reconoce el tema asintiendo con la cabeza</p> <p>5. toma el turno de palabra</p> <p>6. compara <i>la gramática</i> con <i>la comprensión lectora</i></p> <p>7. formula una propuesta: <i>puedo hacerlo en casa</i></p> <p>8. manifiesta autonomía: <i>puedo hacerlo en casa</i></p> <p>9. manifiesta motivación: <i>puedo hacerlo en casa</i></p> <p>10. planifica su discurso: el alargamiento vocálico de <i>laaa</i> y las pausas no sintácticas de 1.07 y 0.45 y la pausa sintáctica de 1.14</p>
<p>11. respalda la propuesta de la alumna y muestra acuerdo con ella con un <i>claro</i> y asintiendo con la cabeza</p> <p>12. introduce una oración adversativa con <i>pero</i> para concretar más la información que está pidiendo</p> <p>13. formula una nueva pregunta abierta con la que concreta la información que demanda: <i>¿cómo te ves?</i></p> <p>14. cede el turno de palabra: intervalo de 1.73</p>	<p>15. toma el turno de palabra y añade información nueva con el conector aditivo <i>también</i></p> <p>16. manifiesta una mejora: <i>estoy mejorando</i></p> <p>17. atenúa su comentario con una estructura de opinión que refuerza el carácter subjetivo del comentario: <i>creo que</i></p> <p>18. planifica su discurso: mirada al vacío durante el intervalo y mientras habla</p> <p>19. cede el turno de palabra: intervalo de 0.24+1.84 mientras mira a la tutora y mantiene una postura estática</p>

20. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y da señales de atención continuada con un *um* y asintiendo con cabeza repetidamente

21. respalda y/o muestra acuerdo con el comentario de la alumna con un *um* y asintiendo con la cabeza repetidamente

22. no toma el turno de palabra



23. toma el turno de palabra

24. describe los errores que hace en gramática: *los errores son nuevos*

25. atenúa el comentario sustituyendo el adverbio *siem[pre]* por *la mayoría* y con la estructura de opinión *a mi me parece* con la que refuerza el carácter subjetivo del comentario

26. planifica su discurso: mira hacia sus manos, pausas no sintácticas de 0.88 y 0.86, se auto-rectifica en *siem [...] la mayoría*, deja una frase en completa en *son errores siem...* y alargamiento vocálico en *queee*

27. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna



28. cede el turno de palabra: intervalo de 0.62+0.83

29. no toma el turno de palabra

30. emite una señal de atención continuada con un *um*

31. respalda y/o muestra acuerdo con el comentario de la alumna



32. añade información nueva con la que completa la intervención anterior: *que cometo en estos ejercicios*

33. cede el turno de palabra: intervalo de 1.24

34. escucha atentamente: mantiene una postura estática mientras mira a la alumna y da señales de atención continuada con un *um* y asintiendo con la cabeza



35. toma el turno de palabra: formula un comentario con carácter empático: *siempre va a surgir cuatro o cinco situaciones que a lo mejor no hayan surgido durante el curso*

36. planifica su discurso: alargamientos vocálicos de *surgiir*, *surgidooo* y *perooo*; pausas no sintácticas de 0.81 y 0.52; mirada hacia el frente y a la mesa

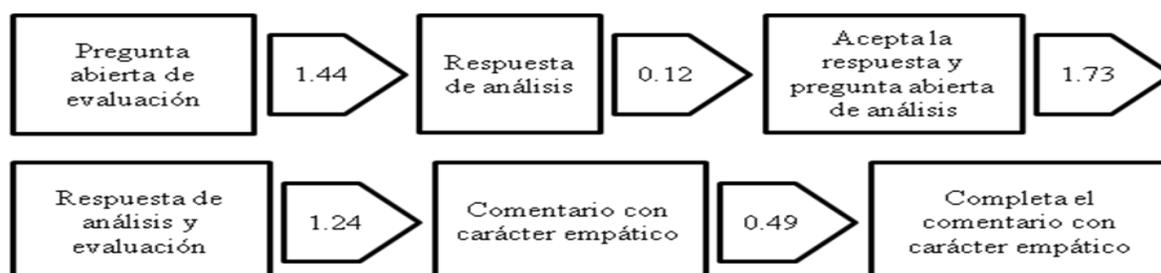
18.3. Categorización

¿Qué hace la tutora? Encauza la tutoría con un discurso contingente	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Pide información con una pregunta abierta de evaluación	1894. <i>la gramática (0.2) ¿qué? (0.52) ¿la gramática?</i> 1805. <i>claro (0.71) pero ¿cómo (0.37) te ves?</i>
¿Qué hace la tutora? Crea una base de confianza	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Crea empatía con un gesto	1842. <i>abre las dos manos y tira la cabeza hacia atrás</i>
Formula un comentario con carácter empático	1832. <i>entonces siempre va a surgir</i> 1835. <i>cuatro o cinco situaciones que a lo mejor no hayan surgido</i> (0.42) <i>durante el curso</i> 1836. (0.52) <i>perooo</i>
Escucha atentamente	<i>Intervenciones. 1794-1800, 1895-1830 y 1843-1850</i> 1. <i>Mantiene una postura estática</i> 2. <i>Mirada: hacia la alumna o hacia donde ésta mira</i> 3. <i>Respeto las pausas de planificación: 1794. (1.44) 1799. (1.07) (0.45) (1.14) 1795. (1.73) 1813. (0.24) 1815. (1.84) 1818. (0.88) (0.26) (0.86) 1822. (0.62) 1824. (0.83) 1828. (0.44)</i> 4. <i>Da señales de atención continuada</i> - <i>uso de gestos: cabeza (R)</i> - <i>aportaciones que no interrumpen a la alumna: um, claro</i>
Gestiona los turnos de habla: cede el turno de habla	1897. (1.44); 1809. (1.73)
Gestiona los turnos de habla: toma el turno de habla	1804. (0.12); 1830. (1.24)
Intervalo y/o pausa sintáctica: no toma el turno	1813. (0.24) 1814. <i>TUT um</i> 1815. (1.84) 1822. (0.62) 1823. <i>TUT um</i> 1824. (0.83) 1826. (0.09) 1827. <i>TUT um</i> 1828. (0.44) 1844. (0.37) 1845. <i>TUT um</i> (0.88) <i>claro</i> 1847. (0.34)
¿Qué hace la alumna? Manifiesta autorregulación	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Compara dos tipos de ejercicios	1799. <i>como un poco laaaa (1.07) comprensión lectora (0.45) lectura (1.14) puedo hacerlo en 1800. casa</i>
Describe los errores que comete	1818. <i>son errores (0.88) siem (0.26) a mi me parece queee (0.86) la mayoría de los errores son</i> 1819. <i>nuevos</i>
Detecta una mejora	1810. <i>yo también creo que estoy mejorando</i>
Manifiesta autonomía	1799. <i>como un poco laaaa (1.07) comprensión lectora (0.45) lectura (1.14) puedo hacerlo en 1800. casa</i>
Manifiesta motivación	1799. <i>como un poco laaaa (1.07) comprensión lectora (0.45) lectura (1.14) puedo hacerlo en 1800. casa</i>
¿Qué hace la alumna? Planifica su discurso	
¿CÓMO LO HACE?	INTERVENCIONES
Intervalo y/o pausa sintáctica	1794. (1.44) 1799. (0.45) (1.14) 1809. (1.73) 1813. (0.24) 1815. (1.84) 1818. (0.88) (0.26) (0.86) 1822. (0.62) 1824. (0.83) 1828. (0.44) 1844. (0.37) 1845. (0.88) 1847. (0.34) 1848. (0.34) (0.2) (0.24)
Pausa no sintáctica	1799. (1.07)
Mirada al vacío, a las hojas, a sus manos.	1801. <i>mirada: al vacío</i> 1802. <i>mirada: sus hojas</i> 1820. <i>mirada: sus manos</i>

Alargamientos vocálicos	1799. <i>como un poco laaaa</i> (1.07) 1818. <i>queee</i> (0.86) <i>la mayoría de los errores</i>
Auto-rectificación	1799. <i>comprensión lectora</i> (0.45) <i>lectura</i> (1.14) 1818. <i>siem</i> (0.26) <i>a mi me parece queee</i> (0.86)

18.4. Informe analítico

La tutora guía y orienta el contenido de la tutoría presentado un nuevo tema, *la gramática*. Para ello, formula una pregunta abierta de evaluación incompleta, *¿qué?*, fruto de una mediación estructurada y planificada, tal y como vemos en las fichas de planificación. Como muestra el siguiente gráfico, tras un tiempo de espera de 1.44, la tutora obtiene una respuesta de análisis que parece ser insuficiente puesto que la tutora reformula la pregunta inicial con otra pregunta abierta de análisis. Con ella concreta la información que pide y, tras un tiempo de espera de 1.73, obtiene una respuesta de análisis y evaluación.



Todo y las posibles interpretaciones de la primera pregunta, el contenido de la respuesta manifiesta la capacidad de la alumna para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje sin la asistencia de la tutora y manifiesta, por ende, un alto grado de autonomía y motivación. En la segunda respuesta la alumna manifiesta darse cuenta de una mejoría en esta prueba y tras un intervalo de 0.24+1.84, durante el cual la tutora no toma el turno de palabra, la alumna amplía su respuesta describiendo qué tipo de errores comete.

La mirada al vacío durante el intervalo de 1.73 manifiesta que la alumna está planificando su discurso. También da señales de estar planificando su discurso al describir el tipo de errores que comete por las pausas no sintácticas, la autocorrección *siem*(pre) por la *mayoría de*, el alargamiento vocálico de *quee* y la mirada hacia sus manos mientras habla. Advertimos que en el último episodio analizado solo se produce una pausa no sintáctica y numerosas sintácticas o intervalos. Esto parece indicar que la alumna planifica su discurso durante éstas últimas.

La tutora respeta los momentos de planificación del discurso de la alumna y adopta una actitud de escucha activa tras formular ambas preguntas: adopta una postura estática mientras mira a la alumna y da señales de atención continuada con *um* y asintiendo con la cabeza. Tras la descripción de la alumna de los errores que comete, ésta cede el turno de palabra con un intervalo de 0.62+0.83+0.09+0.44+1.24. sin embargo, la tutora solo da señales de atención continuada con dos *um* y asintiendo con la cabeza mientras la alumna va completando su explicación, pero no toma el turno de palabra.

Tanto la actitud de escucha como los momentos en que la tutora respeta las pausas durante las cuales la alumna planifica su discurso favorecen que se cree un clima afectivo de confianza y respeto mutuo y que la alumna se sienta cómoda verbalizando cómo se siente.

Asimismo, el comentario con carácter empático con el que la tutora toma el turno de palabra contribuye a expresar que la situación que describe la alumna es normal, por el adverbio de frecuencia *siempre*, y ayuda a rebajar la tensión que puede tener la alumna y restando importancia a estos errores a los que hace referencia.

La alumna manifiesta percibir esta base de confianza al completar el comentario con carácter empático de la tutora, *o una situación muy distinta*. A continuación, completa el comentario ejemplificándolo con un aspecto gramatical que a veces le plantea dudas y con el que parece estar iniciando un nuevo episodio. Refuerza esta hipótesis el lenguaje no verbal de la alumna puesto que, por un lado, mantiene la mirada hacia la tutora durante más tiempo y, por otro lado, mantiene una postura estática y relajada y no necesita el contacto continuado con ningún objeto.

12. ANÁLISIS DE LOS DATOS COMPLEMENTARIOS

Los datos complementarios que analizamos están integrados por el diario de la estudiante y el cuestionario de evaluación de las tutorías y por una entrevista realizada a final de curso. Tanto el diario de la alumna como el cuestionario de evaluación final de las tutorías han sido analizados íntegramente. De la entrevista, en cambio, se han seleccionado los fragmentos cuya información es relevante para la investigación puesto que, al tratarse de una entrevista semi-dirigida, nos encontramos con que en algunos momentos la conversación se dirige hacia cuestiones no relevantes. Para el análisis de los datos complementarios, hemos seguido un proceso similar al del análisis de los datos principales:

1. Microanálisis funcional.
2. Categorización de los datos.
3. Informe analítico.

El análisis de los datos complementarios se ha llevado a cabo tras haber realizado todo el análisis de las sesiones de tutorías y antes de empezar a elaborar las conclusiones con el objetivo de obtener la mínima influencia de los unos en los otros. De esta manera, estos datos nos proporcionan la perspectiva de la estudiante para poder contrastarla con la interpretación de la investigadora y así triangularla con los resultados obtenidos de las sesiones de tutoría individualizada.

12.1. El diario de la estudiante y el cuestionario de evaluación final de las tutorías

Para llevar a cabo el análisis del diario, nos hemos centrado en los temas relacionados con los diferentes niveles de autorregulación que la alumna manifiesta al escribir su diario y las reflexiones relacionadas con cuestiones afectivas o con el proceso de aprendizaje.

12.1.1. Microanálisis funcional del diario de la alumna

TRANSCRIPCIÓN	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p><u>Los objetivos del curso</u> <i>hablar español con seguridad y fluidez. entender a la gente, la tele, una película de DVD o en el cine. Perder el miedo hablando con gente española; empezar una conversación y no solamente escuchar y contestar las preguntas.</i></p>	<p>La alumna anota en su diario los objetivos del curso. Es destacable que preste atención a aspectos psico-afectivos tales como la seguridad en sí misma y el miedo a hablar con la gente. Este último aspecto lo relaciona con la capacidad de tomar una actitud más activa en las conversaciones y limitarse a escuchar y responder. Los otros dos aspectos que se plantea como objetivos son adquirir mayor fluidez y mayor comprensión auditiva. No menciona ni la gramática ni la comprensión lectora y expresión escrita, lo cual nos indica que no le suponen un problema</p>
<p>22.10.07 <i>Primer día de curso preparativo para el DELE. Hoy hemos empezado con una carta informal: tenía que invitar a una amiga para que se fuera conmigo de vacaciones. Hemos leído un ejemplo, por eso me resultaba fácil escribir la carta. No estoy segura si hubiera podido escribir una carta de la misma manera, pero con otro tema, si no hubiéramos leído el ejemplo.</i></p>	<p>Describe qué ha hecho en clase y manifiesta habilidad para realizar la tarea, <i>me resultaba fácil</i>. Asimismo, introduce la causa por la que tiene esta sensación, haber practicado previamente con un ejemplo. No obstante, la alumna manifiesta duda sobre si le hubiera resultado tan fácil con otro tema o sin haber leído el ejemplo previamente.</p>
<p><i>Después hemos hecho un ejercicio para la comprensión auditiva. Algunas veces tengo la impresión que entiendo el contexto, pero sin embargo, no puedo contestar a las preguntas. Por otro lado, algunas veces me parece obvio que contestar a las preguntas sin poder explicar lo que acabo de oír. ¡Qué raro!</i></p>	<p>Continúa describiendo qué ejercicio ha trabajado en clase. Manifiesta una sensación de desconcierto, <i>qué raro</i>, y describe una dificultad a la hora de responder las preguntas de la comprensión auditiva puesto que ella siente que comprende el contexto, pero no es capaz de responder .</p>
<p>23.10.07 <i>Hoy hemos trabajado las descripciones. Tenía que describir unas fotografías, el plan de un piso y cuatro vignetas que cuentan una historia. Me resulta fácil describir algo en alemán porque tengo todo el vocabulario. En español me faltan palabras y por eso me pone un poco nerviosa cuando veo un dibujo y no puedo</i></p>	<p>La alumna describe qué actividad han trabajado en clase, las descripciones. La alumna manifiesta tener un sentimiento improductivo, <i>me pone un poco nerviosa</i>, así como la causa de éste, <i>me faltan palabras [...] y no puedo expresar lo que quiero</i>. Observamos, además, que este sentimiento aparece cuando la alumna compara lo que es capaz de producir en su</p>

<p><i>expresar lo que quiero enseguida. He aprendido que debo mirar el dibujo intensamente al principio, siguiendo este orden: las personas, el lugar y las cosas. Puedo empezar con mi impresión general, por ejemplo: este dibujo muestra una panadería. Después describo los detalles según otro orden muy distinto: al primer plano..., en el fondo..., arriba se ve..., debajo hay... o en la parte de la izquierda hay.... Así no arriesgo olvidar una parte del dibujo y muestro que tengo una estructura para describirlo. Si no conozco una palabra puedo describirla también; en la sala de estar hay una cosa en la pared en la que se puede poner libros (una estantería). No hay que conocer todas las palabras españolas (lo que no me parece posible para un extranjero) pero hay que saber solucionar el ejercicio: con improvisación e imaginación y una estructura distinta.</i></p>	<p>lengua materna y en la lengua meta. A continuación, la alumna describe un logro, <i>he aprendido</i>, en cuanto al orden que debe seguir al realizar la descripción, y <i>muestro que tengo una estructura clara</i>. Asimismo, es capaz de escribir cuál es el orden que sigue y la finalidad que persigue al aplicarlo. De nuevo, vuelve al tema de la falta de léxico y presenta una situación hipotética, <i>si no conozco una palabra</i>. Sin embargo, aquí presenta una estrategia para resolver la carencia, <i>puedo describirla</i>, y formula un comentario con el que parece querer rebajar su auto-exigencia. Puede que estas reflexiones surjan de una forma espontánea de la alumna o que sean fruto de una intervención de la docente durante la clase.</p>
<p>24.10.07 <i>Creo que soy una lectora lenta porque leo con mucha atención y por eso lentamente. Lo hago porque leo textos /libros/periódicos etc... en otros idiomas. No quiero saltar una palabra ni una terminación porque así puedo aprender mucho de la estructura de las frases. Sin embargo, suelo hacer /leer de la misma manera en alemán, lo que me molesta porque no es necesario.</i> <i>Al principio de estudiar una lengua siempre subrayé las palabras que no conocía. Después las busqué en mi diccionario para traducirlas. Ahora ya no lo hago porque tarda mucho tiempo. Leo mucho, especialmente libros, y quiero entender bien el contexto así que una sola palabra no me parece tan importante. Pero sigo subrayando palabras o expresiones que creo que son importantes o interesantes.</i> <i>Ojeando el libro después de leerlo yo me doy cuenta de las expresiones subrayadas, las repaso y las entiendo por el contexto,</i></p>	<p>La alumna en este fragmento se describe como lectora y justifica su autoconcepto. Atenúa su descripción iniciándola con una estructura de opinión que refuerza el carácter subjetivo del comentario. Además, hace referencia a la forma de leer en su lengua materna y manifiesta un sentimiento improductivo puesto que considera innecesario leer tan detalladamente. A continuación, describe con detalle el procedimiento que lleva a cabo durante la lectura cuando empieza a estudiar una lengua. Asimismo, contrasta pasado y presente y manifiesta que se da cuenta de un cambio, <i>ahora ya no lo hago</i>, y lo justifica, <i>porque tarda mucho tiempo</i>. Seguidamente, describe qué hace ahora y cómo aprende nuevo vocabulario, <i>las entiendo por el contexto</i>.</p>

<p><i>así que las aprendo.</i></p>	
<p><u>Aprobar la comprensión de lectura</u> <i>Leer las preguntas → saber lo que tengo que buscar en el texto.</i> <i>Leer el texto completamente y subrayar expresiones difíciles → entenderlas por el contexto.</i> <i>Marcar los diferentes párrafos con una pequeña cruz (X) en el margen → separar temas diferentes del texto.</i> <i>Contestar las preguntas.</i> <i>Leer el texto/ párrafos otra vez si hay dudas</i></p>	<p>A continuación, la alumna describe paso a paso la estrategia que va a seguir o que sigue para elaborar el ejercicio de comprensión lectora. Así mismo, la alumna introduce con una flecha la finalidad de las tres primeras estrategias lo cual indica que no solo es consciente de qué hace, sino también para qué lo hace. Es destacable el título con el que introduce la descripción, <i>aprobar</i> la comprensión lectora.</p>
<p>25.10.07 <u>dificultades leyendo textos españoles</u> <i>no conozco todo el vocabulario</i> – <i>buscar las palabras en un diccionario</i> – <i>entenderlas por el contexto</i> <i>algunas veces no localizo en seguida el sujeto de la frase porque en español se suele utilizar los verbos sin pronombres personales (él, ella, usted)</i> <i>leer la frase varias veces o todo el párrafo para entenderla.</i></p>	<p>La alumna presenta las dificultades con las que se encuentra cuando lee textos en español y, seguidamente, plantea posibles estrategias para resolverlas. En este fragmento, la alumna manifiesta ser consciente de sus dificultades, incluso, en el segundo caso de la causa, y es capaz de planear estrategias para resolverlas.</p>
<p><u>Expresión oral</u> <i>Hoy Eva me a preguntado que pensara algunos momento en este tema: ‘¿Cómo influye el turismo el desarrollo de un país?’</i> <i>Después ha puesto su grabadora en la mesa y me ha pedido que hablara 5 minutos seguidos sobre este tema. En esta situación 5 minutos me parecían como media hora. Al cabo de unos minutos ya no tenía nada más que decir.</i> <i>Me sentía como una niña de 10 años que tiene que presentar algo delante de toda la clase pero se le ha olvidado todo.</i> <i>Y, lo peor, es lo que normalmente sé como presentar un tema siguiendo un orden distinto:</i> <i>Introducir el tema, con un ejemplo; 3 líneas.</i> <i>Cuerpo: 1 párrafo = 1 tema</i> <i>utilizar marcadores para estructurar y combinar el texto.</i> <i>Final/ Conclusión/ Resumen</i></p>	<p>A continuación, describe un ejercicio de expresión oral que ha planteado la profesora. La alumna describe cómo se ha sentido durante la realización de la exposición y compara la situación con la de una niña de 10 años que ha olvidado todo lo que tiene que decir delante de la clase. El sentimiento de frustración de la alumna se debe a que ésta es consciente de su capacidad para realizar la tarea correctamente. Seguidamente, especifica cuál es ese orden, puede que para tomar mayor conciencia de él y no volver a encontrarse en la misma situación.</p>

<p><i>Para organizar los párrafos necesito ideas</i> <i>Lluvia de ideas</i> <i>Hay que formar bloques de ideas parecidas / de un tema</i> <i>Valorar las ideas: negativas y positivas</i> <i>Ordenar los bloques de ideas:</i> +++- o ---+ <i>Añadir marcadores</i> <i>Notar todo en una hoja</i></p>	
<p>26.10.07 <i>Trabajando de profesora Eva se ha dado cuenta que los alemanes utilizan mucho el método de la memorización para aprender. Yo también lo hago, memorizar, pero ya sé que esto no sirve para adquirir conocimientos para siempre. Me acuerdo que en la escuela siempre teníamos que memorizar poemas, una parte de una novela, etc y presentarlo delante de toda la clase. Resultaba que para los exámenes también estudiaba de esa manera y olvidaba la mayoría después. Ahora con mis estudios ya no puedo aprobar memorizando. Hay que entender las relaciones entre los hechos, pensar logicamente. Muchas veces hay más que una sola solución porque según los valores, las experiencias, la nacionalidad, las aficiones, etc. una persona piensa de otra manera que otra persona. Yo también quiero aprender como aprender mejor, más efectivamente para adquirir el conocimiento para siempre. Para ello voy a hacer: (en español)</i> <i>entender a la gente por el contexto, no querer saber cada palabra porque se las olvide si no se las utilice.</i> <i>Escribir muchos, muchos textos porque puedo añadir todas las expresiones nuevas y acostumbrarme a “sentir” lo que suena correctamente o no.</i> <i>utilizar palabras nuevas hablando con la gente para enriquecer mi vocabulario.</i></p>	<p>La alumna inicia este fragmento del diario haciendo referencia a una creencia de la tutora sobre los alemanes, <i>utilizan mucho el método de la memorización para aprender</i>. La alumna se identifica con esta creencia y, a continuación, presenta las desventajas de utilizar esta estrategia como método de estudio y lo justifica haciendo referencia a sus experiencias pasadas en la escuela. La alumna manifiesta ser consciente de cómo es como estudiante, de por qué es así y de qué quiere modificar. A continuación, la alumna relaciona la forma de leer con el método que utilizaba para estudiar para un examen e introduce su efecto negativo, y <i>olvidaba la mayoría después</i>. La alumna contrasta estas experiencias con el presente y manifiesta un cambio en el presente, <i>ahora ya [...] no puedo aprobar memorizando</i>. La alumna hace referencia con una perífrasis de obligación, <i>hay que</i>, a una nueva técnica de estudio basada en la reflexión, en establecer relaciones lógicas y la subjetividad. A continuación, manifiesta el deseo de ‘aprender a aprender’ para lograr un aprendizaje más duradero. Seguidamente, presenta las estrategias que va a seguir para lograr este objetivo.</p>
<p>30.10.07 <i>Ahora ya no siento progreso. Tengo la impresión que no avanzo. Ayer logré por</i></p>	<p>La alumna manifiesta un sentimiento improductivo de desmotivación, <i>ya no siento progreso, tengo la impresión que no</i></p>

<p><i>primera vez que hablé 6" 15' seguidos para presentar un tema. Antes solamente hablé 2"30'. Pero me parece que siempre utilizo las mismas palabras, las mismas estructuras gramaticales. Quiero saber si en alemán hago lo mismo: hablar con un vocabulario distinto, etc. Tengo mi forma de hablar: poca intonación, hablo lentamente, no vacilo, pronuncio las palabras con poco acento. Ya no creo que un día tendré la intonación como un español porque esto significaría cambiar una parte de mi personalidad. Hay que aceptar que hay límites aprendiendo una lengua extranjera porque no se puede denunciar la lengua materna que siempre influirá la manera de hablar, pensar.</i></p>	<p><i>avanzo.</i> A continuación, introduce un logro, <i>ayer logré por primera vez que hablé 6"15' seguidos.</i> El tema del tiempo era un objetivo semanal que se había planteado la alumna. Sin embargo, la alumna presenta nuevos aspectos que le gustaría mejorar relacionados con la variedad léxica y las estructuras gramaticales así como su prosodia. En cuanto a este último, la alumna parece haber cambiado una creencia, rebaja las expectativas de hablar como un nativo y justifica dicho cambio. Asimismo, acepta la influencia que tiene su lengua materna en su aprendizaje y disminuye su nivel de auto-exigencia. Este tema lo tratan durante la primera tutoría, así que es posible que la intervención de la docente-tutora haya favorecido esta reflexión.</p>
<p>31.10.07 <i>Según mi comparación de los dos exámenes simulacros aprobé mejor en el primero. Cometí menos errores y, además, me sentí más cómoda. El viernes pasado me puse muy nerviosa y me resultó más difícil coleccionar ideas, crear el orden de mi presentación y escribir los textos. Tenía la impresión que todo mi vocabulario estaba encerrado en cajas (de mi cerebro) y pude abrirlas. Por eso mis textos parecían pesados.</i> <i>Eva marcó palabras y expresiones que no eran falsas pero tampoco "auténticas". Hubiera podido elegir expresiones más "españoles".</i></p>	<p>En este fragmento la alumna compara los resultados de los dos exámenes que ha hecho y describe cómo se sintió en el segundo, el que obtuve peor resultado. Parece que la alumna se refiere a la realización de la expresión escrita cuando manifiesta haberse puesto nerviosa. Asimismo, al conectar este estado con las dificultades que tuvo con la conjunción y establece una relación de causa-consecuencia entre el sentimiento improductivo y la dificultad. Además, manifiesta que el resultado de todo ello es un texto que describe como <i>pesados</i>. Por último, describe la corrección que la tutora ha realizado de vocabulario o expresiones que no eran del todo correctas.</p>
<p><i>Para sentirme más segura en la comprensión auditiva voy a utilizar una nueva estrategia:</i> <i>leer las preguntas</i> <i>taparlas (para no distraerme)</i> <i>escuchar por primera vez</i> <i>contestar las preguntas</i> <i>escuchar por segunda vez</i></p>	<p>La alumna presenta una nueva estrategia para realizar la comprensión auditiva con el objetivo de sentirse <i>más segura</i>. De esta manera, manifiesta capacidad para desgranar los pasos que debe seguir y reconstruirlos creando un sistema propio. Asimismo, es capaz de justificar por qué decide cambiar su estrategia, <i>sin</i></p>

<p><i>controlar mis respuestas</i> <i>Así quiero entender mejor el contenido de la audición sin distraerme leyendo las respuestas al mismo tiempo. Esto me confunde porque las palabras clave de la audición están usadas de otra manera/ con otro sentido en las respuestas.</i></p>	<p><i>distraerme leyendo las respuestas al mismo tiempo. Esto me confunde porque..., y cuál es el cambio que espera obtener con una estructura de deseo, quiero entender mejor el contenido de la audición.</i></p>
<p><i>Una vez me perdí durante la presentación. Eva me dijo que no era muy grave porque lo más importante era el orden de mi presentación, mis ideas, mi capacidad de explicar mis ideas con el vocabulario que tengo. En consecuencia voy a prestar más atención a la estructura y mis argumentos.</i></p>	<p>A continuación, la alumna hace referencia a una experiencia durante la realización de una presentación, entendemos que es la expresión oral, explica que se ha perdido. Seguidamente, explica utilizando el desdoblamiento de voces lo que le ha dicho la profesora. Ésta le resta importancia y enfatiza en otros aspectos que considera más importantes. La intervención de la profesora parece tener efecto en la alumna puesto que ésta planea dirigir su atención hacia estas partes de la expresión oral, la estructura y las ideas.</p>
<p>05/11/07 <u>Comprensión auditiva</u> <i>Hoy hemos practicado la comprensión auditiva y he empleado mi nueva estrategia: tapar las respuestas en el momento de escuchar el texto.</i> <i>Este método ya me parece muy útil.</i> <i>leer las respuestas me da una primera impresión del contenido.</i> <i>me concentro mejor cuando escucho el texto y entiendo el contenido, así que puedo contestar las preguntas más fácilmente sin confundirme por las palabras clave; también puede excluir respuestas que tienen las palabras del texto pero no el mismo sentido/ contenido.</i> <i>después de escuchar el texto por segunda vez controlo mis respuestas y elimino las dudas.</i></p>	<p>La alumna explica que ha utilizado la nueva estrategia y formula una valoración positiva, <i>ya me parece útil</i>. Es posible que al utilizar el adverbio <i>ya</i> quiera enfatizar que solo lo ha utilizado una vez y <i>ya</i> ha notado su utilidad. A continuación, justifica por qué le parece útil</p>
<p>06/11/07 <u>Reflexión sobre los errores</u> <i>Ya no puedo aprender palabras de una lista de vocabulario o la conjugación de verbos. Me doy cuenta de diferencias pequeñas, como por ejemplo: “prefiero el pescado <u>a</u> la carne” pero “prefiero cantar</i></p>	<p>La alumna señala un cambio en su proceso de aprendizaje y contrasta el presente y el pasado con el adverbio <i>ya</i>. Asimismo, introduce una dificultad al decir <i>ya no puedo</i> aunque puede que esté haciendo referencia al método de aprendizaje de la memorización sobre el cual ya ha hablado</p>

<p><u>a pintar</u>".</p>	<p>antes. Seguidamente, introduce un logro al escribir <i>me doy cuenta de las diferencias pequeñas</i> y, además, es capaz de ejemplificarlo.</p>
<p><i>Estoy aprendiendo características de la lengua española que forman parte del proceso de perfeccionamiento de mis conocimientos. (Me puse un poco orgullosa cuando Eva me lo dijo). Nunca hablaré perfectamente pero con la base que tengo ahora puedo avanzar mucho más yo sola. Siempre necesitaré personas con las que puedo hablar. Sin embargo, puedo conseguir estudiando español en casa, leyendo periódicos españoles, mirando la tele española, etc. Ahora me doy cuenta del proceso/ de mi aprendizaje/ de los resultados después de 2,5 meses en Barcelona, porque al principio no pude escribir una carta informal ni leer "El Mundo" como yo lo hago ahora.</i></p>	<p>La alumna introduce un nuevo logro al escribir <i>estoy aprendiendo características</i>. Sin embargo, no queda claro si es consciente de ello o simplemente reproduce lo que la tutora le dijo en clase, tal y como escribe entre paréntesis. En cualquier caso, la alumna manifiesta satisfacción y sentirse orgullosa de ella misma por el comentario empático de la docente y, por tanto, se ha creado una base de confianza. Continúa el diario reconociendo sus limitaciones, <i>nunca hablaré perfectamente</i>, pero también sus posibilidades y, sobre todo, la capacidad de poder avanzar de forma autónoma. Además, concreta cómo puede hacerlo. Seguidamente, contrasta el pasado y el presente haciendo referencia a su proceso de aprendizaje y manifiesta ser consciente de lo que no era capaz de hacer dos meses y medio atrás y lo que es capaz de hacer en el presente, <i>al principio no pude [...] como yo lo hago ahora</i>.</p>
<p>12.11.07 <i>La última semana – la recta final. La semana pasada logré todos mis objetivos: describía las viñetas con más detalles en el tiempo adecuado, tenía una estructura lógica de mi presentación oral, practicaba la frasiología.</i></p>	<p>Este fragmento nos sitúa temporalmente en la última semana del curso y la alumna manifiesta ser consciente de haber alcanzado los objetivos que se planteó la semana anterior. Asimismo, especifica cuáles son tales objetivos.</p>
<p><i>Lo que (todavía) me resulta parece difícil es la audición si no conozco bien el tema, por ejemplo textos sobre la salud, concursos de arte, etc. Por eso esta semana vamos a concentrarnos en la audición y la argumentación. Ya me siento muy nerviosa.</i></p> <hr/> <p><i>Para describir viñetas más fácilmente</i></p>	<p>A continuación, manifiesta darse cuenta de una dificultad en relación con la prueba de audición. Además, manifiesta ser consciente de la causa, <i>si no conozco bien el tema</i>, y lo ejemplifica con textos que han aparecido en clase y que le han resultado difíciles. Seguidamente, fija un nuevo objetivo como consecuencia de esta dificultad. La alumna añade un sentimiento improductivo y propio de la situación en</p>

<p><i>elaborámos un guión muy útil:</i> 1º <i>el lugar: ¿dónde y cómo?</i> → <i>detrás, delante, a la derecha...</i> 2º <i>¿qué hay?: muebles, cosas...</i> 3º <i>personas: a) ¿qué personas?</i> → <i>mayor, joven, mujer...</i> b) <i>¿cómo están?</i> → <i>ropa, etc.</i> c) <i>¿qué hacen? ¿por qué?</i></p>	<p>que se encuentra, <i>me siento muy nerviosa.</i> Como si se tratara de un nuevo tema sin relación con el anterior, describe el guión que han elaborado para llevar a cabo la descripción de la viñeta. La alumna lo califica como <i>muy útil</i>. Con esta descripción manifiesta ser consciente de las estrategias que está llevando a cabo.</p>
<p>15.11.07 <i>Esta semana ha sido muy especial. Primero, es mi última semana aquí, las últimas preparaciones para el examen. Segundo, cada día me pongo más nerviosa, así que ya no sé si es el virus que afecta a mi estómago o si son los nervios. Me siento bien preparada. No solamente hemos practicado el contenido de todos los ejercicios, pero también el aspecto del tiempo. Estoy acostumbrada a preparar mi presentación oral en 15 minutos. Ahora tengo un “sentimiento” del tiempo. Espero que pueda escribir una carta mañana, porque esto me va bien.</i></p>	<p>Con este fragmento se inicia la última escritura que realiza la alumna en su diario. Lo inicia describiendo la semana como <i>muy especial</i> e introduce las causas, por un lado, por ser la última semana y, por tanto, las <i>últimas preparaciones para el examen</i>; por otro lado, porque cada vez se siente más nerviosa. A continuación, manifiesta un sentimiento positivo, <i>me siento bien preparada</i>. La alumna prosigue con una justificación y describe qué ha trabajado durante el curso y manifiesta haber alcanzado un logro, <i>ahora tengo un ‘sentimiento’ del tiempo</i>. Finalmente, introduce un deseo sobre el contenido que espera en el examen y lo justifica.</p>
<p><i>En las audiciones de esta semana he aprendido otra cosa: hay que leer las respuestas exactamente, cada palabra. Y después de elegir una respuesta hay que decir porque las otras dos no son correctas. Algunas veces estoy segura de una respuesta pero una palabra de la frase la hace incorrecta. Por ejemplo: decir con frecuencia y defendir algo no es lo mismo. Por eso hay que elegir otra palabra.</i></p>	<p>En cuanto a las audiciones, uno de los objetivos que se han planteado durante el curso, la alumna manifiesta un logro, <i>esta semana he aprendido otra cosa</i>. A continuación, describe cuál es y justifica por qué quiere introducir esta nueva estrategia. Para ello también hace referencia a su experiencia durante la realización del ejercicio y lo ejemplifica, aunque no queda muy claro por la palabra <i>defendir</i> cuyo significado no se entiende.</p>
<p><i>A parte de esto he aprendido que hablando una lengua extranjera lo más importante es hacerse bien entender. La gente con la que hablo ya sabe que soy extranjera, así que aceptan pequeños errores. Lo pienso porque me he dado cuenta de que Eva no ha corregido todo lo que había dicho mal. Justamente en el momento después de decirlo me doy cuenta</i></p>	<p>A continuación, introduce un nuevo logro, en este caso parece que se trata de un cambio de creencias, <i>lo más importante es hacerse entender bien</i>. Seguidamente, se pone en el lugar de su interlocutor y describe la actitud empática y tolerante de éste con su situación. Esta reflexión puede ayudar a la alumna a rebajar su tensión y la auto-exigencia.</p>

<p><i>de mis errores. Pero ella me entendía. Y con el tiempo, mucha practica y un poco de paciencia cometo menos errores porque mis conocimientos se automatizan y desarrollo un sentimiento para la lengua. Sin embargo, no creo que se pueda dominar una lengua extranjera como su lengua materna.</i></p>	<p>La alumna justifica por qué piensa esto haciendo referencia a la actuación de la docente, puesto que se ha dado cuenta que ésta no le corrige todos los errores. Asimismo, manifiesta haberse dado cuenta de errores que ha cometido durante su discurso después de producirlos y observar que la docente entendía qué le quería decir.</p> <p>La alumna finaliza el diario manifestando una actitud positiva y un alto grado de motivación para continuar aprendiendo español puesto que cree que con el <i>tiempo, práctica y paciencia</i> cometerá menos errores. No obstante, parece ser consciente de las limitaciones que supone e aprendizaje de una lengua extranjera y manifiesta la creencia de no poder <i>dominarla como su lengua materna.</i></p>
--	---

12.1.2. Categorización del diario de la estudiante

¿Qué hace?	Entrada del diario
Fija objetivos del curso	<p><u>Los objetivos del curso</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - hablar español con seguridad y fluidez. - entender a la gente, la tele, una película de DVD o en el cine. - Perder el miedo hablando con gente española; empezar una conversación y no solamente escuchar y contestar las preguntas.
Fija objetivos psico-afectivos	<p><u>Los objetivos del curso</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - hablar español con seguridad y fluidez. - Perder el miedo hablando con gente española; empezar una conversación y no solamente escuchar y contestar las preguntas.
Fija un objetivo: adoptar una actitud más activa	<p><u>Los objetivos del curso</u></p> <p>empezar una conversación y no solamente escuchar y contestar las preguntas.</p>
Planea estrategias para 'aprender a aprender mejor'	<p>26.10.07. Para ello voy a hacer: (en español)</p> <ul style="list-style-type: none"> - entender a la gente por el contexto, no querer saber cada palabra porque se las olvide si no se las utilice. - Escribir muchos, muchos textos porque puedo añadir todas las expresiones nuevas y acostumbrarme a “sentir” lo que suena correctamente o no. - utilizar palabras nuevas hablando con la gente para enriquecer mi vocabulario.
Fija objetivos semanales	<p>31.10.07. voy a prestar más atención a la estructura y mis argumentos.</p> <p>12.11.07. Por eso esta semana vamos a concentrarnos en la audición y la argumentación.</p>
Planea una nueva estrategia	<p>23.10.07. siguiendo este orden: las personas, el lugar y las cosas. Puedo empezar con mi impresión general, por ejemplo: este dibujo muestra una panadería. Después describo los detalles según otro orden muy distinto: al primer plano..., en el fondo..., arriba se ve..., debajo hay... o en la parte</p>

	<p>de la izquierda hay...</p> <p>23.10.07. hay que saber solucionar el ejercicio: con improvisación e imaginación y una estructura distinta.</p> <p>24.10.07 Aprobar la comprensión de lectura</p> <p>1. Leer las preguntas → saber lo que tengo que buscar en el texto.</p> <p>2. Leer el texto completamente y subrayar expresiones difíciles → entenderlas por el contexto.</p> <p>3. Marcar los diferentes párrafos con una pequeña cruz (X) en el margen → separar temas diferentes del texto.</p> <p>4. Contestar las preguntas.</p> <p>5. Leer el texto/ párrafos otra vez si hay dudas</p> <p>25.10.07</p> <ul style="list-style-type: none"> - buscar las palabras en un diccionario - entenderlas por el contexto - leer la frase varias veces o todo el párrafo para entenderla. <p>31.10.07. voy a utilizar una nueva estrategia:</p> <p>1. leer las preguntas</p> <p>2. taparlas (para no distraerme)</p> <p>3. escuchar por primera vez</p> <p>4. contestar las preguntas</p> <p>5. escuchar por segunda vez</p> <p>6. controlar mis respuestas</p> <p>06.11.07. puedo conseguir estudiando español en casa, leyendo periódicos españoles, mirando la tele española, etc.</p> <p>12.11.07. Para describir viñetas más fácilmente elaborámos un guión muy útil:</p> <p>1º el lugar: ¿dónde y cómo?</p> <p>→ detrás, delante, a la derecha...</p> <p>2º ¿qué hay?: muebles, cosas...</p> <p>3º personas: a) ¿qué personas?</p> <p>→ mayor, joven, mujer...</p> <p>b) ¿cómo están?</p> <p>→ ropa, etc.</p> <p>c) ¿qué hacen? ¿por qué?</p> <p>15.11.07. En las audiciones de esta semana he aprendido otra cosa: hay que leer las respuestas exactamente, cada palabra. Y después de elegir una respuesta hay que decir porque las otras dos no son correctas.</p>
Formula una reflexión metacognitiva	26.10.07. Yo también quiero aprender como aprender mejor, más efectivamente para adquirir el conocimiento para siempre.
Detecta una habilidad	<p>22.10.07. por eso me resultaba fácil escribir la carta.</p> <p>23.10.07. Me resulta fácil describir algo en alemán porque tengo todo el vocabulario.</p> <p>31.10.07. Hubiera podido elegir expresiones más 'españoles'.</p>
Detecta una dificultad	<p>22.10.07. No estoy segura si hubiera podido escribir una carta de la misma manera, pero con otro tema, si no hubiéramos leído el ejemplo.</p> <p>23.10.07. En español me faltan palabras no puedo expresar lo que quiero enseguida</p> <p>25.10.07. dificultades leyendo textos españoles</p> <ul style="list-style-type: none"> - no conozco todo el vocabulario - algunas veces no localizo en seguida el sujeto de la frase porque en español se suele utilizar los verbos sin pronombres personales (él, ella, usted) <p>31.10.07. El viernes pasado me puse muy nerviosa y me resultó más difícil coleccionar ideas, crear el orden de mi presentación y escribir los textos. Tenía la impresión que todo mi vocabulario estaba encerrado en</p>

	<p><i>cajas (de mi cerebro) y pude abrirlas. Por eso mis textos parecían pesados.</i></p> <p>12.11.07. <i>lo que (todavía) me resulta parece difícil es la audición si no conozco bien el tema, por ejemplo textos sobre la salud, concursos de arte, etc.</i></p>
Detecta una carencia	<p>30.10.07. <i>Pero me parece que siempre utilizo las mismas palabras, las mismas estructuras gramaticales.</i></p>
Detecta un logro	<p>23.10.07. <i>He aprendido que debo mirar el dibujo intensamente al principio, siguiendo este orden: las personas, el lugar y las cosas.</i></p> <p>30.10.07. <i>Ayer logré por primera vez que hablé 6" 15' seguidos para presentar un tema. Antes solamente hablé 2"30'.</i></p> <p>06.11.07. <i>Me doy cuenta de diferencias pequeñas, como por ejemplo: "prefiero el pescado a la carne" pero "prefiero cantar a pintar".</i></p> <p>06.11.07. <i>Estoy aprendiendo características de la lengua española que forman parte del proceso de perfeccionamiento de mis conocimientos.</i></p> <p>06.11.07. <i>Ahora me doy cuenta del proceso/ de mi aprendizaje/ de los resultados después de 2,5 meses en Barcelona, porque al principio no pude escribir una carta informal ni leer "El Mundo" como yo lo hago</i></p> <p>15.11.07. <i>Estoy acostumbrada a preparar mi presentación oral en 15 minutos.</i></p>
Detecta un sentimiento improductivo	<p>23.10.07. <i>me pone un poco nerviosa cuando</i></p> <p>24.10.07. <i>lo que me molesta porque no es necesario.</i></p> <p>30.10.07. <i>Ahora ya no siento progreso. Tengo la impresión que no avanzo.</i></p> <p>12.11.07. <i>Ya me siento muy nerviosa.</i></p>
Formula una hipótesis	<p>23.10.07. <i>Si no conozco una palabra puedo describirla también;</i></p>
Rebaja su nivel de auto-exigencia a objetivos alcanzables	<p>23.10.07. <i>No hay que conocer todas las palabras españolas (lo que no me parece posible para un extranjero) pero hay que saber solucionar el ejercicio: con improvisación e imaginación y una estructura distinta.</i></p> <p>30.10.07. <i>Ya no creo que un día tendré la intonación como un español porque esto significaría cambiar una parte de mi personalidad. Hay que aceptar que hay límites aprendiendo una lengua extranjera porque no se puede denunciar la lengua materna que siempre influirá la manera de hablar, pensar.</i></p> <p>15.11.07. <i>La gente con la que hablo ya sabe que soy extranjera, así que aceptan pequeños errores. Lo pienso porque me he dado cuenta de que Eva no ha corregido todo lo que había dicho mal. Justamente en el momento después de decirlo me doy cuenta de mis errores. Pero ella me entendía. Y con el tiempo, mucha practica y un poco de paciencia cometo menos errores porque mis conocimientos se automatizan y desarrollo un sentimiento para la lengua. Sin embargo, no creo que se pueda dominar una lengua extranjera como su lengua materna.</i></p>
Expresa un sentimiento positivo	<p>06.11.07. <i>(Me puse un poco orgullosa cuando Eva me lo dijo).</i></p> <p>15.11.07. <i>Me siento bien preparada.</i></p>
Describe qué ha hecho durante la semana	<p>22.10.07. <i>Hoy hemos empezado con una carta informal: tenía que invitar a una amiga para que se fuera conmigo de vacaciones. Hemos leído un ejemplo, después hemos hecho un ejercicio para la comprensión auditiva.</i></p> <p>23.10.07. <i>Hoy hemos trabajado las descripciones. Tenía que describir unas fotografías, el plan de un piso y cuatro viñetas que cuentan una historia.</i></p> <p>25.10.07. <i>Hoy Eva me a preguntado que pensara algunos momento en este tema: "¿Cómo influye el turismo el desarrollo de un país?" Después ha puesto su grabadora en la mesa y me ha pedido que hablara 5 minutos seguidos sobre este tema.</i></p>

	<p>12.11.07. <i>elaborámos un guión muy útil</i></p> <p>15.11.07. <i>No solamente hemos practicado el contenido de todos los ejercicios, pero también el aspecto del tiempo.</i></p>
Describe una sensación durante la realización de una tarea	<p>22.10.07. <i>Algunas veces tengo la impresión que entiendo el contexto, pero sin embargo, no puedo contestar a las preguntas. Por otro lado, algunas veces me parece obvio que contestar a las preguntas sin poder explicar lo que acabo de oír</i></p> <p>25.10.07. <i>En esta situación 5 minutos me parecían como media hora. Al cabo de unos minutos ya no tenía nada más que decir. Me sentía como una niña de 10 años que tiene que presentar algo delante de toda la clase pero se le ha olvidado todo.</i></p> <p>31.10.07. <i>El viernes pasado me puse muy nerviosa y me resultó más difícil coleccionar ideas, crear el orden de mi presentación y escribir los textos. Tenía la impresión que todo mi vocabulario estaba encerrado en cajas (de mi cerebro) y pude abrirlas. Por eso mis textos parecían pesados.</i></p>
Describe el procedimiento para realizar una tarea	<p>24.10.07. <i>Al principio de estudiar una lengua siempre subrayé las palabras que no conocía. Después las busqué en mi diccionario para traducirlas.</i></p> <p><i>Pero sigo subrayando palabras o expresiones que creo que son importantes o interesantes.</i></p> <p><i>Ojeando el libro después de leerlo yo me doy cuenta de las expresiones subrayadas, las repaso y las entiendo por el contexto, así que las aprendo.</i></p> <p>25.10.07. <i>normalmente sé como presentar un tema siguiendo un orden distinto:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Introducir el tema, ent. con un ejemplo; 3 líneas.</i> <i>2. Cuerpo: 1 párrafo = 1 tema utilizar marcadores para estructurar y combinar el texto.</i> <i>3. Final/ Conclusión/ Resumen</i> <p><i>Para organizar los párrafos necesito ideas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- Lluvia de ideas</i> <i>- Hay que formar bloques de ideas parecidas / de un tema</i> <i>- Valorar las ideas: negativas y positivas</i> <i>- Ordenar los bloques de ideas: +++- o ---+</i> <i>- Añadir marcadores</i> <i>- Notar todo en una hoja</i>
Describe su estilo de aprendizaje	<p>26.10.07. <i>Trabajando de profesora Eva se ha dado cuenta que los alemanes utilizan mucho el método de la memorización para aprender. Yo también lo hago, memorizar,</i></p>
Describe una experiencia de aprendizaje	<p>26.10.07. <i>Me acuerdo que en la escuela siempre teníamos que memorizar poemas, una parte de una novela, etc y presentarlo delante de toda la clase. Resultaba que para los exámenes también estudiaba de esa manera y olvidaba la mayoría después.</i></p> <p>31.10.07. <i>Una vez me perdí durante la presentación. Eva me dijo que no era muy grave porque lo más importante era el orden de mi presentación, mis ideas, mi capacidad de explicar mis ideas con el vocabulario que tengo.</i></p> <p>05.11.07. <i>Comprensión auditiva</i></p> <p><i>Hoy hemos practicado la comprensión auditiva y he empleado mi nueva estrategia: tapar las respuestas en el momento de escuchar el texto.</i></p> <p>15.11.07. <i>Algunas veces estoy segura de una respuesta pero una palabra de la frase la hace incorrecta. Por ejemplo: decir con frecuencia y defender algo no es lo mismo.</i></p>
Describe qué ha pasado	<p>31.10.07. <i>Eva marcó palabras y expresiones que no eran falsas pero tampoco 'auténticas'</i></p>

en clase	
Describe cómo influencia la actuación del docente	<p>31.10.07. <i>Eva me dijo que no era muy grave porque lo más importante era el orden de mi presentación, mis ideas, mi capacidad de explicar mis ideas con el vocabulario que tengo. En consecuencia voy a prestar más atención a la estructura y mis argumentos.</i></p> <p>06.11.07. <i>(Me puse un poco orgullosa cuando Eva me lo dijo).</i></p> <p>12.11.07. <i>La semana pasada logré todos mis objetivos: describía las viñetas con más detalles en el tiempo adecuado, tenía una estructura lógica de mi presentación oral, practicaba la frasiología.</i></p> <p>15.11.07. <i>La gente con la que hablo ya sabe que soy extranjera, así que aceptan pequeños errores. Lo pienso porque me he dado cuenta de que Eva no ha corregido todo lo que había dicho mal. Justamente en el momento después de decirlo me doy cuenta de mis errores. Pero ella me entendía.</i></p>
Describe la semana	15.11.07. <i>Esta semana ha sido muy especial.</i>
Se describe como lectora	24.10.07. <i>Creo que soy una lectora lenta porque leo con mucha atención y por eso lentamente.</i>
Se describe como hablante	30.10.07. <i>Tengo mi forma de hablar: poca intonación, hablo lentamente, no vacilo, pronuncio las palabras con poco acento.</i>
Justifica por qué es una lectora lenta	24.10.07. <i>Lo hago porque leo textos /libros/periódicos etc...en otros idiomas. No quiero saltar una palabra ni una terminación porque así puedo aprender mucho de la estructura de las frases.</i>
Justifica un sentimiento improductivo	24.10.07. <i>lo que me molesta porque no es necesario.</i>
Justifica un cambio	24.10.07. <i>Ahora ya no lo hago porque tarda mucho tiempo.</i>
Justifica un nuevo objetivo	<p>26.10.07. <i>entender a la gente por el contexto, no querer saber cada palabra porque se las olvide si no se las utilice.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Escribir muchos, muchos textos porque puedo añadir todas las expresiones nuevas y acostumbrarme a "sentir" lo que suena correctamente o no.</i> - <i>utilizar palabras nuevas hablando con la gente para enriquecer mi vocabulario.</i> <p>31.10.07. <i>Esto me confunde porque las palabras clave de la audición están usadas de otra manera/ con otro sentido en las respuestas.</i></p>
Justifica un cambio de creencias	30.10.07. <i>Ya no creo que un día tendré la intonación como un español porque esto significaría cambiar una parte de mi personalidad. Hay que aceptar que hay límites aprendiendo una lengua extranjera porque no se puede denunciar la lengua materna que siempre influirá la manera de hablar, pensar.</i>
Justifica la valoración de una estrategia	<p>05.11.07. <i>Este método ya me parece muy útil.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>leer las respuestas me da una primera impresión del contenido.</i> - <i>me concentro mejor cuando escucho el texto y entiendo el contenido, así que puedo contestar las preguntas más fácilmente sin confundirme por las palabras clave; también puede excluir respuestas que tienen las palabras del texto pero no el mismo sentido/ contenido.</i> - <i>después de escuchar el texto por segunda vez controlo mis respuestas y elimino las dudas.</i>
Justifica la descripción que hace de la semana	<p>15.11.07. <i>Primero, es mi última semana aquí, la últimas preparaciones para el examen.</i></p> <p><i>Segundo, cada día me pongo más nerviosa, así que ya no sé si es el virus que afecta a mi estómago o si son los nervios.</i></p>
Justifica un deseo	15.11.07. <i>Espero que pueda escribir una carta mañana, porque esto me va bien.</i>

Justifica una estrategia	<p>15.11.07. En las audiciones de esta semana he aprendido otra cosa: hay que leer las respuestas exactamente, cada palabra. Y después de elegir una respuesta hay que decir porque las otras dos no son correctas.</p> <p>15.11.07. Por eso hay que elegir otra palabra.</p>
Expresa la finalidad de la estrategia que lleva a cabo	<p>23.10.07. Así no arriesgo olvidar una parte del dibujo y muestro que tengo una estructura para describirlo.</p> <p>24.10.07. Aprobar la comprensión de lectura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer las preguntas → saber lo que tengo que buscar en el texto. 2. Leer el texto completamente y subrayar expresiones difíciles → entenderlas por el contexto. 3. Marcar los diferentes párrafos con una pequeña cruz (X) en el margen → separar temas diferentes del texto. 4. Contestar las preguntas. 5. Leer el texto/ párrafos otra vez si hay dudas <p>31.10.07. Para sentirme más segura en la comprensión auditiva voy a utilizar una nueva estrategia</p> <p>Así quiero entender mejor el contenido de la audición sin distraerme leyendo las respuestas al mismo tiempo.</p>
Detecta una causa	<p>22.10.07. Hemos leído un ejemplo, por eso me resultaba fácil escribir la carta.</p> <p>23.10.07. y por eso me pone un poco nerviosa cuando veo un dibujo y no puedo expresar lo que quiero enseguida.</p>
Detecta un cambio	<p>24.10.07. Ahora ya no lo hago porque tarda mucho tiempo.</p> <p>26.10.07. Ahora con mis estudios ya no puedo aprobar memorizando. Hay que entender las relaciones entre los hechos, pensar lógicamente.</p> <p>30.10.07. Ayer logré por primera vez que hablé 6" 15' seguidos para presentar un tema. Antes solamente hablé 2"30'.</p> <p>06.11.07. <u>Reflexión sobre los errores</u></p> <p>Ya no puedo aprender palabras de una lista de vocabulario o la conjugación de verbos.</p> <p>15.11.07. Estoy acostumbrada a preparar mi presentación oral en 15 minutos. Ahora tengo un "sentimiento" del tiempo.</p>
Expresa un deseo	<p>24.10.07. quiero entender bien el contexto</p> <p>26.10.07. Yo también quiero aprender como aprender mejor, más efectivamente para adquirir el conocimiento para siempre.</p> <p>30.10.07. Quiero saber si en alemán hago lo mismo: hablar con un vocabulario distinto, etc.</p> <p>15.11.07. Espero que pueda escribir una carta mañana, porque esto me va bien.</p>
Detecta la habilidad para realizar una tarea	<p>25.10.07. Y, lo peor, es lo que normalmente sé como presentar un tema siguiendo un orden distinto</p>
Detecta las limitaciones de su estilo de aprendizaje	<p>26.10.07. pero ya sé que esto no sirve para adquirir conocimientos para siempre.</p>
Cambia sus creencias	<p>30.10.07. Ya no creo que un día tendré la intonación como un español porque esto significaría cambiar una parte de mi personalidad. Hay que aceptar que hay límites aprendiendo una lengua extranjera porque no se puede denunciar la lengua materna que siempre influirá la manera de hablar, pensar.</p> <p>15.11.07. A parte de esto he aprendido que hablando una lengua extranjera lo más importante es hacerse bien entender.</p>
Compara los resultados de dos exámenes	<p>31.10.07. Según mi comparación de los dos exámenes simulacros aprobé mejor en el primero. Cometí menos errores y, además, me sentí más cómoda.</p>

Establece una relación entre un sentimiento improductivo y una dificultad	31.10.07. <i>El viernes pasado me puse muy nerviosa y me resultó más difícil coleccionar ideas, crear el orden de mi presentación y escribir los textos. Tenía la impresión que todo mi vocabulario estaba encerrado en cajas (de mi cerebro) y pude abrirlas. Por eso mis textos parecían pesados.</i>
Valora una nueva estrategia	05.11.07. <i>Este método ya me parece muy útil.</i> 12.11.07. <i>elaborámos un guión muy útil</i>
Detecta errores	15.11.07. <i>Lo pienso porque me he dado cuenta de que Eva no ha corregido todo lo que había dicho mal. Justamente en el momento después de decirlo me doy cuenta de mis errores. Pero ella me entendía.</i>

12.1.3. Microanálisis del cuestionario de evaluación final de las tutorías

PREGUNTA	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
1. LAS TUTORÍAS	
<p>1.1. ¿Cómo valorarías las tutorías realizadas durante el curso? <i>Me servían mucho como una base para reflexionar durante todo el curso. Era una buena ayuda para repasar la semana y todo lo que hacíamos así que podía decidir más fácilmente los objetivos de la semana siguiente.</i> <i>Tener obojetivos concretos me ayudaba mucho. No solamente aprendí vocabulario, gramática etc. sino también aprendí como evaluar mis conocimeintos y dificultades. Así podía elegir un tema principal para cada semana (por ejemplo la expresión auditiva), concentrarme en ello y avanzar más rápidamente (lo que también me motivaba mucho).</i></p>	<p>La alumna afirma que las tutorías individualizadas es una herramienta útil para <i>reflexionar, repasar la semana</i> y fijar nuevos objetivos. En cuanto al método de aprendizaje por objetivos, la alumna asegura que le <i>ha ayudado mucho</i> porque le ha permitido centrarse más en aspectos concretos y esto, además, la <i>motivaba mucho</i>. Asimismo, comenta que no ha adquirido conocimientos de tipo lingüístico, sino que también ha adquirido un conocimiento más profundo de tipo evaluativo y analítico.</p>
<p>1.2. ¿Qué te han aportado? 1.3. Gracias a las tutorías comprendo mejor mi manera de aprender un idioma y ahora sé como aprovechar de las ventajas de mi manera de aprender y eliminar las desventajas. (por ejemplo cambié mi manera de hacer una audición después de una tutoría; diario) 1.4. ¿Qué es lo que ha funcionado mejor?</p>	<p>La alumna manifiesta que las tutorías individualizadas la han ayudado a tomar conciencia de sí misma como estudiante y de los procesos cognitivos y metacognitivos que lleva a cabo. Asimismo, le ha permitido modificarlos o mantenerlos si era necesario e introduce un ejemplo de un aspecto que ha decidido modificar.</p>
<p>1.5. ¿Hay algún aspecto mejorable? <i>La proxima vez haría la tutoría el lunes por la mañana antes de que empiece una semana nueva del curso preparatorio.</i> <i>El viernes después de un simulacro el estudiante está cansado. Además necesita</i></p>	<p>En cuanto a los aspectos mejorables, la alumna destaca el día y la hora de la tutoría. En su opinión, se debería trasladar del viernes después del simulacro de examen al lunes para poder descansar y tener tiempo de reflexionar sobre todo lo</p>

<p><i>tiempo para pensar en todo lo que hacía durante la semana, para repasar el diario, para pensar en objetivos nuevos etc. Una pausa (el fin de semana) puede ser muy útil.</i></p>	<p>trabajado durante la semana y fijar nuevos objetivos</p>
<p>1.6. ¿Hay alguna expectativa que no se ha cumplido? ¿Cuál?</p>	<p>La alumna no hace referencia a ninguna expectativa no cumplida</p>
<p>2. LA TUTORA</p>	
<p>2.1. ¿Cómo definirías la actuación del tutor? <i>Lo mejor en la actuación del tutor ha sido...</i> <i>Lo mejorable en la actuación del tutor ha sido...</i></p> <p>2.2. ¿Ha cumplido tus expectativas la actuación del tutor/a? 2.1. <i>La tutora siempre estaba muy tranquila y relajada, lo que me ayudaba también relajarme. Lo mejor era que nunca me daba una solución fácil y que nunca me contestaba concretamente. Siempre tenía que pensar en las soluciones yo misma o elaborar la solución con ella.</i> 2.2. <i>Como nunca había trabajado con una turtora antes no había tenido expectativas. Lo haría otra vez y también voy a utilizar algunas de sus estrategias para mis estudios (tener oobjetivos para cada semana, buscar el origen de mis errore, etc.</i></p>	<p>La alumna describe a la tutora de la siguiente manera: En primer lugar, describe la actitud de la tutora como <i>tranquila y relajada</i> y asegura que esta actitud la ayudaba a relajarse. En segundo lugar, destaca la capacidad de guiarla en su aprendizaje y de hacerla reflexionar para encontrar ella la solución. Por último, no menciona ninguna expectativa puesto que comenta no haber tenido ninguna. La alumna asegura que volvería a utilizar las estrategias utilizadas durante el curso y hace referencia a la creación de nuevos objetivos y al fichero de errores.</p>
<p>3. LA ALUMNA EN LAS SESIONES DE TUTORÍA</p>	
<p>3.1. ¿Cómo definirías tu actuación en las tutorías? <i>Me siento satisfecha con...</i> <i>Creo que es mejorable...</i> <i>Fue la primera vez para mi trabajar con una tutora y asistir en tutorías. Siempre me sentía muy cómoda y decía lo que pensaba. No tenía miedo porque no tenía nada que perder (entiendes lo que quiero decir?). Al contrario, las tutorías me ayudaban enormemente relajarme antes del examen.</i></p>	<p>La alumna comenta que ésta ha sido la primera experiencia que ha tenido con tutorías y con una tutora. Por un lado, afirma hacerse sentido <i>muy cómoda</i> y haber dicho <i>lo que pensaba</i>. Por otro lado, asegura no haber sentido miedo y destaca que éstas le han ayudado <i>anormemente a relajarse</i>.</p>

12.1.4. Categorización del cuestionario de evaluación final de las tutorías

¿Qué Dice?	Pregunta
Afirma que las tutorías individualizada es una herramienta útil para <i>reflexionar, repasar la semana</i> y planificar nuevos objetivos	P1.1
Afirma que trabajar por objetivos le ha ayudado mucho	P1.1
Manifiesta motivación	P1.1
Afirma haber adquirido conocimiento analítico y evaluativo	P1.1
Afirma que las tutorías individualizadas la han ayudado a tomar conciencia de sí misma como estudiante	P 1.2/1.3
Afirma que las tutorías individualizadas la han ayudado a tomar conciencia de los procesos cognitivos y metacognitivos que lleva a cabo	P 1.2/1.3
Afirma que las tutorías individualizadas le han permitido modificar o mantener los aspectos de su aprendizaje que le interesaban	P 1.2/1.3
Comenta como aspecto mejorable el día y la hora de la tutorías, sugiere un cambio y lo justifica	P 1.4
Describe a la tutora como tranquila y relajada	P 2.1
Afirma que la actitud de la tutora la ayudaba a relajarse	P 2.1
Afirma que la tutora cumple el papel de guía sin darle las respuestas	P 2.1
Afirma que la tutora la ha ayudado a reflexionar para encontrar soluciones por sí misma	P 2.1
Afirma que volvería a utilizar las herramientas utilizadas en el curso	P 2.2
Afirma haberse sentido cómoda y haber dicho lo que pensaba	P 3.1
Afirma no haber tenido miedo	P 3.1
Afirma que las tutorías la han ayudado a relajarse	P 3.1

12.1.5. Informe analítico del diario de la estudiante y del del cuestionario de evaluación final de las tutorías

A partir del análisis realizado del diario de la alumna, podemos afirmar que esta herramienta didáctica cumple su función puesto que favorece, por un lado, la reflexión tanto introspectiva como retrospectiva durante el proceso de aprendizaje y, por otro lado, la toma de conciencia de los diferentes niveles del dominio cognitivo y afectivo relacionados con el mismo.

Desde el punto de vista del dominio cognitivo, la alumna manifiesta diferentes grados de control sobre su proceso de aprendizaje. En un nivel inferior, es capaz de describir las experiencias de clase y las actividades realizadas, la ejecución de una tarea, su estilo de aprendizaje (se describe como lectora y como hablante) y las experiencias pasadas que no están relacionadas con el curso actual. Por tanto, podemos afirmar que el diario favorece el auto-conocimiento de la alumna, la activación de conocimiento y la toma de conciencia de la propia actuación.

En un nivel superior del dominio cognitivo, en primer lugar, la alumna manifiesta capacidad de análisis puesto que, por un lado, hace referencia tanto a sus dificultades, carencias o errores como a sus habilidades y logros; y, por otro lado, produce enunciados de tipo comparativo en relación con los resultados obtenidos de los diferentes exámenes. En segundo lugar, observamos que la alumna manifiesta capacidad evaluativa a partir de los numerosos enunciados de tipo justificativo. Por último, advertimos que el diálogo que la alumna realiza consigo misma a través del diario favorece el control sobre el propio aprendizaje y los enunciados de creación con los que fija nuevos objetivos así como las estrategias para lograrlos. Dicho de otro modo, la escritura del diario se perfila como un instrumento que favorece la reflexión metacognitiva del propio aprendizaje.

En cuanto a la importancia del diario en relación con acción pedagógica global, advertimos que esta herramienta sirve como tarea de reflexión sobre temas que aparecen a posteriori en las tutorías individualizadas. Así lo vemos el día 22/10 en el que aparecen dos temas de los que la alumna hablará en la primera tutoría o el 31/11 en el que escribe en el diario sobre un cambio de estrategia en la realización de la comprensión auditiva y lo explica en la tutoría del día 2/12. Por este motivo, nos parece esencial la función del diario en el conjunto de la acción

pedagógica puesto que advertimos que es una herramienta que complementa las tutorías individualizadas puesto que el diálogo que la alumna mantiene consigo misma y el que mantiene con la experta se retroalimentan.

En relación al dominio afectivo, observamos en primer lugar, que el diario es un instrumento que favorece la verbalización de las creencias de la alumna y nos da la oportunidad de descubrir cómo influye la conversación con la docente/tutora en el cambio de creencias de la alumna o para rebajar el nivel de auto-exigencia de la alumna a objetivos realistas y alcanzables.

En segundo lugar, a través del diario la alumna verbaliza temas relacionados con su grado de motivación y nos permite saber cómo afecta a la alumna y la motiva un comentario realizado por la tutora. Asimismo, los comentarios en relación con la toma de conciencia de sus mejoras y avances en su proceso de aprendizaje también indican el grado de motivación en el que se encuentra la alumna.

Por último, entendemos que esta herramienta didáctica y de recogida de datos nos permite asistir al diálogo que la alumna mantiene consigo misma y acceder a un tipo de información que de otro modo sería más difícil acceder, tales como sus sentimientos, a sus creencias y a la modificación de estas con o sin la asistencia de la tutora, a la evolución de su motivación y a los factores que intervienen en ella.

Puesto que el diario de la estudiante no nos aporta información concreta sobre las tutorías individualizadas, sobre la tutora o sobre el efecto de éstas en el proceso de aprendizaje, decidimos añadir un cuestionario de evaluación de las tutorías que la alumna completa por escrito una vez finalizado el curso. A partir de este cuestionario, nos aproximamos a la perspectiva de la alumna sobre las tutorías y los resultados son los siguientes:

Por un lado, afirma que las tutorías individualizadas le parecen una herramienta útil y favorece la reflexión y el control sobre el propio proceso de aprendizaje. De sus respuestas se desprende que esta herramienta didáctica la ha ayudado a adquirir un conocimiento más profundo de sí misma y de sus procesos de aprendizaje al mismo tiempo que una capacidad analítica, evaluativa y creativa de un nivel cognitivo superior. En consecuencia, gracias a las tutorías, la alumna asegura haberse sentido más relajada durante el curso.

Por otro lado, confirma que el papel de la tutora como guía y orientadora en el proceso de aprendizaje ha favorecido esta capacidad reflexiva, la toma de decisiones y la resolución de problemas que la ha dirigido hacia un aprendizaje más autónomo.

Por último, advertimos que la alumna describe a la tutora como tranquila y relajada, lo cual ha favorecido que ella se relajara, se sintiera cómoda para decir lo que pensaba sin miedo.

12.2. La entrevista

12.2.1. Microanálisis funcional de la entrevista

PREGUNTA	MICROANÁLISIS FUNCIONAL
<p>P 1 E: <i>¿Cómo (0.50) te has sentido durante el curso? (1.00) ¿qué sensaciones [has te]?</i> A: <i>durante todo el curso</i> E: <i>sí (1.00) si tuvieras que hacer una valoración general del curso (3.00) en cuanto a tus sentimientos a cómo (1.00) quizás no es solo (0.50) no has tenido siempre las mismas sensaciones (0.50) pero si no han sido siempre las mismas sensaciones cómo has evolucionado</i> A: <i>um (0.50) al principio me sentí muy motivada</i> E: <i>um</i> A: <i>mmm creo que al principio de la tercera semana (0.50) me sentí un poco confundida (0.50) nerviosa también</i> E: <i>um</i> A: <i>[yy] (4.00) eché un poco de menos la motivación</i> E: <i>um</i> A: <i>yo no sé por qué</i> E: <i>¿no sabes por qué desapareció la motivación? (1.5) ¿no sabes por qué te [sentiste confundida?]</i> E: <i>[quizás el] sentimiento de la confusión y los nervios (0.50) aa (3.0) fueron más (0.50) grande que la motivación</i> E: <i>um</i> A: <i>puede ser</i> E: <i>quizá eclipsaron un poco</i></p>	<p>La entrevistadora inicia la entrevista con una pregunta abierta sobre los sentimientos que la alumna ha tenido durante el curso. La alumna describe la evolución psicoafectiva que ha sentido a lo largo del curso y manifiesta haber empezado con un sentimiento positivo, <i>al principio me sentí muy motivada</i>. No obstante, describe que dicho sentimiento ha disminuido durante el curso a causa de un sentimiento improductivo que ha ido aumentando, <i>sentimiento de la confusión y los nervios</i>. La alumna manifiesta ser consciente de este cambio que describe como <i>un poco negativo</i> puesto que asegura que le <i>afectaban mucho</i>.</p>

<p>A: <i>un poco (0.50) pero había un cambio</i> E: <i>um un cambioo (0.50) cómo ¿en sentido positivo o en sentido negativo?</i> A: <i>para mí un poco negativo (0.50) porque los nervios mee me afectaban mucho</i></p>	
<p>P 2 E: <i>y ¿cómo has terminado? (0.50) además de enferma (risas)</i> A: <i>muy motivada (1.00) porque hoy al principio del examen (0.50) he visto que había gente queee NO (0.50) había hecho una preparación (0.50) creo (0.50) yy esto me ha relajado</i> E: <i>¿porque tú te has sentido preparada?</i> A: <i>porque sí (0.50) yo me he sentido MUY BIEN preparada (0.50) y también no solo por los contenidos y todo (0.50) pero también mm en cuenta al aspecto del tiempo</i> E: <i>uuummm</i> A: <i>porque yo estaba acostumbrada a hacer el ejercicio de gramática y vocabulario en una hora</i> E: <i>um</i> A: <i>y yo tenía este sentimiento para el tiempo</i> E: <i>claro (0.50) que tenías que administrarlo (0.50) que era importante</i></p>	<p>La entrevistadora formula una nueva pregunta sobre cuáles han sido los sentimientos al final del curso. Además le gasta una broma a la alumna al referirse al estado físico en el que se encuentra (acaba de pasar una gastroenteritis) y se ríe. La alumna manifiesta que al final del curso se ha vuelto a sentir <i>muy motivada</i> y justifica este sentimiento describiendo la experiencia del examen. La alumna se ha comparado con las otras personas que se examinaban y esta comparación la ha relajado porque ha visto que no estaban preparados. La entrevistadora introduce una nueva pregunta para aclarar cómo se ha sentido ella al compararse con el resto de examinantes. La alumna asegura haberse sentido <i>MUY BIEN preparada</i> y enfatiza esta respuesta positivo con el adverbio de cantidad <i>muy</i> cuya pronunciación es más acentuada. A continuación, justifica por qué se ha sentido tan preparada y destaca que, además de los contenidos, se ha sentido preparada en el aspecto del tiempo que le debía dedicar a cada ejercicio, aspecto que se ha trabajado durante el curso.</p>
<p>P 3 E: <i>en general (1.00) tienes unaa sensaciónn ¿positiva (1.00) o negativa? (1.00) de cómo te has sentido</i> A: <i>positiva</i> E: <i>UM (1.50) en dos o tres palabras (0.50) cómo</i> A: <i>positiva porquee (1.00) por ese sentimiento hoy (0.50) en el examen</i> E: <i>el resultado final</i> A: <i>el resultado final sí (0.50) y también me sentíaaaa segura de lo quee he hecho</i></p>	<p>La alumna manifiesta tener una sensación positiva en general y explica que la causa es la sensación de seguridad que ha tenido durante la realización del examen, es decir, porque el resultado final ha sido positivo.</p>

<p>P 4</p> <p>E: <i>en cuanto a las herramientas (0.50) que hemos utilizado durante el curso ¿te han aportado algo (0.50) durante tu proceso de aprendizaje?</i></p> <p>A: <i>sí (0.50) la hoja paraa ¿cómo se llama? el fichero de errores para buscar la raíz del error me ha ayudado mucho porque también que algunas veces (0.50) antes (0.50) siempre hacía este error o cometía este error y ahora con la explicación del error no lo cometo más</i></p> <p>E: <i>tú te das cuenta que lo has soluu [modificado]</i></p> <p>A: <i>sí porque ahora [escribiendo] o hablando me doy cuenta dee (0.50) ahora es esta situación exactamente otra vez y me doy cuenta de esto y siempre tengo la explicación aquí (señala la cabeza)(0.50) por qué</i></p>	<p>La entrevistadora introduce un nuevo tema: las herramientas didácticas. Ésta le demanda información sobre qué le han aportado.</p> <p>La alumna afirma que las herramientas didácticas le han aportado <i>algo</i> y a continuación concreta su respuesta.</p> <p>La alumna hace referencia al ‘fichero de errores’ y asegura que le <i>ha ayudado</i> a buscar la causa del error, <i>la raíz</i>. Asimismo, concreta su explicación contrastando pasado y presente y cuál ha sido el cambio, <i>antes... y ahora...</i> Con esta explicación, la alumna manifiesta ser consciente de los cambios durante su proceso de aprendizaje.</p> <p>La entrevistadora dirige la conversación hacia un aspecto positivo y destaca que la alumna se da cuenta de este cambio. La alumna confirma que la observación de entrevistadora es correcta y que la herramienta didáctica le ha servido para darse cuenta de los errores en situaciones similares que van apareciendo. Ésta destaca la importancia de tener la explicación en el fichero de errores al señalar que <i>siempre tiene la explicación aquí</i>.</p>
<p>P 5</p> <p>E: <i>¿y la hoja reduce errores?</i></p> <p>A: <i>también lo mismo al principio más (1.00) porque al principio anoté más que al final del curso (0.50) pero también era muy útil (0.50) de otra manera</i></p>	<p>La entrevistadora pregunta por otra de las herramientas didácticas, la hoja ‘reduce-errores’. La alumna la describe como <i>muy útil</i> aunque especifica que <i>de otra manera</i> sin concretar las diferencias. Asimismo, afirma haberla utilizado más al principio del curso que al final, igual que el ‘fichero de errores’</p>
<p>P 6</p> <p>E: <i>¿por qué has anotado menos al final del curso?</i></p> <p>A: <i>porquee (0.50) porque la final trabajé más con con las hojas con las fotocopias</i></p> <p>E: <i>no era una cuestión de menos desmotiva-ciónn [que] te ha hecho trabajar menos</i></p> <p>A: <i>no (0.50) solamente me subrayaba las expresiones importantes en la hoja y directamente que (0.50) escribirlas otra vez en la hoja (0.50) reduce errores</i></p>	<p>La entrevistadora pregunta cuál es la causa por la que no la ha utilizado tanto al final del curso. La alumna explica que al final del curso trabajó más con <i>las fotocopias</i>, aunque no queda claro qué fotocopias son.</p> <p>La entrevistadora descarta que la causa sea una cuestión de desmotivación de la alumna y la alumna confirma que no es el motivo. A continuación, especifica que <i>subrayaba las expresiones importantes directamente en la hoja</i> (o fotocopia) en lugar de anotarlas en la hoja reduce-errores. Esto</p>

	<p>manifiesta que no ha dejado de realizar la tarea, sino que ha cambiado el procedimiento y lo ha adaptado a sus necesidades.</p>
<p>P 7 E: <i>¿y las grabaciones? (0.50) ¿qué tal ha ido el ejercicio de grabación?</i> A: <i>muy bien creo</i> E: <i>¿era la primera vez que [hacías] tipo de ejercicio con grabación?</i> A: <i>sí (0.50) porque antes (risas) tenía miedo de esto yy (0.50) ahora también me siento acostumbrada (0.50) yy (0.50) después de una grabación al escucharlo (0.50) otra vez (0.50) me ayuda mucho a entender mis errores (0.50) o también (0.50) me ayuda para entender (0.50) cómo podría hacer algo de otra manera porque antes nunca (0.50) ee (0.50) he escuchado mi voz en otra lengua</i> E: <i>o sea (0.50) que ha sido una experiencia positiva ¿e? (0.50) ¿para ti?</i> A: <i>sí también para aprenderlo la comparación de lo que tú has dicho en la grabadora y yo también (0.50) también me ha ayudado</i> E: <i>lo que yo he (0.50) no te entiendo ahora perdona</i> A: <i>een las discusiones después de la descripción de una viñeta siempre hemos hecho un diálogo y después (0.50) al escucharlo</i> E: <i>yo he anotado mis</i> A: <i>[sí] pero también me ha ayudado (0.50) porque no sé por qué (2.00) lo que he dicho yo en la grabadora y que tú también era un diálogo [y por] eso he perdido un poco el miedo de quee</i> E: <i>has visto que de una forma espontánea puedes reaccionar en una situación cotidiana</i> A: <i>sí (0.50) funciona (0.50) porque en el momento de hablar o describir una viñeta estoy tan nerviosa que no me doy cuenta de todo</i> E: <i>ya (0.50) ya (1.00) pero luego al escucharte sí al escucharte lo ves más claramente</i></p>	<p>La entrevistadora introduce un tema nuevo, <i>las grabaciones</i>, y formula una pregunta abierta, <i>¿qué tal?</i></p> <p>La alumna responde con una valoración positiva, <i>muy bien</i>, que atenúa con una estructura de opinión, <i>creo</i>.</p> <p>La entrevistadora introduce una nueva pregunta para saber si la alumna había realizado este tipo de ejercicios antes y la alumna responde que era la primera vez. Seguidamente, la alumna justifica su valoración positiva contrastando pasado y presente y manifestando así un cambio en relación con un sentimiento improductivo, el <i>miedo</i>. Asimismo, describe que en el presente se siente acostumbrada y asegura que esta herramienta le ayuda a entender sus errores <i>cómo podría hacer algo de otra manera</i>. La alumna justifica su explicación reconociendo que es la primera vez que escucha su voz en otra lengua.</p> <p>A continuación, confirma que ha sido una experiencia positiva y añade una justificación más con la que asegura que la herramienta didáctica de la grabación le ha ayudado. Hace referencia a la comparación de lo que ha dicho la docente y la alumna durante la grabación. Sin embargo, no queda muy clara esta última explicación y así se lo hace saber la entrevistadora.</p> <p>La alumna explica a qué ejercicio está haciendo referencia, por la descripción que hace parece que se refiere al diálogo que hay que improvisar al finalizar la descripción de las viñetas. La alumna asegura haber perdido <i>un poco el miedo</i>. Además, atenúa el comentario con el cuantitativo <i>un poco</i>.</p> <p>La entrevistadora reformula su explicación para comprobar si lo ha entendido correctamente y la alumna confirma que se ha dado cuenta de que puede resolver una situación comunicativa cotidiana y</p>

	<p>espontánea. De nuevo, justifica por qué la grabadora le ayuda y asegura que mientras realiza el ejercicio no se da cuenta de todo por los nervios y, en cambio, al escucharse en la grabadora sí.</p>
<p>P 8 E: <i>ahora que has probado (0.50) estas herramientas si continuas estudiando español (0.50) o francés o inglés ¿no? (0.50) cualquier lengua (0.50) ¿crees que volverás a usar?</i> <i>A: creo que sí (1.00) sí (0.50) pero necesitaría un profesor (0.50) también (0.50) un poco (0.50) para explicar (0.50) el error</i> E: <i>um um (0.50) te refieres aa que tú tomarías la iniciativa de hacer este tipo de ejercicios (0.50) siempre y cuando (0.50) después (0.50) uun (0.50) un profesor te pudieraa (1.00) te pudiera (0.50) corregir oo (0.50) vamos que te pudiera hacer sentir más segura de que lo que tú (0.50) has corregido</i> <i>A: sí</i> E: <i>o has hecho es (0.50) realmente (0.50) correcto</i> <i>A: mmm um (0.50) creo que sí</i></p>	<p>La alumna asegura que en otros contextos de aprendizaje volvería a utilizar las herramientas didácticas usadas durante el curso, siempre y cuando tuviera un profesor que le explicara sus errores para que la hiciera sentir más segura.</p>
<p>P 9 E: <i>¿te han ayudado a reflexionar este tipo de herramientas?</i> <i>A: a reflexionar sobre mis errores (0.50) sí con las preposiciones por ejemplo (0.50) porque antes siempre me mezclaba preposiciones del francés con el español y (0.50) ya no lo hago</i></p>	<p>La alumna responde a la entrevistadora que las herramientas didácticas que ha utilizado durante el curso la han ayudado a reflexionar sobre sus errores y presenta un ejemplo de una experiencia que ha tenido durante el curso para justificar su respuesta. Asimismo, contrasta el pasado y el presente y manifiesta ser consciente de un cambio, <i>antes...y ya no lo hago</i></p>
<p>P 10 E: <i>si no hubieras utilizado este tipo de herramientas ¿crees que (1.00) hubieras reflexionado (0.50) de la misma manera?</i> <i>A: si no hubiera (0.50) utilizado (0.50) la hoja reduce errores</i> E: <i>la hoja reduce errores la grabación</i> <i>A: creo que no (0.50) porque si no las hubiera utilizado (0.50) hubiera intentado</i></p>	<p>La entrevistadora plantea una situación hipotética a la alumna sobre la reflexión que hubiera hecho sin las herramientas didácticas. La alumna responde que sin estas herramientas no hubiera realizado el mismo ejercicio de reflexión y atenúa su respuesta con la estructura de opinión <i>creo que</i>. A continuación, justifica su respuesta y</p>

<p><i>memorizar la forma correcta (0.50) por ejemplo (0.50) verbo preposición y no me hubiera preguntado por qué (0.50) ¿m? siempre es en un lugar y ahora (0.50) conozco la diferencia con el francés por eso y si no (0.50) solamente (0.50) no (0.50) solamente hubiera (0.50) aprendido esta "a" (0.50) esta "en" (0.50) unum por qué</i></p>	<p>plantea cuál hubiera sido el procedimiento que hubiera llevado a cabo: memorizar el verbo y la preposición en lugar de preguntarse por qué. Además afirma que ahora conoce la diferencia con el francés gracias a esta reflexión.</p>
<p>P 11 E: ¿y el diario? (0.50) ¿qué tal? (0.50) ¿para qué te ha servido el diario? (0.50) ¿te ha sido útil? (0.50) ¿por qué? A: <i>útil para reflexionar sobre el día o sobre la mañana la clase paraa (0.50) mm (3.00) resumir lo que hicimos por la mañana</i> E: te ayudaba quizás a asegurarte que lo que habías hecho por la mañana te quedaba claro estaba ordenado en tu cabeza A: <i>lo redacto un poco con mis palabras esto me ayuda también (0.50) paraa (0.50) aprender</i> E: el hecho de escribir (0.50) te ha hecho (0.50) te ha ayudado (0.50) a descubrir cosas sobre ti de ti misma ¿en el diario? A: <i>mmm he aprendido una cosa muy importante para mí un descubrimiento (0.50) quee (0.50) lo más importante (0.50) para aprender una lengua extranjera (0.50) creo que ya no es aprender palabra palabra palabra (0.50) y todo esto (0.50) pero lo más importante es hacerse entender (1.00) esto he aprendido también en este curso y el diario también me ha ayudado (0.50) porquee (1.00) cómo puedo decirlo (3.00) porque podía escribir también un poco lo que pensaba (3.00) sobre las estrategias que hemos trabajado</i></p>	<p>La entrevistadora presenta una nueva herramienta didáctica para comentar, el diario, y formula sucesivas preguntas sobre su utilidad o no. La alumna afirma que el diario ha sido útil para reflexionar sobre el día y resumir qué se ha hecho. Tras una reformulación de la entrevistadora, la alumna añade más información y manifiesta que el redactar con sus propias palabras la ha ayudado a aprender. La entrevistadora formula una nueva pregunta sobre si el diario la ha ayudado a descubrirse como estudiante. La alumna manifiesta que durante el curso ha aprendido o descubierto algo que ella califica de <i>muy importante</i>, que <i>para aprender una lengua [...] lo más importante es hacerse entender</i>. Para llegar a este cambio de creencias, la alumna asegura que el diario la ha ayudado y justifica su afirmación explicando que el diario le daba la oportunidad de <i>escribir también un poco lo que pensaba sobre las estrategias que trabajaban</i>. La entrevistadora le pregunta a la alumna sobre si ha releído su diario y ésta afirma que lo ha hecho que ha corregido errores. La entrevistadora entonces formula una afirmación sobre la capacidad de la alumna para comunicarse y finaliza su intervención con una pregunta de confirmación. La alumna muestra acuerdo con ella.</p>
<p>P 12 E: ¿lo has releído tú tu diario? A: <i>Sí</i> E: y lo entendías A: <i>um (asiente) (2.00) también he corregido</i></p>	<p>La entrevistadora repite la pregunta con la que ha iniciado el fragmento anterior y esta vez la alumna que efectivamente el diario la ha ayudado a conocerse como estudiante. A continuación, la entrevistadora le pide que</p>

<p><i>algunos errores</i></p> <p>E: <i>y te dabas cuenta de que tú (0.50) con tu nivel (0.50) tenías la capacidad (0.50) sobrada mente (0.50) de comunicarte ¿no?</i></p> <p>A: <i>um (asiente)</i></p>	<p>justifique su respuesta afirmativa</p>
<p>P 13</p> <p>E: <i>perdón que te repita un poquito la pregunta (0.50) pero (0.50) entonces (0.50) ¿te ha ayudado un poco a descubrirte? (0.50) ¿como estudiante?</i></p> <p>A: <i>Sí</i></p> <p>E: <i>¿qué has descubierto de ti misma como estudiante?</i></p> <p>A: <i>no exactamente descubierto porque antes (0.50) ya sabía quee</i></p> <p>E: <i>o a conocerte</i></p> <p>A: <i>soy una estudiante un poco como así (sitúa las manos estiradas en posición paralela una a cada lado de su cara) (0.50) creo</i></p> <p>E: <i>se dicee (0.50) un poco (0.50) ¿cuadrada?</i></p> <p>A: <i>siempre intentaba estudiar exactamente (0.50) yy no hablar (0.50) no decir una frase sin pensarla para evitar los errores (0.50) y también he aprendido (0.50) por el diario y por el curso preparatorio/ que no es necesario evitar todos los errores porque (0.50) también (0.50) se puede aprender por los errores</i></p>	<p>La entrevistadora repite la pregunta inicial sobre si el diario le ha ayudado a descubrirse como estudiante. La alumna primero responde que sí y después matiza que la ha ayudado a confirmar lo que ya sabía y que, por tanto, no es <i>exactamente</i> un descubrimiento.</p> <p>La alumna se describe gestualmente como una estudiante cuadrada y atenúa su auto-descripción con el cuantitativo <i>un poco</i> y añadiendo la estructura de opinión <i>creo</i> con la que enfatiza el carácter subjetivo del comentario.</p> <p>La entrevistadora propone el adjetivo <i>cuadrada</i> con entonación interrogativa al observar que la alumna no verbaliza el adjetivo que está expresando con gestos.</p> <p>La alumna continúa explicando con ejemplos más concretos cómo es como estudiante y, al mismo tiempo, justifica por qué tiene este auto-concepto, <i>siempre intentaba estudiar exactamente y no decir una frase sin pensarla para evitar los errores</i>.</p> <p>A continuación, introduce un nuevo logro gracias al diario y al curso en general relacionado con un cambio de creencias, <i>que no es necesario evitar los errores porque también se puede aprender por los errores</i></p>
<p>P 14</p> <p>E: <i>si empezaras otro curso (0.50) ahora (0.50) de idiomas (0.50) de idiomas o de lo que sea ¿e? ¿volverías a escribir un diario (0.50) como el que has escrito (0.50) durante este curso?</i></p> <p>A: <i>depende un poco del curso (0.50) si es un cursoo tan intensivo como esto (0.50) sí si es un curso como el que quiero apuntarme de italiano no (0.50) porquee solo es solo es para aprender un poco la</i></p>	<p>La entrevistadora pregunta si en otro contexto de aprendizaje volvería a utilizar la herramienta didáctica del diario. La alumna afirma que en un curso intensivo de las mismas características sí repetiría la experiencia. Sin embargo, compara este curso con uno de italiano que quiere hacer solo para desarrollar estrategias comunicativas y manifiesta que en este tipo de curso no elaboraría un diario.</p> <p>La entrevistadora pide la causa por la que sí</p>

<p><i>comunicación</i> <i>pero un curso intensivo (0.50) sí</i> E: ¿por qué? <i>A: mmm porquee (0.50) me gustaa ver el proceso (1.00) de la práctica un poco (2.00) lo que escribo</i> E: has sido consciente mientras escribías has sido mucho más consciente de qué estaba pasando durante las cuatro semanas ¿no?</p>	<p>volvería a escribir el diario y la alumna responde manifestando un sentimiento positivo y la causa: <i>porque me gusta ver el proceso de la práctica un poco.</i> Con ella, además, expresa que el diario le permite observar su proceso de aprendizaje.</p>
<p>P 15 E: en cuaanto bien a las tutorías ¿qué crees que te han aportado las tutorías? (0.50) durante tu proceso de aprendizaje te han ayudadoo no te han ayudado <i>A: sí me han ayudado porque he reflexionado sobre mis objetivos y sobre mis dificultades exactamente para pensarlo (0.50) sí (0.50) para pensarlo bien y también para tener una estructura porque al principio del curso pensaba un montón de cosas que tengo que aprender para este examen y con las tutorías y los objetivos de la semana había un no había un orden en todo</i> E: y todo aquello que parecía que había mucho se concretaba en aspectos muy concretos ¿verdad? <i>A: concretos sí (0.50) y menos que pensaba antes</i> E: y eso tranquiliza bastante ¿verdad? <i>A: (risas) sí</i></p>	<p>La entrevistadora presenta un nuevo tema, <i>las tutorías</i>, y, concretamente, pide información sobre lo que le han aportado. La alumna afirma que las tutorías le han ayudado a reflexionar sobre sus objetivos, sobre sus dificultades y a tener una estructura. En este último punto, contrasta el pasado con el presente al señalar que <i>al principio de curso pensaba un montón de cosas que tenía que aprender para el examen.</i> Asimismo, reformula cómo le han ayudado las tutorías y la planificación de objetivos para conseguir un <i>orden.</i> La entrevistadora también reformula las palabras de la alumna y ésta confirma la interpretación de la entrevistadora y asegura que había más aspectos concretos de los que ella pensaba al iniciar el curso. La alumna, además, confirma que esta organización la ha tranquilizado <i>bastante.</i></p>
<p>P 16 E: si pudieras hacer una valoración (0.50) ¿vale? me gustaría que me dijeras lo mejor de las tutorías (0.50) lo que ha sido mejor de las tutorías o más positivo lo más positivo? y lo que para ti podría ser mejorable <i>A: esto algunas veces no se refiere solo a las tutorías pero lo mejor para mi es que nunca me has dado la solución (3.00) pero siempre me has forzado un poco a buscar una estrategia o una solución</i> E: um (2.00) lo mejor <i>A: a veces nosotras dos teníamos la cabeza</i></p>	<p>La entrevistadora dirige la entrevista hacia los aspectos que la alumna considera mejores y los que son mejorables. La alumna hace referencia a un aspecto relacionado con la tutora/docente y que extiende a todo el curso en general, no solo las tutorías. Asimismo, describe la función mediadora de la docente/tutora como guía y orientadora cuyo papel es hacer pensar a la alumna sobre qué estrategia utilizar o cómo solucionar una dificultad. La alumna asegura que esta actuación la ha <i>ayudado mucho.</i> La entrevistadora aclara que esta</p>

<p><i>así (se sitúa las manos a los dos de la cabeza para expresar que teníamos las cabezas llenas) sí (1.00) pero con esto buscar la solución yo misma me ha ayudado mucho</i></p>	<p>explicación se refiere al aspecto positivo, <i>lo mejor</i>. La alumna destaca que el tomar un papel más activo en su aprendizaje y buscar <i>ella misma</i> la solución la ha ayudado mucho.</p>
<p>P 17 E: ¿y lo que podría ser mejorable? A: <i>lo mejorable</i> E: sin miedo (0.50) sé que esta parte es más difícil A: <i>estoy pensando (1.00) porque antes no había tenido tutorías (1.00) quizás algunas veces puede tener lugar el lunes antes de la semana (0.50) antes de la semana nuevo porque el viernes después de una semana fuerte con todo el trabajo y después de un examen simulacro (0.50) la tutoría era mucho</i> E: ya muy bien interesante tenerlo en cuenta A: <i>si es posible con dos clases claro (0.5) pero empezar con una tutoría el lunes (0.5) así el estudiante también tiene tiempo para reflexionar sobre la semana pasada (0.5) y a empezar con mucha motivación la semana</i> E: muy bien (0.50) lo tendré en cuenta A: <i>porque los viernes estaban muy fuertes (risas)</i> E: sí claro claro tienes razón (0.50) yo creo yo en algún momento también he tenido esa sensación A: <i>sí (0.50) a las cuatro estás cansado (1.00) sí sí</i></p>	<p>La entrevistadora dirige la conversación hacia los aspectos mejorables y la alumna repite la última palabra como si estuviera pensando en ello, <i>lo mejorable</i>. La entrevistadora invita a la alumna a expresarse sin miedo y ésta le hace saber que está pensando. Como aspecto mejorable, la alumna cambiaría el día de la tutoría. Ésta justifica su sugerencia haciendo referencia a la cantidad de trabajo que realizan los viernes al realizar el simulacro de examen. Asimismo, añade que si hubiera realizado la tutoría el lunes, podría haber tenido tiempo para reflexionar sobre la semana anterior y hace eso ayudaría a empezar la semana más motivada. A continuación, repite la idea de que los viernes tenían mucho trabajo y la sensación de cansancio con la que acababa. La entrevistadora le da la razón y muestra empatía con su comentario al compartir la misma sensación en algunos momentos.</p>
<p>P 18 E: ¿alguna cosita más? (3.00) ¿mejorable? A: <i>ahora ya no estás nerviosa hablando</i> E: (risas) ya yo también me he hecho amiga de la cámara A: <i>en la primera tutoría y en la segunda también un poco</i> E: tú te has sentido diferente en las diferentes tutorías (0.50) o sea igual que yo he tenido un proceso una evolución y al principio nerviosa luego ya un poco</p>	<p>La entrevistadora solicita algún otro aspecto que le parece mejorable y la alumna hace referencia al sentimiento que ha percibido de la tutora al hablar, <i>ya no estás nerviosa hablando</i>. La entrevistadora interpreta que se refiere a los momentos que hablaba durante la grabación puesto que comenta entre risas que se ha hecho <i>amiga de la cámara</i>. La alumna especifica que ha percibido este estado durante la primera tutoría y <i>un poco</i> durante la segunda. La entrevistadora aprovecha para</p>

<p>menos y ahora ya venga A: <i>en las tutorías no en los momentos con la grabadora sí</i> E: ya (0.50) pero cuando hacíamos los ejercicios de expresión oral te refieres A: <i>sí [...] pero en las tutorías no</i></p>	<p>preguntarse a la alumna cómo se ha sentido ella durante las tutorías en relación con la grabación. La alumna comenta que no se ha sentido nerviosa durante las grabaciones de las tutorías, aunque sí durante las grabaciones de los ejercicios de expresión oral.</p>
<p>P 19 E: por tus aportaciones por ejemplo a las tutorías [...]¿ha sido siempre lo mismo? (2.00) o la primera fue de una manera (0.50) la segunda fue de otra manera diferente (0.50) hiciste esto esto y esto y propusiste esto esto y esto entonces está creo que la primera yo era menos activa A: <i>la primera fue un poco más (2.00) yo era menos activa (2.00) escuchaba más y después en la segunda y en la tercera también había preparado mis objetivos</i> E: um A: <i>para la semana siguiente</i> E: um A: <i>en la primera no porque</i> E: no era una tutoría diferente (0.50) [era más informativa ¿no? yy] A: <i>[xxxx]</i></p>	<p>La alumna describe su evolución en las diferentes tutorías. Para ella, en la primera tenía una actitud más receptiva y en la segunda y tercera más participativa. Asimismo, también hace referencia a la preparación de las tutorías y declara que en la primera no había preparado los objetivos semanales mientras que en la segunda y la tercera sí. No obstante, no queda claro a qué tutoría se refiere cuando habla de la primera. La tutora interpreta que es la tutoría informativa. Sin embargo, se realizan en total cuatro y la alumna solo menciona tres. El final de la explicación de la alumna se solapa con la intervención de la tutora y no queda claro si confirma su interpretación o no.</p>
<p>P 20 E: ¿han funcionado las tutorías? ¿tú qué crees que han funcionado? A: <i>¿qué ha funcionado? (0.50) que nosotros hemos hecho lo que habíamos decidido como seguir un plan y también para tener objetivos concretos esto me ha ayudado mucho</i></p>	<p>La alumna declara que trabajar con objetivos la <i>ha ayudado mucho</i>. Además considera que las tutorías han funcionado porque tenían un plan y han logrado cumplirlo.</p>
<p>P 21 E: y ¿el clima? ¿la relación? ¿ha ayudado a que las tutorías fueran más enriquecedoras? A: <i>creo que sí porque en un ambiente muy o más relajado (2.00) puedes hablar más abiertamente</i> E: en confianza ¿no? A: <i>sí</i></p>	<p>La entrevistadora pregunta por la relación entre la tutora y la estudiante y cómo ésta ha influido en las tutorías. La alumna afirma que la relación que se ha establecido ha favorecido que las tutorías fueran más <i>enriquecedoras</i>. La alumna califica el ambiente de <i>relajado</i> y formula una generalización con la que manifiesta que esto favorece que se pueda hablar más <i>abiertamente</i>. La entrevistadora reformula estas últimas palabras y pide la confirmación de la alumna, <i>en confianza</i></p>

	<p>¿no?, y ésta confirma que la reformulación es correcta. La entrevistadora añade un comentario con el que presenta lo que podría ser una dificultad a la hora de hablar en confianza, la grabación.</p>
<p>P 22 E: <i>aunque te estén grabando (0.50) claro (0.50) bien (0.50) en cuanto al tutor (0.50) ha sido útil la guía del tutor? (2.00) [durante el curso] [...] me refiero más a la persona del tutor (0.50) cómo describirías al después tutor si lo tuvieras que definir con dos tres adjetivos (0.50) ¿cómo definirías a tu tutor?</i> A: <i>mm (2.00) con mucha paciencia y también (1.00) un sentimiento para motivar no un sentimiento pa para motivar (0.50) es otra palabra (1.00) m la tutora podía motivar y ayudar por su paciencia de alguna manera (0.50) de otra manera también mm entendía las dificultades (1.00) como he dicho antes (0.50) nunca me daba la solución (0.50) pero siempre sabía cómo hacerme buscar la solución.</i></p>	<p>La alumna describe a la tutora como paciente y motivadora, aunque con este último adjetivo parece no expresar exactamente lo que quiere decir y no encontrar la palabra exacta. Asimismo, la presenta como una tutora empática puesto que entendía sus dificultades y la asistía y guiaba para resolverlas durante el proceso de aprendizaje.</p>
<p>P 23 E: <i>¿y mejorable? ¿crees que el tutor podría (0.50) haber hecho alguna cosa de otra manera (0.50) a como lo ha hecho (0.50) o quee no ha hecho algo que tú esperabas que hiciera (0.50) algo mejorable (2.00) en confianza ¿e?</i> A: <i>um (0.50) estoy pensando (0.50) una vez creo que en la sesión de tutoría repetimos algunas puntos muchas veces pero no hay más</i> E: <i>¿recuerdas lo que era?</i> A: <i>yo no estoy (0.50) yo no estoy segura</i> E: <i>vale (0.50) no te preocupes (0.50) esto es una sensación que tuviste</i> A: <i>la única cosa que es mejorable para mi es que en cuanto a la tutoría es la hora no el viernes por la tarde</i></p>	<p>La entrevistadora pide información sobre algún aspecto mejorable en relación con la tutora. La alumna hace referencia a una sesión de tutoría en la que repitieron <i>algunos puntos muchas veces</i>. Cuando la entrevistadora intenta averiguar qué era, la alumna manifiesta duda y no sabe o no se atreve a explicar qué era. A continuación, la alumna repite que para ella lo único mejorable es el día y la hora en la que se han realizado.</p>
<p>P 24 E: <i>pues vamos a hablar ahora un poco de la metodología del curso (0.50) ¿e?</i> A: <i>la metodología trabajar con objetivos y</i></p>	<p>La entrevistadora presenta un nuevo tema, la metodología del curso. La alumna describe la metodología puede que para asegurarse que entiende cuál es el tema al</p>

<p><i>también (1.00) revisar los logros de una semana y no es un autoaprendizaje (0.50) pero un poco así (0.50) porque yo pensaba que algunas veces me dejas un poco sola (1.00) pero (0.50) siempre me ayudas (0.50) pero no con la solución</i></p>	<p>que se refiere la entrevistadora o puede que para transmitir que tiene clara cuál ha sido la metodología, <i>trabajar con objetivos</i> y <i>revisar los logros de una semana</i>. La alumna añade una nueva descripción y califica la metodología de <i>un poco de autoaprendizaje</i>. A continuación, justifica esta descripción con una sensación que ha tenido durante el curso: <i>yo pensaba que algunas veces me dejas un poco sola, pero siempre me ayudas, pero no con la solución</i></p>
<p>P 25 E: <i>¿crees que el profesor (0.50) entonces (1.00) ha aplicado (0.50) bien (0.50) esta metodología que tú has intuitido?</i> A: <i>Sí porque ahora me siento segura hablando o más segura hablando (1.00) también escribiendo (3.00) lo que era mi objetivo principal no? del curso</i></p>	<p>La alumna afirma que la profesora ha aplicado correctamente esta metodología y justifica su respuesta haciendo referencia a los logros alcanzados, <i>ahora me siento segura hablando y escribiendo</i>.</p>
<p>P 26 E: <i>porque hemos hablado mucho de los objetivos que tú te has planteado durante el curso (0.50) pero bueno (0.50) todo esto seguramente el profesor también ha tenido tenía unos objetivos para llegar al final para el final de curso (0.50) es decir (0.50) no solo es aprobar el examen (0.50) sino tal y en el punto en el que tú te encuentras (0.50)</i> <i>¿crees que el profesor ha conseguido lo que quería?</i> A: <i>creo que sí</i> E: <i>xxx</i> A: <i>y también no me siento que solamente hemos preparado el examen (0.50) m (0.50) pero también he aprendido la lengua para para mis conocimientos no solamente para el examen [después de] hoy yo no quiero olvidar todo</i></p>	<p>La entrevistadora dirige la conversación hacia los objetivos que se ha propuesto la profesora y le pregunta a la alumna su opinión sobre si los ha alcanzado. La alumna responde que, en su opinión, la profesora ha conseguido lo que quería. A continuación, introduce un nuevo logro que alcanzado y manifiesta el sentimiento de haber aprendido una lengua, no solamente haber memorizado para un examen.</p>
<p>P 27 E: <i>ha cumplido las expectativas entonces el curso (0.50) el profesor (0.50) el tutor (0.50) las tutorías (0.50) ¿han cumplido tus expectativas?</i> A: <i>para mí sí</i> E: <i>um (0.50) qué eran si recuperamos um</i></p>	<p>La alumna manifiesta que tanto el curso como el profesor y tanto las tutorías como el tutor han cumplido sus expectativas. Para justificarlo, entrevistadora y alumna buscan los objetivos planteados en la primera tutoría, trabajar la expresión oral, hablar sin pensar tanto previamente y escribir textos</p>

<p><i>poco el primer cuestionario que hicimos en la primera tutoría (0.50) era</i></p> <p>A: <i>lo tengo en el diario (risas) (buscan las dos entre sus papeles)</i></p> <p>E: <i>yo lo tengo aquí ¿e?</i></p> <p>A: <i>yo me acuerdo (1.00) mi expresión oral mucho</i></p> <p>E: <i>¿sí?</i></p> <p>A: <i>um (asiente)</i></p> <p>E: <i>¿qué más?</i></p> <p>A: <i>más seguridad escribiendo textos en español (0.50) también</i></p> <p>E: <i>um y ¿hablando? (0.50) te acuerdas que dijistee quiero hablar sin pensar tanto</i></p> <p>A: <i>sí</i></p> <p>E: <i>¿qué?</i></p> <p>A: <i>todavía estoy pensando</i></p> <p>E: <i>hombreee (0.50) por favor (0.50) no pares de pensar nunca ee (risas)</i></p> <p>A: <i>no (0.50) yo me siento más segura he perdido un poco el miedo de hablar porque con los ejercicios permanente con la grabadora (1.00) esta impresión dee sentirse un poco forzada de hablar me ha ayudado</i></p> <p>E: <i>muy bien (0.50) te ha restado quizás tanta tensión en el momento en que no tienesla grabadora ¿no?</i></p> <p>A: <i>xxxxxxx</i></p> <p>E: <i>te sientes más (suspira) relajada</i></p> <p>A: <i>relajada (1.00) con excepción del martes (0.50) yo no sé qué pasó el martes</i></p>	<p>con más seguridad.</p> <p>La alumna explica que todavía piensa antes de hablar (la entrevistadora bromea con este tema, probablemente para restar importancia). No obstante, asegura que se siente más segura y que ha perdido el miedo a hablar gracias a los ejercicios con la grabadora con los que se ha sentido <i>forzada a hablar</i>.</p>
<p>P 28</p> <p>E: <i>de cara al futuro ee (0.50) me gustaría saber (0.50) pues eso(0.50) bueno (0.50) ya te lo he preguntado un poquito antes ¿e? (0.50) si continuarías con esta línea dee (0.50) si continuarías con esta línea de metodología que hemos usado en clase (0.50) con este tipo de herramientas (0.50) etcétera (0.50) con esta forma de aprender (1.00) o volverías a un método más tradicioonal dee</i></p> <p>A: <i>no (0.50) porque también un objetivo mío era otra forma que la forma tradicional para aprender (0.50) no solamente</i></p>	<p>La entrevistadora insiste en saber si la alumna volvería a utilizar este tipo de metodología, las herramientas didácticas o si volvería a lo que ella denomina un <i>método tradicional</i>.</p> <p>La alumna responde que no volvería a un método tradicional porque cambiar de estrategias de aprendizaje era otro de sus objetivos. A continuación, asegura que podría utilizar este tipo de curso en sus estudios de francés y manifiesta la intención de comprarse una grabadora ya que le parece <i>muy útil escuchar la voz</i>.</p>

<p><i>aprender de memoria puedo imaginarme para mis estudios en francés también porque ayuda yy también estoy pensando en comprarme una grabadora porque esto es muy útil escuchar la voz</i></p> <p>E: yo creo que sí</p>	
---	--

12.2.2. Categorización de la entrevista

¿Qué Dice?	Pregunta
Describe cómo ha evolucionado su motivación	P 1. <i>al principio me sentí muy motivada mmm creo que al principio de la tercera semana (0.50) sentí un poco confundida (0.50) nerviosa también [yy] eché un poco de menos la motivación</i>
Justifica su falta de motivación durante la tercera semana	P 1. <i>había un cambio [...] para mí un poco negativo (0.50) porque los nervios me afectaban mucho</i> P 2. <i>(he terminado) muy motivada</i> P 1. <i>yo no sé por qué</i> P 1. <i>[quizás el] sentimiento de la confusión y los nervios (0.50) aa (3.0) fueron más (0.50) grande que la motivación</i> P1. <i>porque los nervios me afectaban mucho</i>
Justifica por qué se ha sentido motivada al final	P 2. <i>porque hoy al principio del examen (0.50) he visto que había gente que no (0.50) había hecho una preparación (0.50) creo (0.50) yy esto me ha relajado</i>
Describe cómo se ha sentido y justifica	P 2. <i>porque sí (0.50) yo me he sentido MUY BIEN preparada (0.50) y también no solo por los contenidos y todo (0.50) pero también en cuenta al aspecto del tiempo porque yo estaba acostumbrada a hacer el ejercicio de gramática y vocabulario en una hora um (0.50) y yo tenía este sentimiento para el tiempo</i> P 3. <i>(tengo una sensación) positiva porquee (1.00) por ese sentimiento hoy (0.50) en el examen</i> P 3. <i>el resultado final sí (0.50) y también me sentía segura de lo que hago he hecho</i>
Afirma haberse sentido preparada en cuanto al contenido y al tiempo	P 2. <i>Yo me he sentido MUY BIEN preparada (0.50) y también no solo por los contenidos y todo (0.50) pero también mm en cuenta al aspecto del tiempo</i>
Afirma sentirse segura de lo que ha hecho	P 3. <i>me sentía segura de lo quee he hecho</i>
Afirma que el ‘fichero de errores’ ha sido útil y lo justifica, manifiesta un logro gracias a esta herramienta	P 4. <i>el fichero de errores para buscar la raíz del error me ha ayudado mucho porque también que algunas veces (0.50) antes (0.50) siempre hacía este error o cometía este error y ahora con la explicación del error no lo cometo más</i> P 4. <i>sí porque ahora [escribiendo] o hablando me doy cuenta dee (0.50) ahora es esta situación exactamente otra vez y me doy cuenta de esto y siempre tengo la explicación aquí (0.50) por qué</i>
Afirma que la ‘hoja reduce-errores’ ha sido útil	P 5. <i>también lo mismo</i>
Afirma que al principio la utilizaba más y lo justifica	P 5. <i>al principio más (1.00) porque al principio anoté más que al final del curso (0.50) pero también era muy útil (0.50) de otra manera</i>
Describe un cambio de estrategia	P 6. <i>E: no era una cuestión de menos desmotivaciónn [que] te ha</i>

<p>en la utilización de la ‘hoja reduce errores’</p>	<p><i>hecho trabajar menos</i> A: <i>no</i></p>
<p>Valora positivamente la herramienta didáctica de la grabación</p>	<p>P 6. <i>porquee (0.50) porque al final trabajé más con con las hojas con las fotocopias solamente me subrayaba las expresiones importantes en la hoja y directamente que (0.50) escribirlas otra vez en la hoja (0.50) reduce errores</i> P 7. <i>muy bien creo</i> P 7. <i>sí (0.50) porque antes (risas) tenía miedo de esto yy (0.50) ahora también me siento acostumbrada (0.50) yy (0.50) después de una grabación al escucharlo (0.50) otra vez (0.50) me ayuda mucho a entender mis errores (0.50) o también (0.50) me ayuda para entender (0.50) cómo podría hacer algo de otra manera porque antes nunca (0.50) ee (0.50) he escuchado mi voz en otra lengua</i> P 7. <i>sí (ha sido una experiencia positiva) también para aprenderlo la comparación de lo que tú has dicho en la grabadora y yo también (0.50) también me ha ayudado</i></p>
<p>La herramienta de la grabación le ayuda a tomar conciencia de sus errores</p>	<p>P 7. <i>sí (0.50) porque antes (risas) tenía miedo de esto yy (0.50) ahora también me siento acostumbrada (0.50) yy (0.50) después de una grabación al escucharlo (0.50) otra vez (0.50) me ayuda mucho a entender mis errores (0.50) o también (0.50) me ayuda para entender (0.50) cómo podría hacer algo de otra manera porque antes nunca (0.50) ee (0.50) he escuchado mi voz en otra lengua</i></p>
<p>La herramienta de la grabación le ayuda a tomar conciencia de otras estrategias</p>	<p>P 7. <i>después de una grabación al escucharlo (0.50) otra vez (0.50) [...] me ayuda para entender (0.50) cómo podría hacer algo</i></p>
<p>La herramienta de la grabación le ayuda a comparar la evaluación de la tutora con la suya: unificar criterios de evaluación</p>	<p>P 7. <i>sí (ha sido una experiencia positiva) también para aprenderlo la comparación de lo que tú has dicho en la grabadora y yo también (0.50) también me ha ayudado</i></p>
<p>La herramienta de la grabación le ha ayudado a perder el miedo a hablar en un diálogo no planificado (este objetivo aparece en la primera tutoría)</p>	<p>P 7. <i>sí (0.50) porque antes (risas) tenía miedo de esto yy (0.50) ahora también me siento acostumbrada</i> P 7. <i>pero también me ha ayudado (0.50) porquee no sé por qué (2.00) lo que he dicho yo en la grabadora y que tú también era un diálogo [y por] eso he perdido un poco el miedo de quee</i> P 7. <i>sí (he visto que de una forma espontánea puedes reaccionar en una situación cotidiana)(0.50) funciona (0.50) porque en el momento de hablar o describir una viñeta estoy tan nerviosa que no me doy cuenta de todo</i></p>
<p>Manifiesta haber sentido cada vez menos nerviosa con la grabadora</p>	<p>P 18. <i>en las tutorías no (me he sentido diferente) en los momentos con la grabadora sí</i></p>
<p>Declara que volvería a utilizar estas herramientas con un profesor</p>	<p>P 8. <i>creo que sí (volvería a usar estas herramientas) (10.00) sí (0.50) pero necesitaría un profesor (0.50) también (0.50) un poco (0.50) para explicar (0.50) el error</i></p>
<p>Declara que las herramientas didácticas le han ayudado a reflexionar sobre sus errores</p>	<p>P 9. <i>(me ha ayudado) a reflexionar sobre mis errores (0.50) sí con las preposiciones por ejemplo (0.50) porque antes siempre mes mezclaba preposiciones del francés con el español y (0.50) ya no lo hago</i></p>

<p>Formula una hipótesis sobre qué hubiera pasado si no hubiera usado las herramientas didácticas</p> <p>Declara que el diario le ha sido útil para reflexionar sobre el día a día y para resumir lo que se hizo durante la mañana</p>	<p>P 10. <i>si no hubiera (0.50) utilizado (0.50) la hoja reduce errores (la grabación, etc.) creo que no (hubieras reflexionado de la misma manera) (0.50) porque si no las hubiera utilizado (0.50) hubiera intentado memorizar la forma correcta (0.50) por ejemplo (0.50) verbo preposición y no me hubiera preguntado por qué (0.50) ¿m? siempre es en un lugar y ahora (0.50) conozco la diferencia con el francés por eso y si no (0.50) solamente (0.50) no (0.50) solamente hubiera (0.50) aprendido esta "a" (0.50) esta "en" (0.50) um um por qué</i></p> <p>P 11. <i>útil para reflexionar sobre el día o sobre la mañana la clase paraa (0.50) mm (3.00) resumir lo que hicimos por la mañana</i></p> <p>P 11. <i>lo redacto un poco con mis palabras esto me ayuda también (0.50) paraa (0.50) aprender</i></p>
<p>Ha cambiado una creencia gracias al diario</p>	<p>P 11. <i>mmm he aprendido una cosa muy importante para mí un descubrimiento (0.50) quee (0.50) lo más importante (0.50) para aprender una lengua extranjera (0.50) creo que ya no es aprender palabra palabra palabra (0.50) y todo esto (0.50) pero lo más importante es hacerse entender (1.00) esto he aprendido también en este curso</i></p>
<p>Declara que el diario la ha ayudado a reflexionar sobre las estrategias que trabajaba: Se describe como una estudiante ‘cuadrada’</p> <p>Declara que ha cambiado su creencia sobre los errores gracias al diario y al curso</p>	<p>P 11. <i>y el diario también me ha ayudado (0.50) porquee (1.00) cómo puedo decirlo (3.00) porque podía escribir también un poco lo que pensaba (3.00) sobre las estrategias que hemos trabajado</i></p> <p>P 13. <i>no exactamente descubierto porque antes (0.50) ya sabía quee</i></p> <p>P 13. <i>soy una estudiante un poco como así (sitúa las manos estiradas en posición paralela una a cada lado de su cara) (0.50) creo</i></p> <p>P 13. <i>siempre intentaba estudiar exactamente (0.50) yy no hablar (0.50) no decir una frase sin pensarla para evitar los errores (0.50) y también he aprendido (0.50) por el diario y por el curso preparatorio/ que no es necesario evitar todos los errores porque (0.50) también (0.50) se puede aprender por los errores</i></p>
<p>En un curso de estas características (intensivo) volvería a escribir un diario</p> <p>El diario le permite tomar conciencia del proceso de aprendizaje</p> <p>Declara que las tutorías le han ayudado a reflexionar sobre sus objetivos</p> <p>Declara que las tutorías le han ayudado a reflexionar sobre sus dificultades</p>	<p>P 14. <i>depende un poco del curso (0.50) si es un curso tan intensivo como esto (0.50) sí si es un curso como el que quiero apuntarme de italiano no (0.50) porquee solo es solo es para aprender un poco la comunicación pero un curso intensivo (0.50) sí</i></p> <p>P 14. <i>mmm porquee (0.50) me gustaa ver el proceso de la x un poco lo que escribo</i></p> <p>P 15. <i>sí me han ayudado (las tutorías) porque he reflexionado sobre mis objetivos y sobre mis dificultades</i></p> <p>P 15. <i>sí me han ayudado (las tutorías) porque he reflexionado sobre mis objetivos y sobre mis dificultades</i></p>
<p>Declara que las tutorías le han ayudado a tener un orden y una</p>	<p>P 15. <i>exactamente para pensarlo (0.50) sí (0.50) para pensarlo bien y también para tener una estructura porque al principio del curso pensaba un montón de cosas que tengo que aprender para este examen y con las tutorías y los objetivos de la semana había</i></p>

estructura	<i>un no había un orden en todo</i>
Destaca como aspecto mejorable el día de la tutoría y propone un día mejor	<i>P 17. quizás algunas veces puede tener lugar el lunes antes de la semana (0.50) antes de la semana nuevo porque el viernes después de una semana fuerte con todo el trabajo y después de un examen simulacro (0.50) examen simulacro (0.50) la tutoría era mucho</i> <i>P 17. si es posible con dos clases pero empezar con una tutoría el lunes así el estudiante también tiene tiempo para reflexionar sobre la semana pasada y a empezar con mucha motivación la semana</i> <i>P 17. porque los viernes estaban muy fuertes (risas)</i> <i>P 17. sí (0.50) a las cuatro estás cansado</i>
Declara no haberse sentido nerviosa durante las sesiones de tutoría	<i>P 18. en las tutorías no (me he sentido nerviosa) en los momentos con la grabadora sí</i> <i>P 18. sí (en los ejercicios de expresión oral) [...] pero en las tutorías no</i>
Declara qué ha funcionado en la tutoría porque han logrado los objetivos propuestos	<i>P 20. (ha funcionado) (0.50) que nosotros hemos hecho lo que habíamos decidido como seguir un plan y también para tener objetivos concretos esto me ha ayudado mucho</i>
Declara que el clima y la relación con la tutora ha ayudado a que las tutorías funcionen	<i>P 21. creo que sí (el clima y la relación ha ayudado a que las tutorías fueran más enriquecedoras) porque en un ambiente muy o más relajado (2.00) puedes hablar más abiertamente</i>
Presenta aspectos mejorables:	<i>P 23. um (0.50) estoy pensando (0.50) una vez creo que en la sesión de tutoría repetimos algunas puntos muchas veces pero no hay más</i> <i>P 23. la única cosa que es mejorable para mí es que en cuanto a la tutoría es la hora no el viernes por la tarde</i>
Describe su evolución en las tutorías: de más pasiva a más activa	<i>P 19. la primera fue un poco más (2.00) yo era menos activa (2.00) escuchaba más y después en la segunda y en la tercera también había preparado mis objetivos escuchaba más y después en la segunda y en la tercera también había preparado mis objetivos para la semana siguiente en la primera no</i>
Declara que las tutorías han funcionado y lo justifica	<i>P 20. ¿qué ha funcionado? (0.50) que nosotros hemos hecho lo que habíamos decidido como seguir un plan y también para tener objetivos concretos esto me ha ayudado mucho</i>
Describe la actuación de la tutora como guía y orientadora	<i>P 16. esto algunas veces no se refiere solo a las tutorías pero lo mejor para mí es que nunca me has dado la solución (3.00) pero siempre me has forzado un poco a buscar una estrategia o una solución</i> <i>P 16. a veces nosotras dos teníamos la cabeza así (se sitúa las manos a los dos de la cabeza para expresar que teníamos las cabezas llenas)</i> <i>sí pero con esto buscar la solución yo misma me ha ayudado mucho</i>
Destaca como aspecto mejorable	<i>P 18. ahora ya no estás nerviosa hablando en la primera tutoría y en la segunda también un poco</i>
Describe a la tutora	<i>P 22. mm (2.00) con mucha paciencia y también (1.00) un sentimiento para motivar no un sentimiento pa para motivar (0.50) es otra palabra (1.00) m la tutora podía motivar y ayudar por su paciencia de alguna manera (0.50) de otra manera también mm entendía las dificultades (1.00) como he dicho antes (0.50) nunca me daba la solución (0.50) pero siempre sabía cómo hacerme buscar la solución</i>

Describe la metodología como un autoaprendizaje	P 24. <i>la metodología trabajar con objetivos y también (1.00) revisar los logros de una semana y no es un autoaprendizaje (0.50) pero un poco así (0.50)</i>
Describe la actuación de la docente	P 24. <i>porque yo pensaba quee algunas veces me dejas un poco sola (1.00) pero (0.50) siempre me ayudas (0.50) pero no con la solución</i>
Confirma que la tutora ha aplicado bien la metodología	P 25. <i>Sí (el profesor ha aplicado bien la metodología)</i>
Confirma que la tutora ha logrado sus objetivos	P 26. <i>creo que sí (el profesor ha conseguido lo que quería)</i>
Describe cómo se siente	P 25. <i>porque ahora me siento segura hablando o más segura hablando (1.00) también escribiendo (3.00) lo que era mi objetivo principal ¿no? del curso</i> P 26. <i>y también no me siento que solamente hemos preparado el examen (0.50) m (0.50) pero también he aprendido la lengua para para mis conocimientos no solamente para el examen [después de] hoy yo no quiero olvidar todo</i> P 27. <i>yo me siento más segura he perdido un poco el miedo de hablar porque con los ejercicios permanente con la grabadora (1.00) esta impresión de: sentirse un poco forzada de hablar me ha ayudado</i>
Aplicaría los nuevos valores a nuevos contextos de aprendizaje	P 28. <i>No (volvería al método tradicional) (0.50) porque también un objetivo mío era otra forma que la forma tradicional para aprender (0.50) no solamente aprender de memoria puedo imaginarme para mis estudios en francés también porque ayuda yy también estoy pensando en comprarme una grabadora porque esto es muy útil escuchar la voz</i>

12.2.3. Informe analítico de la entrevista

En la entrevista que se le realiza a la alumna el primer tema que se trata es el de la motivación de ésta a lo largo del curso. A partir de las respuestas de la alumna podemos afirmar que la motivación no es un estado fijo e inalterable, sino que es cambiante y que, por tanto, se tiene que hacer lo posible por favorecerla y mantenerla. En el caso de la sujeto objeto de estudio esta motivación disminuye en la tercera semana de curso de las cuatro que lo componen, es decir, en el ecuador del curso. En cuanto a los factores que provocan que esta motivación disminuya, la sujeto hace referencia a aspectos psico-afectivos que vienen dados por el propio contexto de aprendizaje: la *confusión* y los *nervios*. El primero puede deberse a la acumulación de contenidos en este punto del curso, el segundo a la proximidad del examen.

La sujeto no menciona aspectos relacionados con el curso, la metodología o la docente lo cual hace pensar que ninguno de ellos ha sido la causa de su desmotivación. Por el contrario, la sujeto afirma haber terminado motivada porque se ha sentido *muy preparada* para el examen y

segura de lo que hacía gracias a la forma de preparar el examen y los ejercicios realizados durante el curso teniendo en cuenta el tiempo.

En cuanto a las herramientas didácticas del ‘fichero de errores’, ‘la hoja reduce-errores’ y las grabaciones la alumna declara que han sido útiles. El resto de herramientas didácticas no las comenta (tampoco se mencionan durante las sesiones de tutoría, la plantilla de autocorrección o los ejercicios de reflexión del manual El Cronómetro).

En primer lugar, el fichero de errores cumple su función dado que, tal y como explica la alumna, al llevar a cabo la reflexión sobre la causa de ese error, favorece, por un lado, la toma de conciencia de éste y, por otro lado, la interiorización del uso correcto. Según los niveles de interiorización propuestos por Aljaafreh y Lantolf (1994)²¹, la alumna pasa de un nivel de interiorización 3 o 4 (la alumna es capaz de identificar un error y corregirlo con la asistencia del profesor en el nivel 3 o con una asistencia mínima o sin ella en el 4) a un nivel 5 en el ya es capaz de utilizarlo correctamente.

En segundo lugar, la alumna la describe la ‘hoja reduce-errores’ como útil aunque *de otra manera* aunque no explica cuál es la diferencia. No obstante, sí hace referencia a la frecuencia y a la forma de utilizarla. Al utilizar esta herramienta más al principio del curso que al final, podríamos pensar que se trata de una herramienta no motivadora. Así lo interpreta la entrevistadora que le pregunta explícitamente si esto se debe a una desmotivación y la alumna manifiesta que no es así, sino que se debe a un cambio de estrategia. La *hoja reduce-errores* tiene como función recoger los errores más fosilizados para tenerlos presentes a la hora de revisar las expresiones escritas. Si la alumna al cambiar de estrategia continúa realizando este ejercicio de revisión, entendemos que finalmente esta herramienta cumple su función. En todo caso, la alumna ha adaptado la herramienta a sus necesidades y estilo de aprendizaje, lo cual es una iniciativa que manifiesta un alto grado de dominio afectivo y de capacidad autorreguladora.

En tercer lugar, la alumna la valora como una *experiencia positiva* la herramienta didáctica de la grabación que la *ha ayudado* y que *funciona*. A partir de las justificaciones que presenta la

²¹ Se pueden consultar los diferentes niveles de interiorización propuestos por Aljaafreh y Lantolf (1994) en el episodio 4.1. del marco teórico.

alumna, podemos afirmar que esta herramienta didáctica favorece la reflexión retrospectiva y dirige a la autorregulación puesto que:

- a) Le ayuda a toma conciencia de sus errores, *me ayuda mucho a entender mis errores.* (P 7)
- b) Le ayuda a tomar conciencia de otras estrategias, *me ayuda para entender (0.50) cómo podría hacer algo de otra manera.* (P 7)
- c) Le ayuda a tomar conciencia de su actuación, cosa que no puede hacer durante la realización del ejercicio, *en el momento de hablar o describir una viñeta estoy tan nerviosa que no me doy cuenta de todo.* (P 7)
- d) Le ayuda a comparar la evaluación de la tutora con la suya: unificar criterios de evaluación, *sí (ha sido una experiencia positiva) también para aprenderlo la comparación de lo que tú has dicho en la grabadora y yo también (0.50) también me ha ayudado.* (P 7)

Asimismo, desde el punto de vista del dominio afectivo, la alumna detecta un cambio en su estado emocional durante la realización de la actividad de grabación. Por un lado, manifiesta haberse acostumbrado, haber perdido el miedo y estar cada vez menos nerviosa; y, por otro lado, y en relación con los objetivos de curso, declara que el ejercicio de grabación le ha ayudado a perder el miedo a hablar en un diálogo no planificado y, por tanto, le ha ayudado a lograr este objetivo que aparece en la primera tutoría.

En definitiva, la alumna manifiesta, por un lado, que las herramientas didácticas le han ayudado a reflexionar sobre los errores y, por tanto, se ha logrado que la alumna considere el error como punto de partida del aprendizaje, que aprendemos por y a través de los errores. Por otro lado, que repetiría la experiencia, lo cual indica que se ha logrado un alto dominio afectivo puesto que aplicaría los nuevos valores en un nuevo contexto de aprendizaje. No obstante, la alumna matiza que con la ayuda de un profesor aunque, en realidad, no se plantea que la figura del docente desaparezca. Por último, la alumna reconoce que, si no hubiera utilizado estas herramientas didácticas, habría aprendido de forma diferente. Tal y como la describe parece que se refiere a utilizar la estrategia de memorización. Sin embargo, con el uso de las herramientas y recurriendo a un ejemplo concreto declara saber la diferencia de algunas preposiciones con el francés y parece que describe la estrategia utilizada como más reflexiva.

En cuanto al diario, a partir de las declaraciones de la alumna, podemos afirmar que herramienta didáctica favorece la toma de conciencia de la alumna y la reflexión introspectiva y retrospectiva de su proceso de aprendizaje y sobre su propia actuación y sobre las estrategias que lleva a cabo puesto que, tal y como asegura, le ayuda a *resumir* lo que ha hecho durante el día, *es útil para reflexionar* y, al explicarlo con sus propias palabras, le ayuda a *aprender*. Asimismo, el ejercicio de escritura del diario favorece el diálogo de la alumna consigo misma puesto tal y como asegura la *ha ayudado [...] porque podía escribir también un poco lo que pensaba*. (P 11)

Según la alumna, el diario le ha hecho descubrirse como estudiante, aunque sí reconoce que, tanto esta herramienta como el curso en general, le han ayudado a cambiar algunas creencias respecto a qué es importante a la hora de aprender una lengua y sobre los errores. La alumna manifiesta que repetiría la experiencia según el tipo de curso y lo justifica haciendo, de nuevo, referencia a la función reflexiva y de toma de conciencia que pretende cumplir el diario, *ver el proceso de [...] lo que escribo*. (P 11)

Las declaraciones de la alumna manifiestan que las tutorías individualizadas favorecen los procesos de autorregulación de la alumna puesto que, por un lado, le han ayudado a reflexionar sobre sus objetivos y a trabajar con objetivos concretos; por otro lado, le han ayudado a reflexionar sobre sus dificultades y, por último, le han ayudado a tener un orden y una estructura. Todo ello ha hecho posible que las tutorías funcionen porque se han logrado los objetivos planteados. Asimismo, la alumna asegura que trabajar con objetivos le *ha ayudado mucho*.

En cuanto al aspecto psico-afectivo, la alumna afirma que no haberse sentido nerviosa, en su opinión, *en un ambiente muy o más relajado (2.00) puedes hablar más abiertamente* (P 21) y, por tanto, el clima y la relación con la tutora han favorecido que éstas funcionaran.

En definitiva, la sensación de la alumna es que la tutoría individualizada ha funcionado. No obstante, la alumna, al preguntarle por los aspectos mejorables hace referencia, por un lado, al día y hora de la tutoría, según la alumna empezar el lunes con la tutoría hubiera permitido reflexionar sobre la semana anterior y empezar con motivación la siguiente; por otro lado, en una de las tutorías en la que se repitieron algunos puntos *muchas veces*.

En cuanto a percepción que tiene la alumna de la tutora, ésta describe la función de la segunda como guía y orientadora de su proceso de aprendizaje sin darle la solución y favoreciendo que fuera ella misma la responsable de su aprendizaje y la toma de decisiones sobre él, *nunca me has dado la solución, pero siempre me has forzado un poco a buscar una estrategia o un solución* (P 16), y reconoce que esta actuación de la tutora la *ha ayudado mucho*.

La alumna describe a la tutora *con mucha paciencia*, motivadora (*motivar y ayudar por su paciencia*, P 22) y empática (*entendía las dificultades*, P 22). No obstante, en relación con los aspectos mejorables, la alumna hace referencia a los nervios que detectó en la tutora en la primera tutoría, la de presentación del curso, y un poco también en la segunda.

Tal y como describe la alumna la metodología del curso, podemos afirmar que ésta potencia la toma de decisiones y la autonomía de la estudiante durante su proceso de aprendizaje. No obstante, la docente cumple con su función mediadora y guía y orienta a la alumna durante este proceso puesto que la alumna tiene la sensación de que siempre la ayuda.

Según las declaraciones de la alumna, la metodología se ha aplicado correctamente puesto que, por una parte, se ha cumplido su objetivo principal, se siente segura hablando y escribiendo, una de las causas es el uso de la herramienta de la grabadora; y por otra parte, ha aprendido la lengua más allá de la realización del examen. En definitiva, parece que a nivel metodológico, se han logrado los objetivos puesto que, la alumna asegura que la aplicaría a otros contextos de aprendizaje.

El nivel de dominio afectivo y la motivación con la que finaliza el curso la alumna parece ser elevado puesto que, en primer lugar, manifiesta que ha habido un cambio de estrategias y valores, en segundo lugar, manifiesta tener la intención de aplicar estas nuevas estrategias o valores en el aprendizaje de otra lengua y, por último, manifiesta tener la intención de comprar el instrumento (la grabadora) para poder utilizar una de las herramientas didácticas utilizadas durante el curso (la grabación de la expresión oral).

13. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el siguiente apartado introducimos la discusión general de los resultados obtenidos de las muestras analizadas desde una perspectiva horizontal y transversal. En primer lugar presentaremos los procesos de autorregulación que verbaliza la alumna a lo largo de las tres tutorías individualizadas; en segundo lugar, exponemos las diferentes estrategias, tanto verbales como no verbales, que lleva a cabo la tutora para favorecer dicha verbalización; en tercer lugar, analizamos las estrategias de la tutora para crear una base de confianza y mantener la motivación de la alumna; y, por último, observamos cómo incide esta actuación de la tutora en la actuación de la alumna desde el punto de vista afectivo y en relación con su proceso de aprendizaje.

13.1. Descripción de los procesos de autorregulación que emergen durante la tutoría individualizada

En el siguiente apartado discutiremos sobre los procesos de autorregulación que desencadena la tutoría individualizada objeto de estudio y, por tanto, sobre la reflexión introspectiva y la toma de conciencia que la alumna lleva a cabo sobre su proceso de aprendizaje durante el curso.

A lo largo de las tres sesiones, la alumna formula enunciados de tipo expositivo, comparativo, descriptivo, valorativo, justificativo y especulativo con las que manifiesta diferentes grados de control de su aprendizaje. Asimismo, manifiesta capacidad para planificar objetivos y estrategias para la *obtención* de los mismos, es capaz de detectar carencias, dificultades, errores y las causas de éstos, así como sus mejoras, logros y habilidades.

Para la categorización de los diferentes niveles de toma de conciencia de los procesos de aprendizaje tomamos como punto de partida la taxonomía planteada por Bloom (1956) y revisada por Anderson (2001). No obstante, hemos decidido nominalizar los verbos de las categorías que este autor propone para poder aplicar esta terminología a los tres aspectos que nos interesa analizar en el presente estudio: diferentes tipos de preguntas, de respuestas y de fases de concienciación de la alumna en su proceso de aprendizaje. El resultado es el siguiente:



El resultado de la categorización de las intervenciones de la alumna en las que se manifiesta que ésta lleva a cabo un proceso de autorregulación lo resumimos en los siguientes cuadros:

NIVEL DE DOMINIO COGNITIVO INFERIOR			
	ACTIVACIÓN	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN
I			Describe la utilización de las herramientas didácticas (int. 29, 40 y 90)
II		Ejemplifica la función de una herramienta didáctica (int. 129)	Describe el proceso de elaboración de la expresión escrita (int. 187)
III		Ejemplifica su entonación (int. 257-262)	Describe su entonación (int. 256-262) Describe los procesos cognitivos que lleva a cabo al realizar una tarea (int. 278-291)
IV	Describe las experiencias en el aula (int. 352, 433 y 446)	Reformula su propio discurso (int. 407)	
V	Describe sus experiencias (int. 538-556)	Ejemplifica el motivo de una planificación (int. 538-543)	
VI	Describe sus experiencias de aprendizaje (int. 676-688) Describe el curso que está haciendo (int. 742-746) Describe ejercicios (int. 708, 751)	Ejemplifica su experiencia de aprendizaje (int. 742)	
VII	Hace referencia a un conocimiento compartido (int. 847)		Describe el resultado de la ejecución de un objetivo (int. 848-852)
VIII	Describe el contenido del examen (int. 942-943)		Describe la ejecución de la comprensión auditiva (int. 988-989)
IX	Describe el ejercicio de audición (int. 1084)		Describe una dificultad al ejecutar la audición (int.1084)

			Describe una nueva estrategia para la audición (int.1032-1063) Describe una dificultad (int.1099-1100)
X	Hace referencia a un conocimiento compartido (int. 1155-1156)	Ejemplifica una carencia (int. 1155)	
XI			
XII	Describe un sentimiento (int. 1303 y 1318-1319)	Reformula su propio discurso (int. 1344-1346; 1362-1364) Ejemplifica una situación para explicar un sentimiento (int. 1318-1319)	
XIII	Describe la semana (int. 1441 y 1452- 1467-1478)	Reformula su propio discurso (int. 1489)	
XIV	Hace referencia a un conocimiento compartido (int. 1548-1549)	Reformula su propio discurso (int. 1580)	
XV			
XVI			Describe el resultado tras la ejecución de un cambio de estrategia (int. 1703-1708)
XVII			Describe sus experiencias al realizarla comprensión lectora (int. 1746-1759) Describe la estrategia que lleva a cabo (int. 1746-1747)
XVIII			Describe los errores que comete (int. 1818-1819)

NIVEL DE DOMINIO COGNITIVO SUPERIOR			
	ANÁLISIS	EVALUACIÓN	CREACIÓN
I	Compara presente y pasado (int. 55) Detecta un error (int. 64)	Valora una experiencia (int. 44) Formula una hipótesis (int. 55) Justifica (int. 55)	
II	Compara una herramienta didáctica con su cabeza (int. 129-208)	Justifica (int. 29-136)	
III	Compara su entonación con la de los nativos (int. 256-262) Compara el presente y el pasado (int. 270-273)	Valora una herramienta didáctica (int. 240 y 278-281) Justifica (int. 235, 241-247, 278-282 y 310) Expresa un sentimiento positivo (int. 229 y 278) Expresa una sensación (int.331-338)	
IV	Compara dos tipos de ejercicios	Justifica (int. 398-381)	Fija un objetivo (int. 356)

	(int. 412-416) Detecta un error (int. 460-463) Detecta una mejora (int. 380-384) Detecta la causa de un error (int. 460-443) Detecta un logro (int. 456) Detecta una habilidad (int. 398) Detecta una dificultad (int. 356, 412-416)		
V	Detecta una carencia (int.550-555) Detecta una dificultad (int. 588)	Justifica (int. 562-583) Formula una hipótesis (int. 583)	Fija un objetivo (int. 481, 488, 532 y 555-556)
VI	Compara el presente y el pasado (int. 708 y 742-746) Detecta una mejora (int. 612, 633) Detecta una dificultad (int. 625-703, 751)	Justifica (int. 66)	
VII	Detecta una habilidad (int. 837)		Fija un objetivo (int. 865)
VIII	Compara los exámenes (int. 923-929) Detecta una dificultad (int. 994)	Valora un ejercicio de examen (int. 964) Justifica (int. 957) Expresa un sentimiento sobre una experiencia (int. 957)	
IX	Detecta una dificultad (int.1046 y 1088)	Justifica (int. 1046, 1053 y 1099-1100)	Toma una decisión de forma autónoma (int.1019) Planea una nueva estrategia para la audición (int.1019 y 1027)
X	Detecta una carencia (int. 1141-1156) Detecta una habilidad (int.1141-1156)	Justifica (int. 1141-1165)	Fija un objetivo (int.1131 y 1136)
XI		Justifica (int. 1272)	Fija un objetivo (int.1222-1223)
XII	Compara el presente y el pasado de su proceso de aprendizaje (int. 1310 y 1330) Detecta un logro (int.1310 y 1336-1337)	Formula una hipótesis (int. 1318-1346) Justifica (int. 1344-1346; 1404)	Manifiesta el deseo de realizar una actividad (int. 1318-1319 y 1344-1346) Toma una decisión de forma autónoma (int.1411)
XIII	Compara la semana actual con las pasadas (int. 1441) Compara su estado psicológico actual con el pasado (int. 1452-1467)	Valora una experiencia (int. 1428)	
XIV	Compara el presente y el	Justifica (int. 1544)	

	pasado (int. 1548-1568) Detecta un logro (int. 1531, 1538-1568 y 1580) Detecta un sentimiento improductivo (int. 1618)	Recapitula (int. 1531, 1544, 1548 y 1560)	
XV	Compara dos tipos de ejercicios (int. 1656) Detecta una habilidad (int. 1656) Detecta tener una parte del examen controlada (int. 1646)		Manifiesta el deseo de realizar una actividad (int. 1669)
XVI	Compara los resultados obtenidos a lo largo del curso (int. 1703-1716)	Valora una nueva estrategia para la audición (int. 1696)	Fija un objetivo (int. 1687)
XVII		Justifica (int. 1746-1747) Manifiesta o verbaliza un sentimiento (int. 1740-1746)	Decide trabajar sin asistencia (int. 1782-1783)
XVIII	Compara dos tipos de ejercicios (int. 1799-1800) Detecta una mejora (int. 1810)		Decide trabajar sin asistencia (int. 1799-1800)

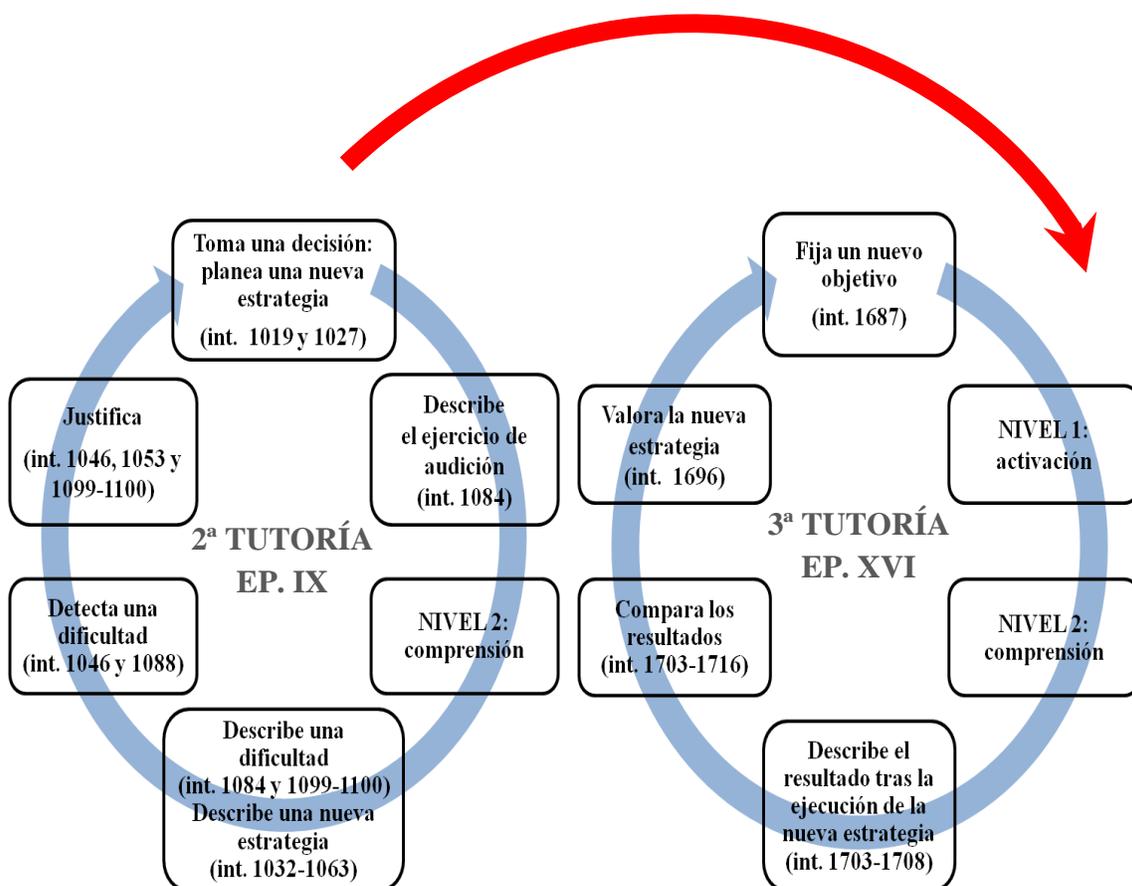
Si analizamos los datos a partir de los diferentes niveles de dominio cognitivo los resultados obtenidos de las muestras analizadas son los siguientes:

- a) En el dominio de activación de conocimiento observamos que, por un lado, la alumna recurre en más ocasiones a la estrategia de la descripción en la primera tutoría y disminuyen progresivamente en las siguientes (de 5 a 3 y 1). Por otro lado, advertimos que en la segunda y tercera tutoría aparecen más referencias a un conocimiento compartido conectando pasado y presente, probablemente porque éste ya se ha creado en este momento del curso.
- b) En el dominio de comprensión notamos que la muestra de la primera y segunda tutoría utiliza más la ejemplificación para expresarse, en cuatro y tres ocasiones respectivamente, mientras que en la tercera no utiliza esta estrategia. Puede que se deba a que la alumna se siente más segura a la hora de expresarse y disponga de más recursos para ello. Al mismo tiempo observamos que la estrategia de la reformulación en la fase de la comprensión aumenta de 1 caso en la 1ª y 2ª tutoría a 2 casos en la tercera. Pese a que la cantidad de reformulaciones no nos aportan resultados significativos, puede que la alumna en la tercera tutoría se sienta más cómoda con esta estrategia para explicarse y esto tenga relación con la disminución de casos de ejemplificación.

- c) En el nivel de aplicación, no observamos diferencias en cuanto a la cantidad de enunciados identificados en las muestras de las tres tutorías. No obstante, en la muestra de la tercera tutoría disminuyen las descripciones de los procesos cognitivos y metacognitivos que lleva a cabo la alumna así como la descripción de las experiencias en el aula. Al mismo tiempo, en la segunda y tercera tutoría aparecen descripciones de resultados obtenidos que no aparecen en la primera.
- d) El nivel superior de análisis es sin duda el dominio en el que el número de intervenciones es mayor en las tres tutorías. En este nivel no varía considerablemente la cantidad de contenido teniendo en cuenta que el tiempo de tutoría analizado es inferior en la tercera tutoría. No obstante, observamos que en la primera y la segunda tutoría la alumna hace más referencia a errores, dificultades y carencias que en la tercera, tema al que solo hace referencia en una ocasión en el episodio XIV (int. 1618). Por el contrario, en la fase de dominio cognitivo mantiene el uso de la comparación y la detección de logros, habilidades y mejoras.
- e) En cuanto a la fase de evaluación, observamos, por un lado, que la alumna recurre a la valoración durante las tres tutorías mientras que la estrategia de justificación disminuye de forma significativa en la tercera tutoría (de 6 y 5 en la primera y segunda tutoría a 2 en la tercera) y la hipótesis pasa de 2 a una y a ninguna respectivamente. Por otro lado, es destacable, la capacidad de síntesis que desarrolla la alumna y que manifiesta en la tercera tutoría al recapitular todos los objetivos planteados y logrados durante el curso (ep. XIV), sobre todo, teniendo en cuenta que, en la segunda tutoría, es la tutora la que elabora esta recapitulación (ep. XI) intentando implicar a la alumna en esta tarea.
- f) En la fase de creación, observamos que la alumna fija objetivos en las tres tutorías aunque sin duda las más ricas en este nivel del dominio cognitivo son la primera y la segunda puesto que la tutora plantea la creación de nuevos objetivos como un tema a tratar, cosa que no hace en la tercera. No obstante, en la tercera tutoría la alumna, por un lado, es capaz de formular una generalización y, por otro lado, manifiesta una mayor autonomía y motivación al proponer trabajar algunas partes del examen de forma autónoma así como el deseo explícito de practicar un ejercicio de expresión escrita en clase.

En cuanto a la relación que se establece entre los diferentes niveles cognitivos, observamos a partir de los temas más recurrentes que aparecen a lo largo de las tres tutorías (el ejercicio de audición o de expresión oral) que:

- a) El nivel superior de creación implica la capacidad de la alumna para realizar los anteriores.
- b) Una actuación de nivel superior de creación puede originar una nueva oportunidad de aprendizaje. Esto supone que a la alumna se le plantean nuevos objetivos de aprendizaje a partir de los logros o las dificultades que surgen mientras intenta alcanzar un objetivo planteado. A continuación, presentamos un ejemplo de ello:



Tal y como hemos descrito en el marco teórico, planteamos las tutorías según el modelo ecológico de Bronfenbrenner, por tanto entendemos que éstas forman parte de un dispositivo más amplio cuya función es dirigir a la alumna hacia la autorregulación. Los resultados

obtenidos en relación con las herramientas didácticas de autorregulación que componen la acción pedagógica autonomizadora son los siguientes:

a) Las fichas de objetivos

Con la planificación de los objetivos semanales, observamos que, desde la primera tutoría, la alumna tiene la sensación de ir *evolucionando* (ep. IV 376).

Observamos que los logros obtenidos durante la semana anterior, pueden ser el punto de partida de la planificación de nuevos objetivos (ep. IV 380-384/398-415 y ep. V 581-587).

Al tomar decisiones sobre los objetivos que decide plantearse cada semana y las estrategias que utilizará para ello y poder observar los logros a corto plazo, la alumna va tomando conciencia y control sobre su aprendizaje. Así se manifiesta en la capacidad de síntesis que demuestra haber adquirido en el episodio XIV, cuando la alumna realiza un resumen de los objetivos planteados y de los cumplidos a lo largo del curso.

Asimismo, esta herramienta didáctica favorece la confianza de la alumna en sí misma puesto que, por un lado, es ella quien toma las decisiones de hacia dónde quiere dirigir su aprendizaje y, por otro lado, los objetivos planteados son realistas y alcanzables y, por tanto, se ajustan al nivel potencial de la ZDP de la alumna.

b) La hoja reduce errores y el fichero de errores

La alumna valora positivamente la herramienta didáctica del ‘fichero de errores’, *muy útil* (ep. I 44). Según la utilidad que describe la alumna, esta herramienta cumple su función puesto que favorece la reflexión sobre el error y la posterior identificación en situaciones similares (ep. I 56-65). Asimismo, la alumna toma conciencia sobre sus errores y los tiene en cuenta a la hora de realizar su expresión escrita (ep. II 129-136 y 102-210).

No obstante, parece que la alumna confunde el uso de estas dos herramientas didácticas y, aunque la tutora lo aclara, no se vuelve a mencionar el tema a lo largo del curso.

c) El ejercicio de grabación

La alumna valora la herramienta de la grabación de las expresiones orales y su posterior escucha como *raro* (ep. III 240), *útil* (ep. III 240) e *interesante* (ep. III 278).

Le ayuda a tomar conciencia de su propia actuación y a plantearse nuevos objetivos (ep. III 235-270, 278-295, 305-317 y 331-338)

d) Los ejercicios de corrección del manual *el cronómetro*

Estos ejercicios de reflexión no se mencionan a lo largo de las tres tutorías, ni en el diario de la alumna. No obstante, la tutora hace referencia a ellos en su diario de la siguiente manera:

23/10/07

El manual integra unos ejercicios de reflexión que pueden resultar muy útiles, pero que suelen resultar un poco... no sé... antinaturales y repetitivos. Creo que es porque son preguntas cerradas sí/no. creo que debería transformar el ejercicio de manera que se estableciera una reflexión más profunda y, por supuesto, más diálogo.

La idea del ejercicio me parece buena, pero no su fórmula. El tipo de diálogo que se crea es:

Doc: ¿has descrito lo que hay en la mesa?

Est: sí/no

Doc: ¿has dicho qué está haciendo la chica?

Est: sí/no

Y así sucesivamente. Quizás soy yo que no le sé sacar partido al ejercicio, pero realmente creo que el problema es el ejercicio

24/10/07

Ya he resuelto el tema de las actividades de reflexión. Simplemente partiendo de una pregunta más genérica del tipo '¿cuáles son los puntos fuertes y los aspectos mejorables?' Nastasia responde haciendo referencia a los puntos que aparecen en el ejercicio de reflexión del libro. De esta manera se entabla un diálogo más natural y enriquecedor y nos detenemos a buscar los ejemplos que justifican sus respuestas. Creo, de todas maneras, que el resultado es tan bueno porque anteriormente hemos hecho los ejercicios de respuesta cerrada que aparecen en el libro y Nastasia ya sabe

qué le estoy pidiendo. Además, a la hora de responder, ella va mirando el ejercicio del libro y se guía por los contenidos que hay en él porque mientras va hablando, lo va completando con 'sí' o 'no'. Creo que es una buena manera de usar el ejercicio, como guía, sin necesidad de 'someterse' a él.

e) Las pautas de autocorrección

Sobre los ejercicios de autocorrección, la alumna tampoco hace ninguna mención a lo largo de las tres tutorías

f) El diario

En primer lugar, la alumna manifiesta al iniciar la primera tutoría que ha utilizado el diario *cada día* (ep. I, 29). En segundo lugar, hay evidencias de que el diario es un instrumento que favorece, por un lado, la reflexión retrospectiva sobre el proceso de aprendizaje para tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje y; por otro lado, la reflexión sobre temas que después se plantean durante las tutorías, tales como:

- comprensión auditiva (diario 22/10, 31/10 ep. VIII-IX)
- descripción (diario 23/10, ep. XIV)
- exposición oral. Cuestión del tiempo (diario 25/10, ep. IV y V)
- exposición oral, cuestión del orden y estructura (diario 31/10, ep. XI)
- compara dos exámenes: (diario 31/10, ep. VIII y XII)

En general, desde el punto de vista de la alumna tanto el curso como los ejercicios que realizan son motivadores, relevantes, variados, coherentes (ep. VI 767-808 y 839-874).

13.2. Estrategias verbales que favorecen la verbalización de los procesos de autorregulación

A continuación, analizamos las diferentes estrategias que lleva a cabo la tutora durante las tutorías y cuyo objetivo es favorecer la reflexión de la alumna sobre su proceso de aprendizaje y la verbalización de dichas reflexiones. Presentamos, en primer lugar, las estrategias verbales y, en segundo lugar, las no verbales.

A. Estrategias verbales

En relación con la actuación de la tutora durante las sesiones de tutoría individualizada observamos que desde el punto de vista verbal, la tutora recurre a estrategias que le sirven, por un lado, para guiar y orientar el contenido de la tutoría desde un discurso contingente y, por otro lado, estrategias con las que asiste a la alumna en su proceso de aprendizaje. Ambas son fruto de la combinación de una mediación estructurada e interaccional que se emplea con rigurosidad al aplicarse desde los principios de la escucha activa y la contingencia. A continuación, pasaremos a describir cuáles son los procesos lingüísticos y no lingüísticos a los que recurre la tutora y qué consecuencias tienen en el discurso de la alumna.

En primer lugar, de los datos analizados de las tres tutorías se desprende que, salvo algún episodio en que la alumna toma la iniciativa de introducir ella un tema nuevo (ep. XII, XVII), la tutora es la que dirige el contenido de la tutoría. Los temas a tratar vienen determinados por una planificación previa tal y como se observa en los informes tutoriales²² de la tutora.

A partir de los resultados de la categorización, advertimos que una de las estrategias a la que recurre la tutora para ello es la formulación de preguntas. Las conclusiones sobre el uso de las preguntas son las siguientes:

Las preguntas se pueden dividir según su estructura y según el orden de pensamiento de la información que se demanda. En el primer caso, clasificamos las preguntas como abiertas o cerradas. En el segundo caso nos basamos en las categorías propuestas para los diferentes niveles de autorregulación: activación de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, evaluación y creación. El resultado obtenido es el siguiente:

²² Los informes tutoriales o fichas de planificación y revisión de la tutoría se pueden consultar en el anexo 14.

1ª TUTORÍA	
Preguntas abiertas	Preguntas cerradas
224. ¿qué tal el ejercicio de grabación? 275. ¿por qué haces esa pausa? 348. los objetivos [...] ¿qué tal? 449. ¿qué tal? el resultado 473. para la siguiente semana/ [...] qué objetivos/ te planteas 529. ¿qué más? 607. ¿cómo va? 611. ¿cómo va? 623. ¿y eso? (0.19) ¿ese cambio?	20. (las herramientas didácticas) ¿las has utilizado? [...] 25. al final ¿sí? durante la semana? 102. ¿y lo tienes en cue/nta a la hora deee hacer la expresión escrita/? 118. ¿lo has tenido en cuenta? ¿todo esto? 149. ¿y en la expresión escrita? [...] 154. ¿al hacer un repaso de TOODOOO lo que tenías aquí apuntado? (0.61) [...] 159 ¿has conseguido rectificar o corregir? (1.29) [...] 164. algo quee (1.25) [...] 169. en un primer borrador te había pasado? 124. ¿te ha servido de algo? 344. ¿tú crees? 364. ¿has mejorado por eso? 644. ¿por el ejercicio de la grabadora?
2ª TUTORÍA	
Preguntas abiertas	Preguntas cerradas
872. ¿esto por qué crees que ha pasado? 914. ¿tú qué crees? 921. ¿qué tal el examen? (0.25) ¿de hoy? 932. ¿por qué crees que ha sido? ¿por el contenidooo? 1129. ¿los objetivos entonces? 1212. ¿qué más? (de nuevos objetivos) 1233. ¿cuál fue la primera semana?	809. ¿ha surgido algún problemaa? (0.49) ooo (0.43) ¿todo funciona con 810. normalidaaad? 1263. en cuanto al contenido estáaas (0.35) ¿contenta? (0.89) ¿con los resultados?
3ª TUTORÍA	
Preguntas abiertas	Preguntas cerradas
1425. ¿qué tal ha ido la semana? 1437. ¿cómo la definirías? 1528. ¿qué tal los objetivos? ¿cómo evolucionan? 1630. ¿qué partes del examen (0.49) sientes que tienes ya controlaadaas? (0.37) que no con las que no tienes ningún problema? 1684. ¿qué más? (0.32) cómoooo (1.07) la audición 1794. la gramática (0.2) ¿qué? (0.52) ¿la gramática? 1805. pero ¿cómoo (0.37) te ves?	1594. ¿[te] acuerdas que lo hablamos a principio de curso? 1645. ¿[so]lo esa parte de la expresión escrita? 1691. esta nueva estrategia que has usado ¿te ha ido bien?

CUADRO 2: Clasificación de las preguntas según la forma

Los resultados a los que nos llevan los datos obtenidos son las siguientes:

En primer lugar, observamos que las preguntas cerradas, pese a no ser las que más favorecen la verbalización de la alumna pueden ser útiles para que ésta tome conciencia de una cuestión

concreta (ep. XI), para crear una continuidad en el tiempo (ep. XIII), para exhortar a reflexionar (*¿tú crees?* Ep. III) o para cuestionar una información (*¿sólo esa parte de la expresión escrita?* Ep. XV).

Pese a que identificamos casos en los que una pregunta cerrada obtiene una respuesta cerrada (Ep. II, IV, VI), también advertimos situaciones de preguntas cerradas que obtienen una respuesta de contenido. Esto se debe a que tales preguntas van acompañadas de:

- a) una contextualización: recurriendo al desdoblamiento de voces y conectando pasado y presente (ep. I, VII)
- b) ejemplificaciones o aportes mnemotécnicos (ep. II, VII),
- c) una sugerencia (ep. VI) o
- d) reformulaciones (ep. II, IV).

Es destacable que la cantidad de preguntas cerradas que formula la tutora a lo largo de las tres tutorías disminuyen considerablemente en los fragmentos analizados de la segunda y tercera tutoría. Asimismo, en los casos de la tercera tutoría dos de las tres preguntas cerradas que la tutora formula, no tienen la función de obtener una información, sino que en el primer caso tienen la función de activar conocimiento conectando pasado y presente (ep. XIV *¿[te] acuerdas que lo hablamos a principio de curso?*) y, en el segundo caso, la función es cuestionar una información introducida por la alumna (ep. XV *¿[so]lo esa parte de la expresión escrita?*). Esto se puede deber a, por un lado, que la tutora va dominando más la estrategia de la pregunta y, por otro lado, que la alumna va avanzando en su zona de desarrollo próximo y la tutora ajusta su asistencia a ella.

Las diferentes funciones que identificamos en las preguntas cerradas son las siguientes:

- a) Activar conocimiento: ep. XIV.
- b) Conectar pasado y presente: ep. XIV.
- c) Cuestionar y exhortar a reflexionar: ep. XV.

En segundo lugar, observamos que, en general, las preguntas abiertas que se formulan durante las tres tutorías obtienen respuestas de contenido. (ep. III, IV, V, VIII, X, XI, XIV, XV). No obstante, se dan casos en los que una pregunta abierta bien formulada de nivel superior puede

no obtener la respuesta esperada (Ep. III *¿por qué haces esa pausa?*) o que la información que se obtiene sea insuficiente para la tutora (ep. VI, XIII, XVIII). Esto puede deberse a dos motivos: o que el nivel de la pregunta no se ajuste a la ZDP de la alumna (Ep. III) o que el contenido de la pregunta sea demasiado general (ep. VI, XIII, XVIII). En el primer caso, la tutora recurre a la estrategia de sugerir una posible causa mientras que, en los otros casos, reformula la pregunta concretando más la información que se pide.

A lo largo de las tres tutorías, observamos que la tutora contextualiza la primera y la segunda recurriendo al desdoblamiento de voces y aportes mnemotécnicos. La tercera tutoría, en cambio, se inicia directamente con una pregunta abierta que la tutora reformula para concretar la información que se espera. Asimismo, también observamos que en los fragmentos analizados la única estrategia alternativa a la pregunta inicial a la que recurre la tutora es la reformulación de la pregunta anterior para concretar la información que se pide.

En relación con los principios del lenguaje limpio, observamos que las preguntas abiertas que formula la tutora no están contaminadas por su opinión o valor con carácter subjetivo. Por el contrario, las preguntas cerradas están modalizadas y encontramos implícita alguna creencia o expectativa de la tutora que pasaremos a describir a continuación:

En primer lugar, observamos que en algunas de las preguntas cerradas que formula la tutora, ésta espera que la respuesta de la alumna sea afirmativa puesto que el contenido de la misma así lo es (int. 20-25; 102, 118, 149-169 y 124). En segundo lugar, el siguiente grupo sería el que tiene como objetivo cuestionar la información presentada por la alumna y, por tanto, mostrar desacuerdo (int. 344 y 1645). Por último, nos encontramos con preguntas que están modalizadas por la tutora al incluir en ellas un adjetivo o adverbio con carácter positivo (int. 1265 y 1691).

Las preguntas cerradas que pertenecen a los dos primeros grupos resultan más difíciles de reformular en preguntas abiertas según los principios del lenguaje limpio ya sea por su contenido en el primer caso o por su intención comunicativa en el segundo. En cambio, nos parece que las preguntas *estáas (0.35) ¿contenta? (0.89) ¿con los resultados? y ¿te ha ido bien?* podrían ser fácilmente reformuladas sin modalización, el resultado sería *¿qué tal los resultados?* y *¿cómo te ha ido?* respectivamente.

En cuanto al contenido de las preguntas formuladas, observamos el resultado de la clasificación que hemos elaborado es el siguiente:

NIVEL DE DOMINIO COGNITIVO INFERIOR			
	ACTIVACIÓN	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN
I			20. (las herramientas didácticas) ¿las has utilizado? [...] 25. al final ¿sí? durante la semana?
II			102. ¿y lo tienes en cue/nta a la hora deee hacer la expresión escrita/? 118. ¿lo has tenido en cuenta? ¿todo esto? 149. ¿y en la expresión escrita? [...] 154. ¿al hacer un repaso de TOODOOO lo que tenías aquí apuntado?(0.61) [...] 159 ¿has conseguido rectificar o corregir? (1.29) [...] 164. algo quee (1.25) [...] 169. en un primer borrador te había pasado?
XI	1233. ¿cuál fue la primera semana?		
XIV	1594. ¿[te] acuerdas que lo hablamos a principio de curso?		

NIVEL DE DOMINIO COGNITIVO SUPERIOR			
	ANÁLISIS	EVALUACIÓN	CREACIÓN
II		124. ¿te ha servido de algo?	
III	343. ¿tú crees?	224. ¿qué tal el ejercicio de grabación? 275. ¿por qué haces esa pausa?	
IV	364. ¿has mejorado por eso?	348. los objetivos [...] ¿qué tal? 449. ¿qué tal? 453. el resultado	
V			473. para la siguiente semana/ [...] qué objetivos/ te planteas 529. ¿qué más?
VI		607. ¿cómo va? (0.74) 611. ¿cómo va? 623. ¿y eso? (0.19) ¿ese cambio? 644. ¿por el ejercicio de la grabadora?	
VII	809. ¿ha surgido algún problemaa? (0.49) ooo (0.43) ¿todo funciona con	872. ¿esto por qué crees que ha pasado? 914. ¿tú qué crees?	

	810. <i>normalidaaad?</i>		
VIII		921. <i>¿qué tal el examen? ¿de hoy?</i> 932. <i>¿por qué crees que ha sido?</i> <i>¿por el contenidooo?</i>	
X			1129. <i>¿los objetivos entonces?</i>
XI		1263. <i>en cuanto al contenido</i> <i>estáaas (0.35) ¿contenta? (0.89)</i> <i>¿con los resultados?</i>	1212. <i>¿qué más? (de nuevos</i> <i>objetivos)</i>
XII			
XIII		1425. <i>¿qué tal ha ido la semana?</i> 1437. <i>¿cómo la definirías?</i>	
XIV		1528. <i>¿qué tal los objetivos?</i> <i>¿cómo evolucionan?</i>	
XV	1630. <i>¿qué partes del</i> <i>examen (0.49) sientes que</i> <i> tienes ya controlaadaas?</i> <i>(0.37) que no 1631. con las</i> <i>que no tienes ningún</i> <i>problema?</i> 1645. <i>¿[so]lo esa parte de</i> <i>la expresión escrita?</i>		
XVI	1691. <i>esta nueva estrategia</i> <i>que has usado ¿te ha ido</i> <i>bien?</i>	1684 <i>¿qué más? (0.32) cómoooo</i> <i>(1.07) la audición</i>	
XVIII		1794. <i>la gramática (0.2) ¿qué?</i> <i>(0.52) ¿la gramática?</i> 1805. <i>pero ¿cómoo (0.37) te ves?</i>	

CUADRO 3: Preguntas según contenido

A partir de los datos obtenidos de las muestras analizadas advertimos que:

En primer lugar, la tendencia en las tres tutorías es a formular preguntas cuya información que demanda es de un orden de conocimiento superior, es decir, de análisis, evaluación o creación. No obstante, durante la primera tutoría la tutora formula más preguntas de aplicación mientras que en la segunda y en la tercera tutoría no formula ninguna. Entendemos que, tal y como comentábamos con las preguntas cerradas, el uso de preguntas de aplicación durante la primera tutoría puede tener una doble función. En primer lugar, iniciar el proceso de concienciación de la alumna de su propia actuación. En segundo lugar, y dado que se trata de un tipo de información de nivel cognitivo inferior, cumplir una función positiva de carácter psico-afectivo para que la alumna vaya adquiriendo confianza en sí misma. De hecho, estas preguntas de aplicación aparecen principalmente en el episodio I y II, es decir, al principio de la tutoría.

En segundo lugar, observamos que en la segunda y tercera tutoría, la tutora formula preguntas de activación del conocimiento con las que conecta pasado y presente creando así una continuidad en el tiempo. Asimismo, ambas preguntas se formulan durante una recapitulación de los objetivos. En el primer caso, es la tutora quien la inicia y, con esta pregunta intenta involucrar a la alumna en esta tarea; en el segundo caso, en cambio, es la alumna quien acaba de realizarla y la tutora la asiste haciendo referencia a un aspecto tratado durante el curso tras aceptar su explicación.

El diario de la docente/tutora refuerza esta hipótesis puesto que en él describe que le envía ejercicios de reflexión cuyo objetivo es que la alumna tome conciencia de la propia actuación:

23/10/07

Le he enviado un ejercicio a Nastasia para recopilar todos los contenidos que hemos visto en clase y que puede incluir en el diario:

¿Qué hemos hecho? ¿por qué y para qué? y valoración personal

↳ Creo que así podrá ordenar, procesar y reflexionar sobre lo que hemos hecho en clase

24/10/07

Le he propuesto que haga el siguiente ejercicio:

[...] describir qué proceso realiza cuando realiza un ejercicio de comprensión lectora y por qué cree que lo hace como lo hace [...]

Con este ejercicio pretendo que Nastasia se conozca a sí misma como estudiante y reflexione sobre su propia actuación y sea consciente de los mecanismos de autorregulación de los que ya dispone

Observamos, por tanto, que la pregunta es el instrumento a través del cual la tutora media de forma planificada en el transcurso de la tutoría. La ficha de ‘revisión y planificación de las actuaciones tutoriales’ elaboradas por la tutora ratifica que las intervenciones de la tutora para guiar el contenido de la tutoría son fruto, por una parte, de una mediación estructurada y, por otra parte, de una mediación interaccional basada en los principios de la contingencia. Esta ficha nos permite distinguir qué intervenciones son producto de la primera y cuáles de la segunda. No obstante, aunque las preguntas que forman parte del primer grupo no se formulen exactamente como está escrito en la hoja, entendemos que el tema a tratar está planificado.

El segundo grupo de estrategias a las que recurre la tutora son las que se utilizan para asistir a la alumna durante su proceso de aprendizaje. No hay evidencias de que ninguna de estas estrategias sea fruto de una mediación estructurada, sino que la tutora va improvisando su intervención a partir de la intervención de la alumna, es decir, a partir de los principios de la contingencia.

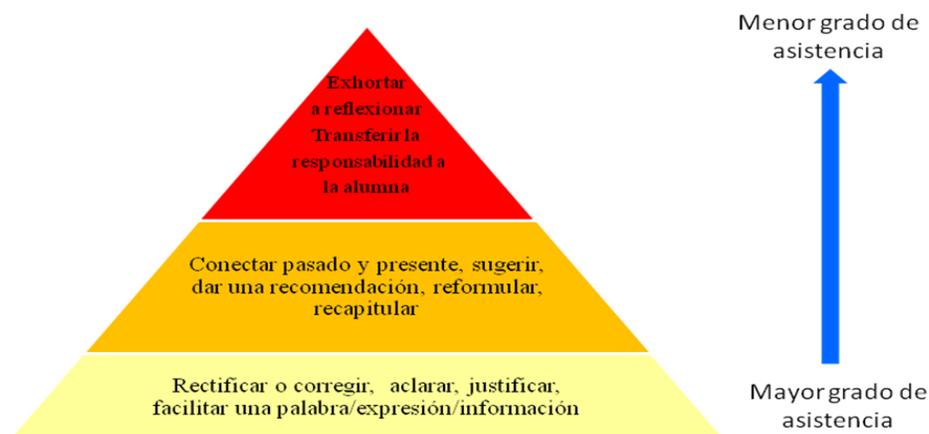
Las estrategias que hemos identificado a lo largo de las tres tutorías son las siguientes:

1º TUTORÍA	2º TUTORÍA	3º TUTORÍA
Aclara la función de una herramienta didáctica (int. 213)		
Justifica la diferencia que ha notado la alumna entre el curso actual y el anterior (int. 730-736)	Justifica un resultado (int. 880-909) Justifica una dificultad (int. 1018) Justifica un resultado (int. 1194) Justifica una sensación de la alumna (int. 1381)	Justifica un resultado obtenido (int. 1726) Justifica una sensación de la alumna (int. 1497 - 1518)
Reformula una información introducida por la alumna (int. 297, 324-327, 390, 492, 500-504 714 y. 854)	Reformula una información introducida por la alumna (int. 1115, 1183, 1232, 1285 y 1356)	Reformula una información introducida por la alumna (int. 1484, 1520, 1589, 1659 y 1665)
Recapitula los objetivos planteados en la expresión oral (int. 500-504)	Recapitula los objetivos conecta el pasado y el presente (int. 1232-1257)	Hace referencia a experiencias compartidas conecta pasado y presente emplea el desdoblamiento de voces (int. 1594)
Sugiere una justificación (int. 644 y 651)	Da una recomendación (int.1376) Sugiere una justificación (int. 932) Sugiere una posible causa de una dificultad (int. 1092)	Da una recomendación para realizar la comprensión lectora (int. 1763-1774)
Exhorta a reflexionar: cuestiona el comentario de la alumna (int. 343) Exhorta a reflexionar: pide una justificación (int. 275)	Exhorta a reflexionar: pide a la alumna que justifique un comentario (int. 932) Exhorta a reflexionar: le pide una reflexión sobre un tema (int. 1406)	Exhorta a reflexionar: cuestiona el comentario de la alumna (int. 1645)
	Transfiere a la alumna la responsabilidad de su aprendizaje (int. 1082 y 1406)	Transfiere a la alumna la responsabilidad de su aprendizaje (int. 1791)

CUADRO 4: Estrategias de asistencia

Hemos identificado 3 niveles de asistencia a partir de las estrategias a las que recurre la tutora. El primer nivel de asistencia es más explícita y requiere una implicación intelectual de la

alumna inferior mientras que el tercer nivel de asistencia es más sutil, la tutora es menos intervencionista y conlleva una implicación intelectual por parte de la alumna superior:



Si comparamos las estrategias a las que recurre la tutora en cada tutoría, observamos que no aparecen diferencias significativas: en las tres tutorías recurre a las estrategias de exhortar a reflexionar, de la reformulación, la justificación, la sugerencia o la recomendación. No obstante, nos parecen destacables los siguientes aspectos:

1. La estrategia de la aclaración solo aparece en la primera tutoría, lo cual indica que la alumna parece tener claros en la segunda y tercera tutoría los contenidos del curso, el funcionamiento de las herramientas didácticas, etc.
2. Aunque en la tercer tutoría aparecen las estrategias de la rectificación y la de facilitar una palabra, no las hemos tenido en cuenta en nuestro análisis puesto que es una asistencia discursiva y no de procesos de autorregulación.
3. La tutora asiste a la alumna en más ocasiones en la segunda tutoría.
4. La tutora transfiere a la alumna la responsabilidad de su aprendizaje en la segunda y la tercera tutoría.
5. Observamos que la tutora recurre a la estrategia de recapitular los objetivos planteados en la expresión oral en la primera tutoría y en la segunda, pero no en la tercera. Esto se debe a que, tal y como señalamos en el apartado de la autorregulación, es la alumna quien toma la iniciativa de realizar dicha recapitulación. Este cambio de papeles adquiere una especial importancia porque evidencia que:

- a) La alumna asume un papel activo en su proceso de aprendizaje ya que introduce la recapitulación por iniciativa propia.
- b) Dispone de un nuevo recurso para autorregularse.
- c) La tutora transfiere dicha estrategia y que, por tanto, a medida que la alumna adquiere mayor capacidad autorreguladora menor es la asistencia o el grado de asistencia de la tutora.

B. Estrategias no verbales

El segundo aspecto a tratar en este apartado es el de la actitud de escucha de la tutora, el cual consideramos como parte complementaria e inseparable de las estrategias verbales a las que recurre la tutora y que acabamos de presentar. En este apartado nos centramos en observar los procedimientos no verbales de la tutora las cuales desde nuestro punto de vista, son parte de la comunicación y de vital importancia para favorecer que la alumna verbalice sus procesos de verbalización.

En los episodios analizados encontramos evidencias de que la alumna necesita planificar su discurso ya sea en cuanto al contenido o en cuanto a la construcción de éste, aspectos léxicos, sintácticos, etc.

Los signos que evidencian los momentos en los que la alumna está planificando su discurso son los siguientes:

- a) Pausas no sintácticas, sintácticas o intervalos prolongados
- b) Mirada al vacío, a sus hojas, a la mesa, etc. Normalmente evita el contacto directo con la tutora durante los momentos de planificación
- c) Alargamientos vocálicos o consonánticos precedidos y/o seguidos de pausas
- d) Oralizaciones: *Mmm, eeee*
- e) Titubeos

A continuación, centraremos la atención en la actitud de escucha activa que adopta mientras la alumna habla y/o planifica su discurso. Las estrategias a las que recurre la tutora son las siguientes:

- a) Mantiene una postura estática mientras la alumna habla, por ejemplo:

Int. 32. *barbilla apoyada en su puño y el codo en la mesa.*

Int. 89-90. *antebrazo izquierdo apoyado en la mesa, codo derecho en la mesa y barbilla en el puño derecho.*

Int. 283. *los brazos cruzados apoyando los antebrazos en la mesa e incorporada.*

Int. 306. *apoya la barbilla en el puño derecho.*

Int. 339-340. *coloca el antebrazo izquierdo y el codo derecho apoyado en la mesa y apoya la barbilla en el puño derecho.*

Int. 533-534. *antebrazo y codo apoyado en la mesa y barbilla apoyada en el puño derecho.*

Int. 669-670. *brazo izquierdo cruzado sobre la barriga y el codo del brazo derecho apoyado en la mano izquierda, apoya la barbilla en la mano derecha.*

Int. 924. *brazos cruzados y apoyada en el respaldo de la silla.*

Int. 1137. *brazos cruzados apoyados sobre la mesa.*

Int. 1252. *brazo izquierdo sobre la mesa e índice derecho apoyado en la mejilla.*

Int. 1305-1306. *codo derecho apoyado en la mesa con el puño sobre la barbilla y antebrazo izquierdo sobre la mesa.*

Int. 1413. *manos juntas sobre la mesa.*

Int. 1601. *brazos sobre la mesa sujetando el bolígrafo con las dos manos.*

Int. 1738. *muñecas apoyadas en el borde de la mesa.*

- b) Dirige la mirada hacia la alumna o hacia donde ésta está mirando.
- c) Respeta las pausas sintácticas, las pausas no sintácticas y los intervalos durante los cuales espera que la alumna tome el turno de palabra: no toma ni roba el turno. Por tanto, sabe mantener silencio en los momentos clave.
- d) Estas pausas no son vacías sino que suelen ir acompañadas de señales de atención continuada con las que la tutora manifiesta que está escuchando: bien por el uso de gestos bien con aportaciones que no interrumpen el discurso de la alumna.
- e) Introduce aportaciones que manifiestan que escucha atentamente, pero con las que no interrumpe el discurso de la alumna. Asimismo, las funciones que hemos identificado durante las tres sesiones de tutoría individualizada son las siguientes:

- Respalda o muestra acuerdo con lo que dice la alumna: *um, claro, ya, sí, aja, es verdad* y asiente una o varias veces con la cabeza, todo ello mientras mira a la alumna
- Manifiesta que entiende la explicación: *um, ya, claro* y asiente una o varias veces con la cabeza, todo ello mientras mira a la alumna
- Confirma que la interpretación de la alumna es correcta o que lo ha entendido correctamente: *um, ya, sí* y asiente con la cabeza una o varias veces
- Manifiesta que no entiende algo: *¿es por? acerca la cara como para escuchar mejor*
- Acepta la explicación de la alumna, un deseo, la intervención de la alumna con la que completa su frase, una observación de la alumna, una descripción, un adjetivo: *vale, muy bien, claro, ya, eeeexactamente, um* y asiente una o varias veces con la cabeza, todo ello mientras mira a la alumna

Las consecuencias que hemos observado de la actitud de escucha activa son las siguientes:

La tutora sabe mantener silencio en los momentos clave y esto se manifiesta a través del tiempo de espera tras la formulación de una pregunta, del tiempo de espera para tomar el turno de palabra tras la intervención de la alumna y del tiempo de espera durante la intervención de la alumna. A continuación, presentamos los resultados obtenidos en cada uno s de ellos.

Cede el turno de palabra

Los datos obtenidos en los fragmentos analizados en relación con los intervalos con los que la tutora cede el turno son los siguientes:

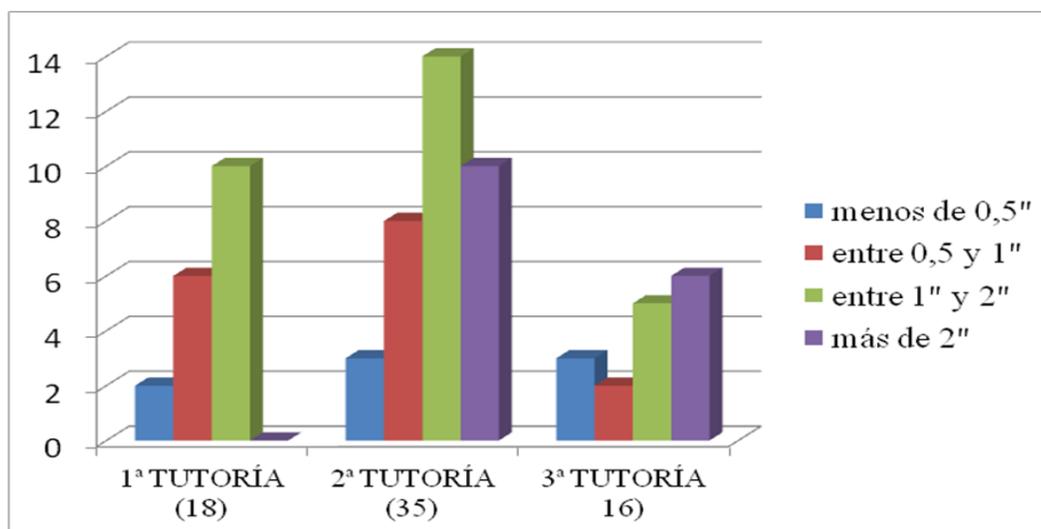


GRÁFICO 1: Cede el turno de palabra

En la primera tutoría la mayoría de los intervalos con los que cede el turno de palabra oscilan entre 1'' y 2'' y no hay ningún intervalo de más de 2''.

En la segunda tutoría ascienden significativamente el número de intervalos, casi se duplican. Esta diferencia puede deberse a dos fragmentos en los que la tutora está cediendo el turno con insistencia y la alumna no los toma. El primero es en la contextualización del episodio VII y el otro es en el episodio XII cuando la tutora toma el turno de palabra para formular un comentario con carácter empático.

Si comparamos la contextualización de la primera tutoría con la de la segunda, observamos que en la segunda cede el turno de palabra en más ocasiones. Esto podría deberse a que la tutora está añadiendo una información innecesaria puesto que la alumna ya ha hecho saber que reconoce el tema. Dado que la alumna dirige la mirada a sus hojas, parece que está planificando su discurso y la tutora, en lugar de mantener silencio, va tomando el turno de palabra.

En la segunda tutoría aumentan notablemente los intervalos de más de 2'' mientras que los otros tres grupos de mantienen una proporción similar a las de la primera tutoría.

En la tercera tutoría, en cambio, observamos que disminuyen los intervalos de entre 0,5''-1'' y los de 1''-2'' mientras que los de más de 2'' superan a los otros dos grupo. La tendencia, por tanto, es a que aumenten los tiempos de espera de los intervalos en la tercera tutoría.

Toma el turno de palabra

En cuanto a los momentos en los que la tutora toma el turno de palabra y el tiempo de espera antes de tomarlo, los resultados obtenidos de los fragmentos analizados se recogen en el gráfico 2 que presentamos a continuación:

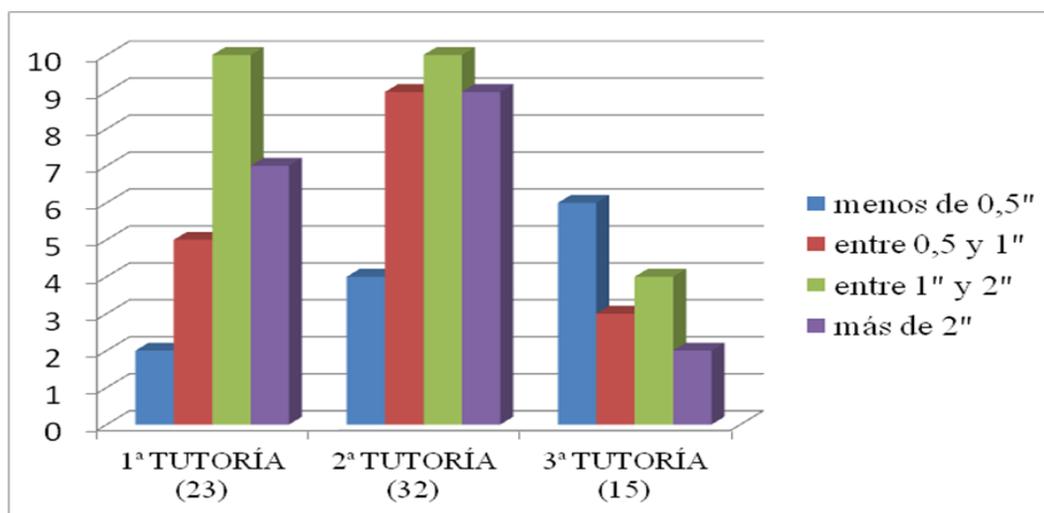


GRÁFICO 2: Toma el turno de palabra

Como pasa en el apartado anterior, en la segunda tutoría aumentan los casos de toma de turno de la tutora por los fragmentos antes mencionados.

En la tercera tutoría, descienden considerablemente los casos en los que la tutora toma el turno de palabra. No obstante, al compararla con las otras dos tutorías, observamos que el tiempo de menos de 0.5" aumenta notablemente, sobre todo, respecto a la primera, mientras que los otros tres grupos con más tiempo descienden.

Por un lado, al esperar más tiempo para tomar el turno, puede estar dando la posibilidad a la alumna de proseguir con su discurso y añadir información nueva o puede que la tutora esté planificando su discurso. Por otro lado, una conversación con pausas más breves antes de tomar el turno es más dinámica y esto puede deberse a que en la tercera tutoría nos encontramos ante una conversación más simétrica.

No toma el turno de palabra

Durante las intervenciones de la alumna, ésta produce pausas sintácticas y/o intervalos durante los cuales la tutora podría tomar el turno de palabra, pero no lo hace. No obstante, en la mayoría de los casos, da una señal de atención continuada. La consecuencia en la actuación de la alumna es que ésta prosigue con su discurso y añade más información.

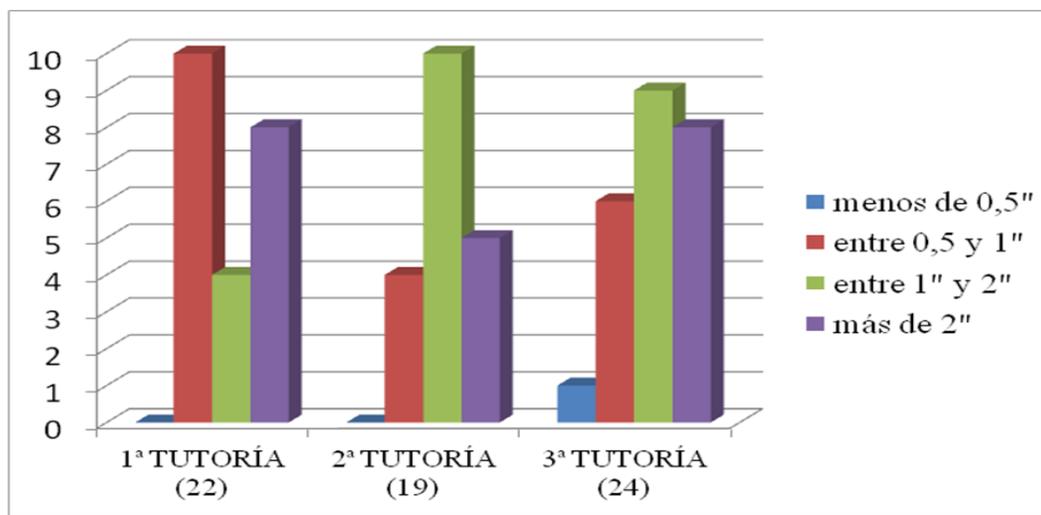


GRÁFICO 3: No toma el turno de palabra

Observamos que el número de casos aumenta en la tercera tutoría respecto a las dos anteriores. Este dato es significativo teniendo en cuenta, por un lado, que el tiempo analizado es inferior en esta tutoría y, por otro lado, que en los casos en los que cede o toma el turno disminuyen en la segunda tutoría.

En la primera tutoría y en la segunda tutoría se invierten los grupos de entre 0.5''-1'' y 1''-2''. Lo que hace pensar que la tutora respeta más los momentos de planificación de la alumna puesto que aumenta el tiempo de espera. Sin embargo, los casos de más de 2'' disminuyen en la segunda tutoría.

En la tercera tutoría aumentan los casos de los grupos de menos tiempo, menos de 0.5'' y 0.5''-1''. Sin embargo, predominan los tiempos de espera de 1''-2'' y más de 2''. En el diario de la docente/tutora, ésta comenta que le interesa reducir el tiempo de la tutoría. Si la tutora realiza la tutoría con esta intención, puede que esto tenga una influencia en su comportamiento a la hora de ceder, tomar el turno de palabra y en los tiempos de espera.

Los resultados obtenidos nos indican que, en primer lugar, en la tercera tutoría hay más momentos de espera durante las pausas sintácticas y/o intervalos y de más tiempo; en segundo lugar, toma el turno de palabra en menos ocasiones y el tiempo de espera antes de hacerlo es inferior; y, en tercer lugar, cede el turno de palabra en menos ocasiones y el tiempo de espera es mayor.

Solapamientos y robo del turno

A lo largo de las tres tutorías se producen contados solapamientos lo cual indica que ambas participantes respetan el turno de habla de su interlocutora. Los solapamientos que localizamos en los fragmentos analizados son los siguientes:

- a) En el episodio VI (int. 654-661): finalmente parece que la tutora va a tomar el turno, pero inmediatamente lo hace la alumna y la primera se lo cede.
- b) En el episodio IX se producen tres solapamientos:
 - int. 1031-1032: tras el cual la alumna recupera el turno
 - int. 1074-1084: al final, la alumna se queda con el turno
 - int. 1096: la alumna responde cuando la tutora todavía no ha terminado
- c) En el episodio XI (int. 1241-1242): ambas interlocutoras dicen lo mismo al mismo tiempo, al final el turno es para la tutora, aunque en la intervención 1251, la alumna recupera el turno y completa la recapitulación.

En cuanto a los robos de turno, identificamos un único caso en el que la tutora roba el turno a la alumna en la tercera tutoría (ep. XV, 1644-1645).

La primera consecuencia que observamos de la capacidad de la tutora para mantener silencio en los momentos clave es que la alumna añade información nueva de contenido, gracias a que ha tenido tiempo para planificar su discurso. Observamos que tras las pausas de planificación durante las cuales la tutora no toma el turno de palabra ni manifiesta ninguna intención de hacerlo, la alumna añade información nueva de diferentes niveles de dominio cognitivo:

Ep. I 29-65: análisis y evaluación.

Ep. II 129-136: análisis y evaluación; 102-209: aplicación.

Ep. III: 235-273: comprensión, aplicación, análisis, evaluación y creación; 278-295:

aplicación, análisis y evaluación; 305-317: aplicación y evaluación

Ep. IV 376-384: análisis; 398-416: análisis y evaluación; 433-446: activación; 456-469: análisis y creación

Ep. V 480-488 y 532-588: activación, análisis, evaluación y creación

Ep. VI 624-633, 676-703 y 742-746: activación, comprensión, análisis y creación

Ep. VIII 942-943: activación 988-994: aplicación y análisis

Ep. IX 1099-1100: aplicación, análisis y evaluación

Ep. X 1136: creación; 1141-1156: análisis y evaluación

Ep. XI 1222-1223: creación; 1272: evaluación

Ep. XII 1318-1319 y 1344-1346: activación, comprensión, análisis, evaluación y creación

Ep. XIII 1452, 1459 y 1478: activación, comprensión, análisis y evaluación

Ep. XIV 1548-1549 y 1568: activación, comprensión, análisis y evaluación

Ep. XV 1646, 1656 y 1669: análisis y creación

Ep. XVI 1687, 1696 y 1703-1708: aplicación, análisis, evaluación y creación

Ep. XVII 1746-1759: aplicación, evaluación y creación

Ep. XVIII 1799-1800 y 1818-1819: aplicación, análisis y creación

La segunda consecuencia la encontramos en las intervenciones de la tutora puesto que, al realizar la actividad de escuchar activamente, ésta sabe en qué momento debe tomar el turno de palabra sin interrumpir a la alumna y, sobre todo, lo hace con una intervención que es coherente, relevante y apropiada tanto si se trata de una mediación estructurada como interaccional. En el primer caso porque hay que introducir los temas planificados en el momento más apropiado y, en el segundo caso, porque la intervención se improvisa a partir de la actuación de la alumna. Estas intervenciones pueden tener, por un lado, una función de asistencia en el proceso de aprendizaje y de guiar el contenido de la tutoría y, por otro lado, una función psico-afectiva.

Las intervenciones que hemos identificado fruto de una mediación interaccional con las que asiste a la alumna en su proceso de aprendizaje son las siguientes:

- a) Justifica una diferencia que ha notado la alumna entre el curso actual y el anterior (ep. VI, 830) y justifica un resultado obtenido (ep. VII, 880-909; ep. VIII, 1018; ep. X, 1194; ep. XII, 1381; ep. XIII, 1497-1506 y 1518; ep. XVI, 1726). La alumna reacciona aceptando la

justificación, pero no añade información nueva excepto en los casos en que ella considera que hay otro motivo. Así lo vemos en el episodio VI y en el XVI. En el primero, añade un nuevo motivo tras un *pero* y en el segundo caso lo hace tras aceptar la justificación de la tutora. La diferencia radica en que en el primer caso cuestiona la justificación con el conector adversativo.

- b) La tutora sugiere una justificación (ep. VI, 644 y 651; ep. VIII, 932; ep IX, 1092) o da una recomendación (ep. XII, 1376; ep. XVII, 1763-1774). En ambos casos, la alumna la confirma o acepta y añade información nueva. No obstante, en la segunda, además, explica una iniciativa que tenida sin la asistencia de la tutora. En el caso del episodio XVII, incluso, completa la recomendación de la tutora
- c) La tutora formula una nueva pregunta a partir del contenido de la intervención de la alumna (ep. III, 275 y 343; ep. IV, 364 -372; ep. IV, 449-453; ep. VI, 644; ep. VII, 872 914; ep. VIII, 932; ep. XI, 1256-1263; ep. XIV, 1594; ep. XV, 1645; ep. XVIII, 1805). Tras cada una de estas intervenciones la alumna añade información nueva, excepto en el episodio III (int. 343) y el episodio VII en los que la respuesta de la alumna es *yo no sé* y, por tanto, entendemos que la pregunta formulada no se ajusta a la ZDP de la alumna.
- d) Reformula la explicación de la alumna. Entendemos esta estrategia según el concepto de ‘lenguaje limpio’ puesto que al reproducir las palabras de la alumna, ésta se encuentra ante su propia visión del mundo como si de un espejo se tratara. Observamos que si la interpretación de la tutora no se corresponde con la de la alumna, ésta añade información nueva para corregirla. En el caso de que la interpretación sí se corresponda con la visión de la alumna, advertimos que ésta o bien la confirma simplemente o añade también información nueva.
- e) La recapitulación (ep. V, 492-527; ep. XI, 1232-1257) es una estrategia útil para organizar la información que se va acumulando y sirve para crear una continuidad en el tiempo conectando pasado, presente y futuro. Lo más destacable de esta estrategia es que en la primera y segunda tutoría es la tutora quien la lleva a cabo y en la tercera la realiza la alumna por iniciativa propia.

Todas estas intervenciones ponen de manifiesto cómo la conversación se construye a partir de los principios de la contingencia puesto que la tutora va tomando decisiones y actuando a partir de la actuación de la alumna.

13.3. Estrategias con las que establece una base de confianza

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en relación con las estrategias a las que recurre la tutora con el objetivo de crear una atmósfera relajada y basada en el respeto y la confianza mutua durante la tutoría. Desde esta perspectiva afectiva hemos distinguido también entre las estrategias verbales y las no verbales.

A. Estrategias verbales

Por un lado, algunas de las estrategias verbales a las que recurre la tutora para crear un clima afectivo favorable y crear y mantener la motivación ya las hemos presentado en el apartado de las preguntas. En primer lugar, aquellas preguntas de un nivel cognitivo inferior, ya sean preguntas cerradas o de activación, comprensión o aplicación que no requieren un esfuerzo cognitivo elevado, pero que son efectivas a la hora de favorecer que la alumna vaya cogiendo confianza en sí misma. En segundo lugar, el uso de la estrategia de la reformulación con la que la alumna se siente escuchada y comprendida.

Por otro lado, la tutora interviene con comentarios con carácter psico-afectivos cuya intención es que la alumna adquiera confianza y seguridad en sí misma y con el objetivo de:

- a) Mostrar empatía: ep. I 77-79; ep. VIII 1081, 1097, 1102, 1108, 1118; ep. X 1283-1306; ep. XII 1456, 1470, 1481-1497; ep. XIII 1597-1620; ep. XIV 1714-1719.
- b) Destacar un aspecto positivo del aprendizaje de la alumna: ep. I 77-79; ep. V 693-698; ep. XIII 1620-1621; ep. XVI 1891.
- c) Guiar la conversación hacia un aspecto positivo: ep. IV 364; ep. XV 1730-1731.
- d) Animar a la alumna: ep. IV 421-427; ep. V 679; ep. VIII 1108, 1118; ep. IX 1167, 1223; ep. X 1233, 1283.
- e) Formular una valoración positiva: ep. V 695; ep. IX 1133, 1167, 1223; ep. XV 1740, 1778.
- f) Expresar énfasis, sorpresa o satisfacción: ep. V 609, 615; ep. IX 1133.

- g) Interesarse por el estado anímico, los sentimientos y la motivación de la alumna: ep. VI, 600-601.
- h) Expresar un sentimiento positivo sobre un comentario de la alumna: ep. VI, 887-980; ep. XIV, 1729.
- i) Restar importancia a un resultado obtenido por la alumna y que ésta no esperaba: ep. XVI, 1826.
- j) Generar autonomía: ep. IX, 1082; ep. XII, 1406; ep. XVII, 1791.

En tercer lugar, la tutora recurre a la estrategia de cortesía de la atenuación para evitar ser impositiva en las intervenciones con la que justifica, sugiere o recomienda. Esta estrategia es más frecuente en la primera y segunda tutoría. En la tercera tutoría, en cambio, dado que no formula ninguna sugerencia y solo una recomendación, la tutora solo recurre a la atenuación para justificar un resultado no esperado. Las estrategias de atenuación a las que recurre son las siguientes:

- a) *Quizás*: ep. I, 78-79; ep. VI, 651; ep. IX, 1092.
- b) *Yo creo que pueden ser...* ep. VII, 880.
- c) *Por qué de alguna manera* IX, 1092.
- d) *A veces...*: ep. X, 1194; ep. XVI, 1726.
- e) *Un poco...*: ep. X, 1194; ep. XVI, 1726.
- f) *En la medida de lo posible*: ep. XII, 1376.

Por último, observamos que la tutora crea un contexto y una continuidad en el tiempo. Para ello, la tutora, en primer lugar, apela a un conocimiento compartido y recurre en cuatro de las cinco intervenciones que se han identificado al desdoblamiento de voces (ep. I, 1-14; ep. VI, 600-601; ep. XI, 1256; ep. XIV, 1594; ep. XVI, 1691); en segundo lugar, relaciona el tema del que está hablando con uno nuevo (ep. II, 102; ep. V, 473-457); en tercer lugar, recapitula los objetivos planteados en la expresión oral (ep. V, 500-504; ep. XI, 1232-1256); y, por último, pide información con una pregunta de activación de conocimiento (ep. XI, 1233).

B. Estrategias no verbales

En cuanto a las estrategias no verbales, observamos que tanto la escucha activa de la tutora como la forma de gestionar los turnos de habla analizados en el apartado anterior, obtienen efectos desde el punto de vista afectivo. En el caso de la escucha activa, entendemos que la actitud de la tutora logra que la alumna se sienta valorada, respetada y, en consecuencia, se relaje y adquiera más confianza en la tutora, lo cual facilita que la alumna se exprese y se sincere. Asimismo, de esta manera la tutora logra mantener la motivación de la alumna.

En relación con la gestión de turnos, observamos que en la muestra analizada apenas aparecen solapamientos, la tutora únicamente le roba el turno a la alumna en una ocasión. Esto nos indica, que la tutora no presiona a la alumna conversacionalmente y, tal y como demuestra la actitud de escucha activa, escucha atentamente y sabe cómo gestionar los silencios y cuándo intervenir.

En cuanto al lenguaje gestual, advertimos que los gestos a los que más recurre la tutora para crear un ambiente distendido son, en primer lugar la $\frac{1}{2}$ sonrisa o sonrisa, en segundo lugar, el asentimiento de cabeza como señal de atención continuada y, por último, enfatiza algunas de sus intervenciones abriendo más los ojos (ep. V, 510-511; ep. X, 1207; ep. XIV, 1581)

13.4. Descripción de la evolución psico-afectiva de la alumna

En definitiva, la intención de la tutora al aplicar todas las estrategias que acabamos de mencionar es que la alumna se vaya sintiendo cada vez más segura y en confianza a la hora de verbalizar sus procesos de autorregulación y expresar sus sensaciones y sentimientos. Entendemos que si logramos a través de las tutorías individualizadas que la alumna adquiera un alto dominio afectivo, como consecuencia, ésta también progresará en su dominio cognitivo. A continuación, analizaremos a partir del lenguaje no verbal de la alumna cuál es su evolución psico-afectiva a lo largo de las tres tutorías y observaremos qué consecuencias tiene esta evolución en su proceso de autorregulación y en su autonomía, lo cual nos dirige de nuevo a la primera pregunta de investigación que nos planteamos.

Como veremos en el presente apartado, el lenguaje no verbal es finalmente el más determinante para afirmar que, efectivamente, a lo largo de las tres tutorías la alumna va

adquiriendo más confianza y seguridad en sí misma y, progresivamente, la tutora consigue establecer un clima más distendido y una relación más simétrica con la alumna. Para ello analizamos las pausas o intervalos, la mirada y el lenguaje gestual.

A. Pausas e intervalos

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en relación con las pausas sintácticas, no sintácticas y los intervalos. Partimos de la base de que una pausa no sintáctica en la lengua oral suele ser inferior a 0,5 segundos y una pausa sintáctica o intervalo no debería superar un segundo. No obstante, preferimos esperar a observar cuál es el comportamiento de la sujeto a lo largo de las tres tutorías puesto que entendemos que la sujeto como no tiene por qué encajar con la teoría general acerca de la duración de las pausas y nos interesa, más concretamente, observar si existen diferencias entre la primera y la tercera tutoría en su caso concreto.

Iniciamos la discusión de los resultados con las pausas sintácticas y/o intervalos los cuales hemos considerado un solo grupo por la dificultad con la que nos hemos encontrado a la hora de determinar si una pausa es final de enunciación con intención o no de ceder el turno. Aunque las pausas sintácticas que se representan gráficamente con una coma se identifican más fácilmente, en algunos casos no queda claro si la alumna está dejando el enunciado suspendido y está cediendo el turno con un intervalo puesto que se trata de una pausa que supera el minuto y, por tanto, más prolongada de lo que sería habitual. En definitiva, lo que nos interesa en el presente estudio es distinguir entre las pausas justificadas, ya sean sintácticas o intervalos, y las no justificadas, es decir, las no sintácticas. Las segundas son las que nos aportan mayores indicios de planificación del discurso, aunque cuando las primeras son más prolongadas de lo comúnmente establecido también pueden tener la misma función.

Pausas sintácticas y/o intervalos

A la hora de analizar las pausas sintácticas y/o intervalos, las dividimos en tres grupos: menos de 1 segundo, entre 1 y 2 segundos y más de 2 segundos. Asimismo, consideramos como un solo intervalo y/o pausa sintáctica aquellos que están interrumpidos por una aportación del tipo *um, claro, aja, sí, etc.*

Los datos obtenidos de la muestra analizada nos permiten observar que la cantidad de intervalos y/o pausas sintácticas es muy similar en la primera, la segunda y la tercera tutoría.

No obstante, aumentan en la tercera, de 30 a 34, y este ligero aumento podría ser significativo teniendo en cuenta que la cantidad de tutoría analizada en la tercera tutoría es inferior.

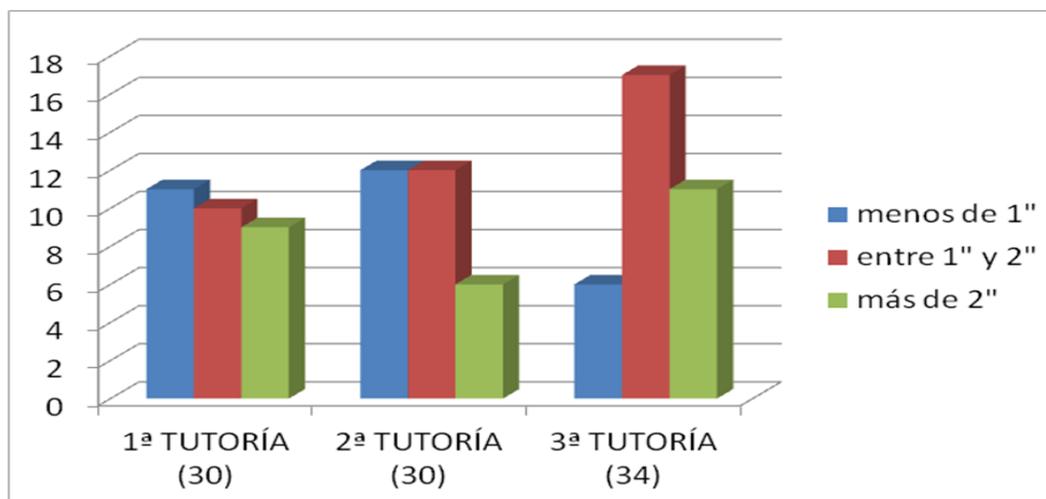


GRÁFICO 4: Pausas sintácticas y/o intervalos

Según el gráfico 4, las pausas sintácticas y/o intervalos de menos de 1'' disminuyen notablemente a la mitad. Por el contrario, aumentan las de entre 1'' y 2'' y también, aunque más ligeramente, las de más de 2''.

A continuación, presentamos un gráfico cuál es la producción de pausas sintácticas y/o intervalos con una duración más prolongada, los de más de 2'':

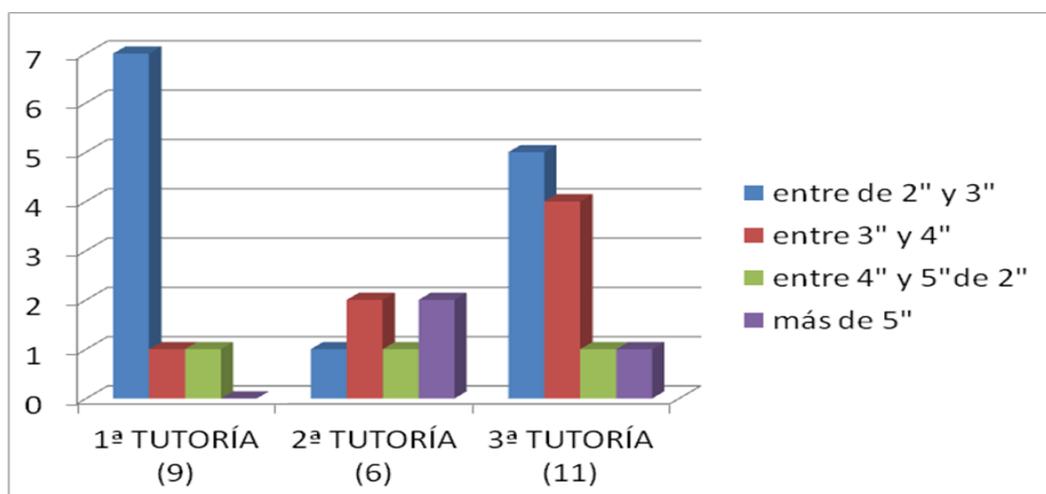


GRÁFICO 5: Pausas sintácticas y/o intervalos de más de 2''

Según el gráfico 5, las pausas sintácticas y/o intervalos de más de 2'' aumentan en la tercera tutoría, sobre todo si la comparamos con la segunda. En la primera tutoría, la mayoría son de

2''-3'', mientras que en la segunda, este grupo disminuye considerablemente y se iguala más con los otros tres tiempos. En la tercera tutoría, en cambio, aumentan considerablemente los tiempos de 2''-3'' y 3''-4''.

Pausas no sintácticas

Si observamos el gráfico 6 que presentamos a continuación, nos encontramos con que el primer dato significativo al contabilizar las pausas no sintácticas es que en la tercera tutoría la cantidad se reduce a casi una tercera parte. En la primera tutoría produce 88 pausas no sintácticas, en la segunda tutoría 73 y en la tercera 30.

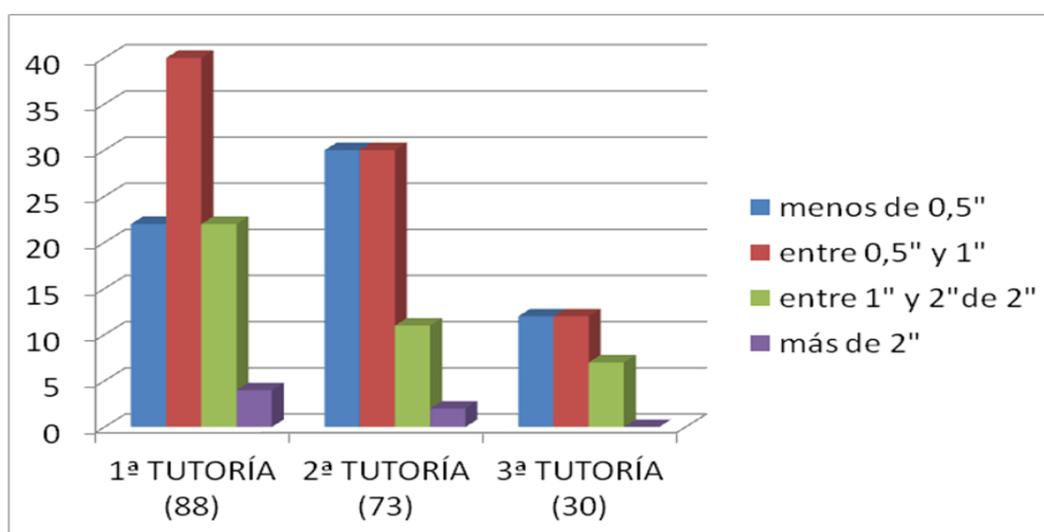


GRÁFICO 6: Pausas no sintácticas

Estos datos contrastan con la cantidad de pausas sintácticas y/o intervalos que hemos visto en el apartado anterior, las cuales aumentan ligeramente de 30 a 34. De ello, interpretamos que no necesariamente la alumna no planifica su discurso mientras habla, sino que:

- a) tiene más claro qué quiere decir
- b) utiliza las pausas sintácticas y/o intervalos para planificar su discurso, de ahí que se tome más tiempo (entre 1'' y 6'', gráfico 5) en la tercera tutoría que en el resto.

Tal y como se muestra en el gráfico 6, las pausas no sintácticas de 0.5''-1'' doblan a las de menos de 0.5'' y las de 1''-2'' en la primera tutoría. En la segunda tutoría, las pausas del primer y segundo tiempo se igualan, es decir, aumentan las de menos de 0.5'' y disminuyen las de

0.5"-1" al mismo tiempo que disminuyen a la mitad las de los tiempos de 1"-2" y más de 2". En definitiva, observamos que, aunque la cantidad de pausas no disminuye considerablemente, sí que lo hacen los tiempos de las pausas. En la tercera tutoría, tal y como indica el gráfico 3 se reducen notablemente los tiempos de espera. Esto nos indica que, por un lado, la alumna probablemente sabe de qué va a hablar y, por otro lado, que se siente más relajada y confiada.

Entendemos que las pausas no sintácticas que no superan los 0.5" son propias del discurso oral. No obstante, no interpretamos de la misma manera la que aparece de forma aislada como las que aparecen sucesivas en una misma intervención. Por este motivo, presentamos el siguiente gráfico en el que se muestra el número de pausas por intervención que la alumna produce en cada tutoría:

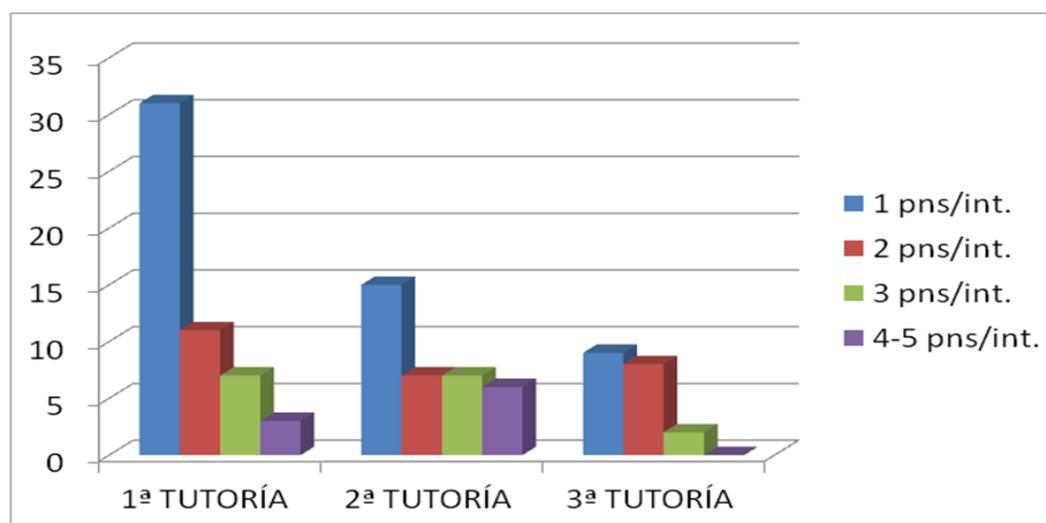


GRÁFICO 7: Pausas no sintácticas (pns) por intervención

Tal y como nos muestra el gráfico 7, en la primera tutoría, la alumna produce una pausa no sintáctica por intervención en la mayoría de los casos. En la segunda tutoría se reduce a la mitad y en la tercera a menos de un tercio respecto a la primera tutoría. En el grupo de 2 pns/int. observamos que no hay variaciones significativas. Por el contrario, en el grupo de 3 pns/int., la alumna produce la tercera parte de las que produce en la segunda y tercera tutoría. En cuanto al grupo de 4-5 pns/int. Observamos que en la tercera tutoría no aparece ningún caso.

Esta disminución notable del número de pausas por intervención indica nuevamente que, por un lado, la alumna probablemente sabe de qué va a hablar y, por otro lado, que se siente más relajada y confiada.

A la hora de analizar el número de pausas por intervención, nos interesa observar si existe alguna relación entre el tiempo de las pausas y el número de pausas por intervención. Por este motivo, hemos elaborado los siguientes gráficos:

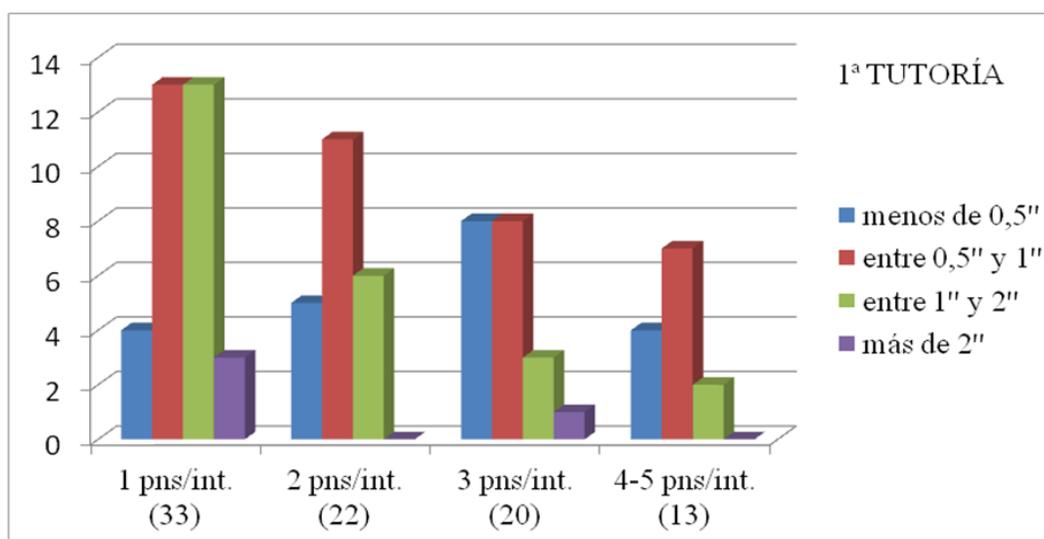


GRÁFICO 8: Tiempo de pausas según el número de pausas por intervención

El gráfico 8 nos muestra que, en la primera tutoría, cuando se trata de una pausa predominan las pausas de entre 0.5''-1'' y las de 1''-2''. Asimismo, las pausas de más de 2'' se producen sobre todo cuando se trata de una pausa no sintáctica por intervención.

Cuando se trata de dos pausas no sintácticas por intervención, observamos que aumentan ligeramente las pausas más breves y disminuyen considerablemente las más prolongadas, es decir, las de 1''-2'' y las de más de 2''.

Al producir tres pausas, la tendencia es la misma, es decir, aumentan las pausas breves de menos de 0.5'' y disminuyen las más prolongadas de 0.5''-1'' y de 1''-2''. No obstante, observamos que aparece un caso de pausa de más de 2''.

Por todo ello, los datos ponen de manifiesto que cuantas más pausas se producen por intervención, más breves suelen ser éstas.

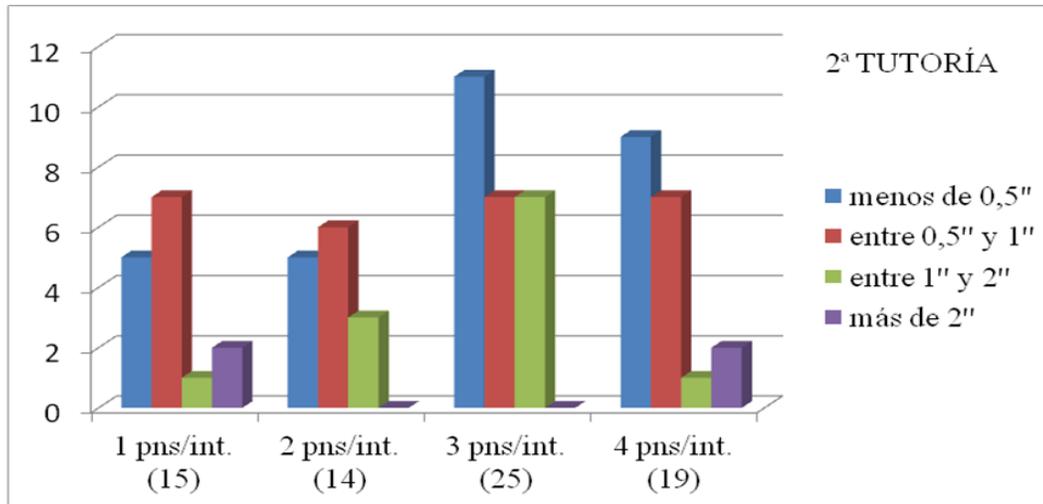


GRÁFICO 9: Tiempo de pausas según el número de pausas por intervención

En la segunda tutoría no varían significativamente los casos de tres pausas no sintácticas por intervención respecto a la primera tutoría. En cambio, los otros dos grupos, disminuyen notablemente, en el caso de una pausa por intervención a menos de la mitad. Observamos que no aparecen destacadas diferencias entre las intervenciones con una o dos pausas no sintácticas y que éstas son principalmente breves de menos de 0.5" o de 0.5"-1". No obstante, sí notamos que la cantidad de pausas de 1"-2" y de más de 2" se invierte, duplicándose las primeras y desapareciendo las segundas. En este tercer grupo, vemos como desaparecen las pausas de más de 2", como predominan las pausas breves de menos de 0.5" y que la alumna produce la misma cantidad de pausas de 0.5"-1 y de 1"-2".

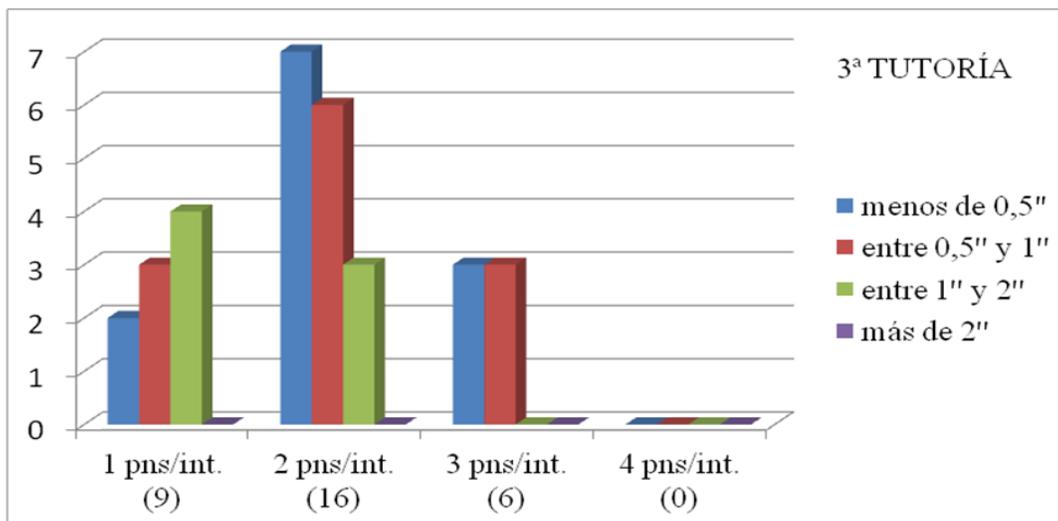


GRÁFICO 10: Tiempo de pausas según el número de pausas por intervención

En la tercera tutoría se confirma la tendencia de que cuantas más pausas por intervención, más breves son estas pausas. Tal y como muestra el gráfico, el primer grupo de 1 pns/int. obtiene los resultados inversos al segundo grupo de 2 pns/int. en el cual predominan las pausas breves y disminuyen las pausas de más de 1". En el tercer grupo, en cambio, desaparecen las pausas de más de 1" y la alumna solo produce pausas de menos de 0.5" y de 0.5"-1" en la misma cantidad.

B. Lenguaje gestual

Los gestos que hemos identificado a lo largo de las tres tutorías son los siguientes: levanta las cejas, se muerde el labio inferior, frunce el ceño, hace una mueca y sonrío o medio sonrío.

Los gestos faciales disminuyen de la primera (23) a la segunda (8) y tercera (11) tutoría. Esto se debe, por un lado, al movimiento de levantar las cejas que en la primera tutoría lo produce en cinco ocasiones y ya no lo vuelve a hacer en las otras dos; y, por otro lado, a las sonrisas o ½ sonrisa que disminuyen de 16 intervenciones en la primera a 7 y 10 en la segunda y la tercera tutoría respectivamente.

En el caso del levantamiento de cejas, observamos que en los cinco casos la alumna dirige la mirada hacia la tutora y, excepto en la intervención 9 del episodio I, en las otras cuatro la alumna está hablando cuando realiza este gesto. En el primer caso la tutora interpreta que la alumna no reconoce el tema que se le presenta; en los otros este gesto puede tener la función de enfatizar lo que se está diciendo o de buscar la reacción de la tutora.

En cuanto a las sonrisas y ½ sonrisas, si observamos los datos por episodios observamos que:

En la primera tutoría la alumna produce este gesto en cuatro ocasiones en el episodio II, es decir, en uno de los que la alumna manifiesta mayor inseguridad a causa de la insistencia de la tutora sobre un tema que ella ya ha respondido (así lo hemos visto al describir las pausas, las miradas y más adelante lo veremos también en los gestos con las manos). Asimismo, el gesto de morderse el labio inferior refuerza esta hipótesis. También produce este gesto (en 8 intervenciones) en el episodio III al tratar el tema de la expresión oral y de la herramienta de grabación que recordamos que valora positivamente. En consecuencia, entendemos que el motivo por el que produce la sonrisa debe ser diferente. En el primer caso, debe ser fruto de

una sensación de inseguridad mientras que en el segundo debe tratarse de una situación más relajada en la que la alumna está tratando un tema con el cual se siente cómoda.

En la segunda tutoría, la alumna sonrío en muchas menos situaciones y observamos que lo hace sobre todo en los episodios VII y XII (3 intervenciones en cada uno). Nuevamente en el primer caso, sonrío en un momento en que la tutora demanda una información a la que no sabe responder. En el segundo caso, la alumna sonrío en un momento en que están tratando la evolución de un aspecto psico-afectivo de la alumna improductivo.

En la tercera tutoría, 9 de las 10 intervenciones en las que la alumna sonrío o $\frac{1}{2}$ sonrío aparecen en primer episodio de la tercera tutoría (ep. XIII) mientras describe cómo se ha sentido durante la semana. Igual que en el episodio XII, está introduciendo información que puede interpretarse como negativa. Por tanto, tanto en este episodio como en el XII, este gesto puede tener la función de atenuar la información que aporta.

En relación con los movimientos que la alumna realiza con las manos, observamos que en general, hay un descenso notable de la primera tutoría (67 intervenciones) a la segunda (36 intervenciones) y, mucho más en el caso de la tercera (16 intervenciones) ya que, pese a que el tiempo de tutoría analizada es menor, la diferencia numérica es muy significativa. Al clasificar los movimientos que realiza con las manos, observamos que toca: las hojas/dosier/diario..., el bolígrafo, el pelo/cuello, los/as dedos/manos, el anillo, la cara/nariz/mejilla, la boca/los labios, la cabeza/sien, el brazo y los objetos (estuche, botella). Los elementos que toca con una frecuencia más significativa son los dos primeros.

Los datos obtenidos nos muestran que las intervenciones durante las cuales la alumna toca sus hojas disminuyen considerablemente de 25 en la primera tutoría a 19 en la segunda y 6 en la tercera. Si analizamos cada episodio, observamos una estrecha relación con los datos obtenidos en el apartado de la mirada de la alumna y los momentos en que ésta la dirige hacia sus hojas.

En primer lugar, observamos que en el episodio I es cuando más toca sus hojas (8 intervenciones), aunque, en realidad, no las necesita para responder a la información que se le demanda. Ello reforzaría la hipótesis de que recurre a las hojas como punto de apoyo para sentirse más segura. Asimismo, los datos muestran que en todos los episodios de la primera

tutoría tiene contacto con sus hojas en algún momento mientras que en las otras dos tutorías hay episodios en los que no las toca.

En la segunda tutoría, la alumna toca sus hojas con más frecuencia durante el episodio VIII, es decir, el inicio de la tutoría. En este caso, en cambio, tal y como ya hemos mencionado en el apartado de las miradas, este contacto con las hojas está justificado puesto que está buscando una información sobre el tema que están tratando. Se da la misma situación en el episodio XI mientras busca la información que le demanda la tutora en relación con los objetivos planteados durante el curso. En el episodio IX, en cambio, el contacto con las hojas se debe a que la alumna está representando gestualmente sobre las hojas la descripción de la nueva estrategia que quiere llevar a cabo en la comprensión auditiva. Por este motivo, no se establece una equivalencia de intervenciones en las que la alumna dirige la mirada a ellas.

En la tercera tutoría, observamos que la alumna toca con más frecuencia sus hojas en el episodio XVI. No obstante, identificamos 4 intervenciones, es decir, la mitad que en los episodios I y VIII, por ejemplo. Asimismo, hay que mencionar que, en este caso, la alumna está buscando los resultados obtenidos en el ejercicio de comprensión auditiva para valorar la nueva estrategia aplicada. Por tanto, consideramos que no se trata de un apoyo de la alumna en un momento de inseguridad, sino que está justificado el contacto con las hojas.

Observamos, por tanto, que la alumna durante la primera tutoría necesita tener las manos ocupadas, por un lado, con sus hojas, tal y como acabamos de ver; y, por otro lado, con el bolígrafo. La alumna mantiene el bolígrafo en la mano y gesticula con él, señala y lo mueve en los episodios I, II, III, IV y V.

En la segunda y tercera tutoría, en cambio, disminuyen significativamente las intervenciones en las que la alumna tiene el bolígrafo en la mano y hace algún tipo de movimiento con él. No obstante, en el episodio XV, pese a que solo hay una intervención en la que se advierte que la alumna lo está sujetando, éste lo mantiene en la mano durante todo el episodio aunque mientras conserva una postura estática y no se mueve.

En referencia al resto de objetos o partes del cuerpo que la alumna toca, observamos más variedad de elementos en la primera y segunda tutoría (17 y 12 intervenciones

respectivamente) que en la tercera (4 intervenciones). Este detalle refuerza la hipótesis de que la alumna se va sintiendo más relajada a medida que avanzan las tutorías.

De hecho, si prestamos atención a la postura corporal, la alumna suele mantener una postura bastante erguida y estática en general. Sin embargo, a la vez que disminuyen los movimientos con las manos, la cabeza y los gestos faciales, aumentan las intervenciones en las que se describe que la alumna mantiene la misma postura. Así pues, en la tercera tutoría, aparecen posturas más estáticas en las que mantiene las manos debajo de la mesa, en las que apoya los antebrazos en el borde de la mesa o en las que apoya las dos manos en la mesa. Asimismo, mantiene estas posturas durante más tiempo sin necesidad de mover las manos, tocar las hojas, el bolígrafo o alguna parte del cuerpo.

No obstante, en relación con la postura corporal, aparecen comportamientos en la segunda y tercera tutoría que muestran que la alumna se relaja: la alumna se coloca bien en el asiento y se apoya en el respaldo y relaja los hombros. Del primero, identificamos dos intervenciones en la segunda tutoría y dos en la tercera. Del segundo, identificamos cuatro intervenciones en la segunda tutoría y uno en la tercera.

En referencia a los gestos que la alumna produce con la cabeza, hemos identificado cuatro movimientos: la alumna asiente con la cabeza, niega, la ladea o realiza movimientos imprecisos que no se pueden describir y que se producen cuando está hablando

C. Las miradas

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en relación con la dirección de la mirada de la alumna:

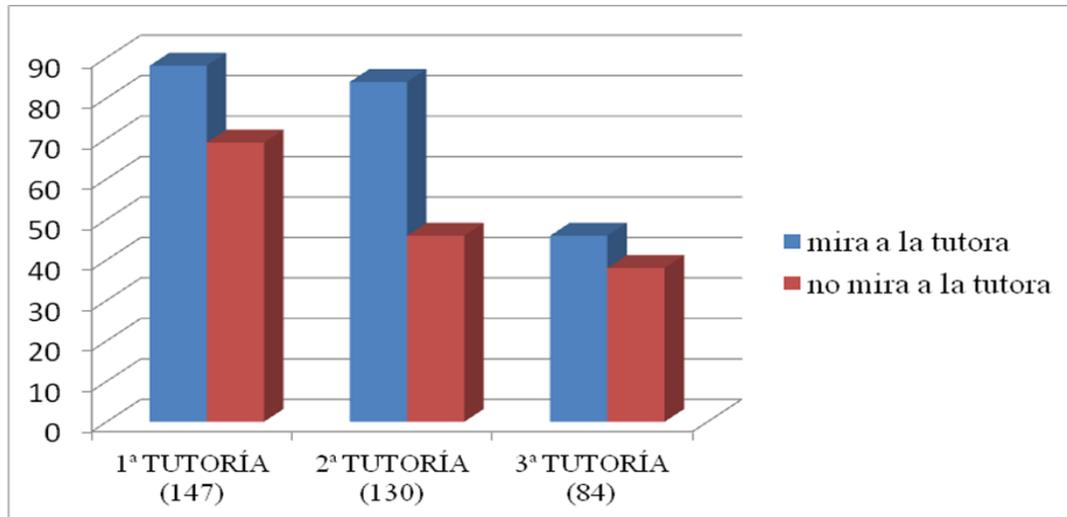


GRÁFICO 11: Hacia dónde mira la alumna

El número de intervenciones en las que se especifica hacia dónde mira la alumna disminuye a poco más de la mitad de la primera a la tercera tutoría. Esto puede deberse a que mantiene la mirada en la misma dirección durante más tiempo. No obstante, hay que tener en cuenta que en la primera se analizan unos 9 minutos mientras que en la segunda son 6 minutos aproximadamente. Todo y así, la diferencia es significativa.

De la primera a la segunda tutoría se mantiene el número de intervenciones en las que la alumna mira a la tutora. Por el contrario, las intervenciones en las que no la mira disminuyen notablemente de 69 a 46.

En la tercera tutoría, al comparar con la primera observamos que tanto las intervenciones en las que la alumna mira a la tutora como en las que no lo hace, disminuyen a poco más de la mitad. Las primeras de 88 a 46 y las segundas de 69 a 38. De nuevo, aunque el tiempo analizado es menor en la tercera, el descenso de intervenciones es significativo, tal y como hemos mencionado antes.

En definitiva, lo que destacamos de los datos obtenidos es:

- a) El número de intervenciones en relación con la mirada disminuye progresivamente en cada tutoría, sobre todo, en cuanto a las que no mira a la tutora.
- b) Por tanto, la alumna parece mantener la mirada durante más tiempo en el mismo punto

c) Al descender tan significativamente las intervenciones en las que no mira a la tutora podemos concluir que la alumna se siente más segura durante la tutoría y no necesita evitar el contacto con la tutora y, en consecuencia, que la relación entre tutora y alumna es cada vez más simétrica.

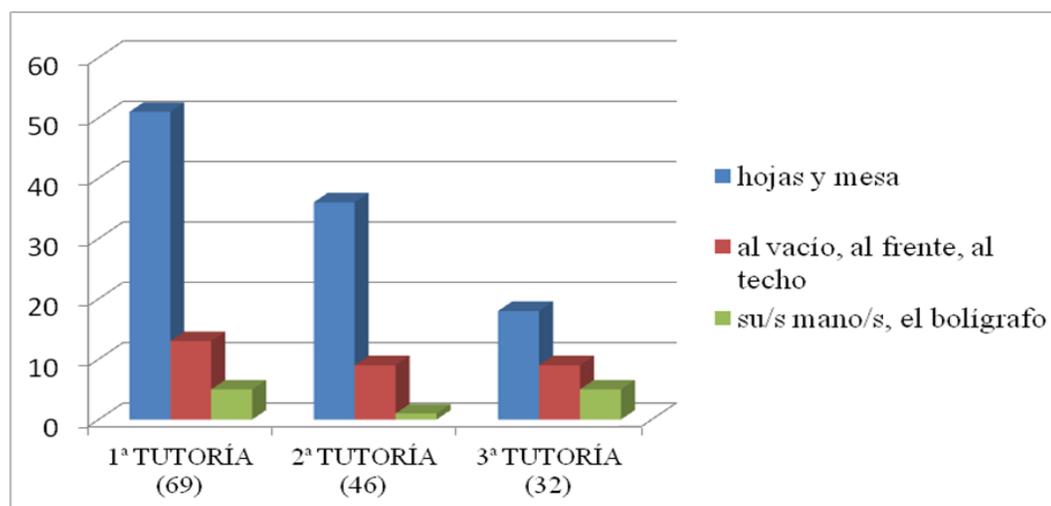


GRÁFICO 12: Hacia dónde mira la alumna

Observamos que, cuando la alumna no mira a la tutora, dirige la mirada hacia los siguientes puntos:

- Hacia sus hojas o hacia la mesa: los agrupamos porque al ser en la misma dirección, algunas de las intervenciones podrían ser ambiguas.
- Al vacío, al frente, al techo: son los puntos que manifiestan más significativamente que la alumna está pensando.
- A su/s mano/s y al bolígrafo: hemos observamos que cuando dirige la mirada hacia el bolígrafo, lo está sujetando con la mano.
- Las hojas de la tutora, que curiosamente es un punto que solo aparece en la tercera tutoría.

Los datos presentados en el gráfico nos muestran que:

En primer lugar las intervenciones durante las cuales la alumna dirige la mirada hacia sus hojas o hacia la mesa disminuyen notablemente y progresivamente de la primera a la segunda y tercera tutoría (de 51 a 36 y 18). Tal y como veremos en el apartado de los gestos, pasa algo similar en cuando a los momentos en los que la alumna toca sus hojas. Nos interesa relacionar estos datos porque ambos refuerzan la siguiente hipótesis: parece que la alumna se apoya en

sus hojas tocándolas y mirándolas en los momentos de más inseguridad y, progresivamente, a medida que va adquiriendo más confianza en sí misma y se va distanciando de ellas.

Si analizamos episodio por episodio, notamos que en el inicio de la primera tutoría (episodio I y II) es cuando aparecen más intervenciones de mirada hacia sus hojas. En realidad, para la información que se le pide y la respuesta que ella da no necesita buscar información en sus hojas (si ha utilizado las herramientas didácticas, si ha surgido algún problema, si tiene en cuenta una herramienta didáctica para realizar una tarea, etc). Sin embargo, la alumna lo hace y, además, dirige la mirada hacia ellas mientras habla. Por tanto, entendemos que sus hojas pueden cumplir la función de comodín mientras la alumna hace tiempo para elaborar su respuesta. No obstante, en el episodio II recurre a un ejemplo que tiene anotado en sus hojas (int. 135).

En el episodio VI con el que finaliza la primera tutoría, en cambio, aparecen únicamente 5 intervenciones en las que dirige la mirada hacia las hojas y, en tres de ellas, parece dirigirla más concretamente hacia la mesa. Este dato parece indicar que, ya al final de la primera tutoría, la alumna se siente más relajada.

En la segunda tutoría los episodios en los que más dirige la mirada hacia sus hojas son el VII y el XI. En el primero, realmente la alumna está buscando una información relacionada con un error (aparecen 11 intervenciones) y, en el segundo (aparecen 8 intervenciones) la tutora recapitula los objetivos y le pide una información sobre éstos que también puede localizar en sus hojas. Por tanto, observamos que la mirada hacia sus hojas en estos episodios está justificada.

En la tercera tutoría, el episodio XIV contiene 8 intervenciones en las que la alumna dirige la mirada a sus hojas. En este episodio la alumna realiza una recapitulación de los objetivos relacionados con la expresión oral. Por tanto, nos parece que, también en este caso, está justificada la mirada hacia sus hojas.

En cuanto a los momentos en los que la alumna dirige la mirada al vacío, al frente o al techo, observamos que descienden ligeramente de 13 en la primera a 9 en la segunda y se mantiene en 9 en la tercera, no podemos olvidar que el tiempo analizado en la tercera tutoría es menor.

Respecto a las intervenciones en las que la alumna dirige la mirada hacia sus manos o el bolígrafo, tampoco observamos cambios significativos puesto que se trata de pocos casos, de 5 en la primera a 1 en la segunda y 5 en la tercera.

En cambio, sí llama la atención que la alumna solo preste atención a las hojas de la tutora en la tercera tutoría. Observamos que de las 5 intervenciones que hemos localizado, en la primera (ep. XIII, 1444) la alumna está hablando mientras la tutora la escucha; en tres de ellas (ep. XV, 1647 y 1661; ep. XVI, 1686) la tutora está escribiendo mientras la alumna la mira; y en la última (ep. XV, 1679) la tutora está hablando.

En cualquier caso, parece que de la misma manera que va perdiendo la necesidad de estar en contacto con sus hojas, en la tercera tutoría también es capaz de prestar atención a las hojas de la tutora.

La consecuencia de este avance de la alumna en su dominio afectivo, la encontramos en un progreso paralelo en su dominio cognitivo que nos remite de nuevo a la primera pregunta de investigación cuyos resultados ya hemos discutidos.

13.5. Validación de los resultados

En el presente apartado presentamos los datos obtenidos, por un lado, a partir del diario de la estudiante y de la evaluación final de las tutorías y, por otro lado, de la entrevista realizada a final de curso. El objetivo de este capítulo es aproximarnos al punto de vista de la alumna y contrastarlo con los datos obtenidos de la muestra de las grabaciones de las tutorías para darles así mayor fiabilidad y validez. Para ello, partiremos de los temas aparecidos a partir de la discusión de los resultados de la investigación en el mismo orden en que los hemos presentado en el apartado anterior.

A. Los procesos de autorregulación que verbaliza la alumna durante las tutorías

En relación con los procesos de autorregulación que verbaliza la alumna durante las sesiones de tutorías individualizadas, los datos principales nos indican:

- a) que la alumna lleva a cabo procesos de autorregulación de un nivel cognitivo inferior y superior,

b) que la tendencia es a lo largo del curso es a que disminuyan los de nivel inferior y aumente los de nivel superior.

En primer lugar, el diario de la alumna confirma que la alumna es capaz de llevar a cabo diferentes niveles de autorregulación:

a) En un nivel inferior del dominio cognitivo, utiliza el diario para escribir reflexiones de tipo descriptivo, de comprensión y de aplicación:

- Describe qué ha hecho durante la semana: 22-23-25/10/07 y 12-15/11/07.
- Describe una sensación durante la realización de una tarea: 22-25-31/07.
- Describe su estilo de aprendizaje: 26/10/07.
- Describe el procedimiento que lleva a cabo para realizar una tarea: 23-25/10/07.

b) En un nivel superior es capaz de llevar a cabo reflexiones de tipo analítico, evaluativo y de creación:

- Formular justificaciones: 24-26-30-31/10/07 y 05-15/11/07.
- Detectar carencias, dificultades, habilidades, logros, etc.: 22-23-25-30-31/10/07 y 06-12-15/11/07.
- Valorar una estrategia: 05-12/11/07.
- Fijar objetivos: 31/10/07) y 12/11/07.
- Planear estrategias: 31/10/07 y 06/11/07.

En segundo lugar, la alumna manifiesta en el cuestionario de evaluación de las tutorías que:

a) La tutoría individualizada es útil como herramienta didáctica puesto que favorece la reflexión, la toma de conciencia y el control sobre el propio proceso de aprendizaje.

b) Ha adquirido un conocimiento analítico y evaluativo a lo largo del curso.

c) Las tutorías individualizadas la han ayudado a tomar conciencia de sí misma como estudiante, de los procesos cognitivos y metacognitivos que lleva a cabo y le ha permitido mantener y modificar los aspectos de su aprendizaje que le interesaban.

‘Me servían mucho como una base para reflexionar durante todo el curso. Era una buena ayuda para repasar la semana y todo lo que hacíamos así que podía decidir más fácilmente los objetivos de la semana siguiente.’ (P 1.1)

‘Gracias a las tutorías comprendo mejor mi manera de aprender un idioma y ahora sé como aprovechar de las ventajas de mi manera de aprender y eliminar las desventajas. (por ejemplo cambié mi manera de hacer una audición después de una tutoría; diario)’
(P 1.2)

Por último, en la entrevista final la alumna asegura que las tutorías individualizadas la han ayudado, por un lado, a reflexionar sobre sus objetivos y sobre sus dificultades; por otro lado, tener una estructura y un orden en su aprendizaje. La alumna lo expresa de la siguiente forma:

‘sí (las tutorías) me han ayudado porque he reflexionado sobre mis objetivos y sobre mis dificultades exactamente para pensarlo (0.50) sí (0.50) para pensarlo bien y también para tener una estructura porque al principio del curso pensaba un montón de cosas que tengo que aprender para este examen y con las tutorías y los objetivos de la semana había un no había un orden en todo.’ (P 15)

B. Descripción de la actuación de la tutora durante las tutorías

En cuanto a la función mediadora de la tutora durante las sesiones de tutoría, tal y como hemos presentado en el apartado de la discusión de los resultados, los datos principales nos revelan que la tutora recurre a diferentes estrategias verbales para lograr que la alumna verbalice los procesos de autorregulación que lleva a cabo. Tales estrategias son: la formulación de preguntas y las estrategias de asistencia en el proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos manifiestan que la tendencia a lo largo de las tres tutorías es, por un lado, que disminuyan las preguntas cerradas y de nivel cognitivo inferior y aumenten las abiertas y de nivel cognitivo superior; por otro lado, que el grado de asistencia vaya disminuyendo y transferirle paulatinamente el control a la alumna de su propio aprendizaje dirigiéndola hacia la autonomía.

Pese a que la alumna no menciona explícitamente que tales estrategias la hayan ayudado a verbalizar sus procesos de autorregulación durante las tutorías (no se le pregunta por esta cuestión), al preguntarle por la tutora, se refiere a ella de la siguiente manera:

- a) En la evaluación final de las tutorías la alumna confirma que la tutora cumple con su papel de mediadora. Por un lado, transfiere el control a la alumna de su propio aprendizaje y, por

otro lado, favorece la reflexión para encontrar las soluciones por sí misma y dirigiéndola así hacia la autonomía:

'Lo mejor era que nunca me daba una solución fácil y que nunca me contestaba concretamente. Siempre tenía que pensar en las soluciones yo misma o elaborar la solución con ella.' (P 2.1)

b) En la entrevista final, las respuestas de la alumna también confirman la función mediadora de la tutora como guía y orientadora dirigiendo a la aprendiente durante su proceso de aprendizaje hacia la autonomía:

'lo mejor para mi es que nunca me has dado la solución (3.00) pero siempre me has forzado un poco a buscar una estrategia o una solución [...] con esto buscar la solución yo misma me ha ayudado mucho' (P 16)

'nunca me daba la solución (0.50) pero siempre sabía cómo hacerme buscar la solución' (P 22)

'yo pensaba que algunas veces me dejabas un poco sola (1.00) pero (0.50) siempre me ayudas (0.50) pero no con la solución' (P 24)

En relación con los datos obtenidos acerca de las herramientas didácticas que componen la acción pedagógica autonomizadora, los datos principales nos indican que el trabajo por objetivos, las fichas de reflexión de los errores y el ejercicio de grabación de la expresión oral y la escritura de el diario se manifiestan como instrumentos válidos puesto que favorecen la reflexión y control de la estudiante sobre su aprendizaje.

En el diario de la alumna no hemos identificado ninguna referencia a esta cuestión. Sin embargo, en el cuestionario de evaluación final de las tutorías la alumna comenta que trabajar por objetivos la ha ayudado mucho a reflexionar sobre conocimientos y dificultades:

'Tener objetivos concretos me ayudaba mucho. No solamente aprendí vocabulario, gramática etc. sino también aprendí como evaluar mis conocimientos y dificultades. Así podía elegir un tema principal para cada semana (por ejemplo la expresión auditiva), concentrarme en ello y avanzar más rápidamente (lo que también me motivaba mucho).' (P 1.1)

En la entrevista final hace referencia a las herramientas didácticas más ampliamente:

- a) En relación con las fichas de reflexión de errores, ‘hoja reduce-errores’ y al ‘fichero de errores’, la alumna asegura que le han ayudado a reflexionar sobre éstos buscando el origen e identificándolos cada vez que aparecían:

‘a reflexionar sobre mis errores (0.50) sí con las preposiciones por ejemplo (0.50) porque antes siempre me mezclaba preposiciones del francés con el español y (0.50) ya no lo hago’ (P 9)

- b) Sobre las grabaciones manifiesta que la han ayudado a identificar errores, a perder el miedo y a tomar conciencia de su producción:

‘Muy bien [...] sí (0.50) porque antes (risas) tenía miedo de esto yy (0.50) ahora también me siento acostumbrada (0.50) yy (0.50) después de una grabación al escucharlo (0.50) otra vez (0.50) me ayuda mucho a entender mis errores (0.50) o también (0.50) me ayuda para entender (0.50) cómo podría hacer algo de otra manera porque antes nunca (0.50) ee (0.50) he escuchado mi voz en otra lengua.’ (P 7)

- c) En cuanto al diario le ha parecido muy útil *para* reflexionar y pensar sobre las estrategias que se trabajaban en clase y ha hecho que cambie su creencia sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, ahora cree que ‘lo más importante es hacerse entender’:

‘(el diario es) útil para reflexionar sobre el día o sobre la mañana la clase paraa (0.50) mm (3.00) resumir lo que hicimos por la mañana [...] lo redacto un poco con mis palabras esto me ayuda también (0.50) paraa (0.50) aprender [...] y el diario también me ha ayudado (0.50) porquee (1.00) cómo puedo decirlo (3.00) porque podía escribir también un poco lo que pensaba (3.00) sobre las estrategias que hemos trabajado’ (P 11)

‘he aprendido (0.50) por el diario y por el curso preparatorio que no es necesario evitar todos los errores porque (0.50) también (0.50) se puede aprender por los errores’ (P13)

Asimismo, la alumna comenta en la entrevista, por un lado, que si no hubiera utilizado estas herramientas hubiera aprendido memorizando la forma correcta sin previa reflexión (P 9) y, por otro lado, que volvería a utilizar las herramientas didácticas en nuevos contextos de aprendizaje (P 14).

C. Descripción de las estrategias para crear una base de confianza

En cuanto a la actuación de la tutora desde el punto de vista afectivo, los resultados obtenidos muestran que la tutora recurre a diferentes estrategias para crear una base de confianza en la que la alumna se siente tranquila y confiada para verbalizar sus reflexiones. Las estrategias verbales y no verbales que hemos identificado son las siguientes:

- d) La escucha activa: favorece que la alumna se sienta repetada y escuchada y, al mismo tiempo, que la alumna se tome su tiempo para la planificación de su discurso y, por tanto, acabe verbalizando sus procesos cognitivo, reflexiones, etc.
- e) Gestión de los turnos de palabra: se dan contados solapamientos, solo identificamos un robo de turno, los tiempos de espera al ceder y tomar el turno de palabra. En definitiva, saber mantener silencio en los momentos clave.
- f) Comentarios psico-afectivos con los que expresa ánimo, empatía, valoraciones positivas, etc.
- g) Estrategias de cortesía con las que protege la autoestima de la alumna.

La alumna no hace referencias concretas a las estrategias a las que recurre la tutora para crear este clima afectivo durante las tutorías. No obstante, algunas de las respuestas obtenidas en el cuestionario de evaluación y en la entrevista final confirman que la tutora logra su objetivo puesto que la alumna se siente relajada y comprendida:

‘La tutora siempre estaba muy tranquila y relajada, lo que me ayudaba también relajarme.’ (cuestionario de evaluación de las tutorías, P 2.1)

‘(la tutora) mm (2.00) con mucha paciencia y también (1.00) un sentimiento para motivar no un sentimiento pa para motivar (0.50) es otra palabra (1.00) m la tutora podía motivar y ayudar por su paciencia de alguna manera (0.50) de otra manera también mm entendía las dificultades (1.00) como he dicho antes (0.50) nunca me daba

la solución (0.50) pero siempre sabía cómo hacerme buscar la solución.' (entrevista, P 22)

El objetivo que persigue la tutora con la actuación que acabamos de describir es crear un ambiente basado en una relación simétrica en el que la alumna se sienta cómoda, relajada y respetada. Los resultados obtenidos de los datos directamente observables nos indican que el objetivo se cumple. No obstante, pese a que la alumna da muestras de estar relajada, durante las tutorías sí identificamos momentos en los que esta relajación aumenta o disminuye. Por un lado, advertimos que la alumna se siente más insegura y menos relajada en los primeros episodios de las dos primeras tutorías y termina ambas dando señales de estar más relajada y confiada. Por otro lado, observamos que, en la tercera, la alumna se siente relajada desde el principio hasta el final de la tutoría.

En el cuestionario de evaluación de las tutorías, la alumna confirma que tanto las tutorías como la actitud de la tutora la han ayudado a relajarse:

'La tutora siempre estaba muy tranquila y relajada, lo que me ayudaba también relajarme.' (P 2.1)

'Siempre me sentía muy cómoda y decía lo que pensaba. No tenía miedo porque no tenía nada que perder (entiendes lo que quiero decir?). Al contrario, las tutorías me ayudaban enormemente relajarme antes del examen.' (P 3.1)

El cuestionario de evaluación final de las tutorías confirma, en primer lugar, que la consecuencia de la actitud de escucha activa de la tutora ha sido que ella se ha sentido más relajada; en segundo lugar, que la alumna se ha sentido cómoda durante las tutorías y que el ambiente ha favorecido que no tuviera miedo a decir lo que pensaba.

'creo que sí (el clima y la relación han ayudado a que las tutorías fueran más enriquecedoras) porque en un ambiente muy o más relajado (2.00) puedes hablar más abiertamente.' (P 21)

Para que la alumna avance en su ZDP y se cree la base de confianza que acabamos de describir, es imprescindible que la tutora lleve a cabo una práctica docente motivacional y que

la mantenga a lo largo del curso. Entendemos, por tanto, que tanto las estrategias verbales como las no verbales que hemos presentado hasta el momento en el presente apartado contribuyen para que esto suceda. Tanto los datos obtenidos en relación con los procesos de autorregulación que lleva a cabo la alumna como la relación afectiva que se ha establecido entre las participantes nos indican que la docente/tutora logra su objetivo y, efectivamente, existe un alto grado de motivación de la alumna a lo largo del curso. No obstante, los resultados obtenidos de los datos principales nos muestran que esta motivación es variable a lo largo del curso.

Los datos obtenidos del diario de la alumna, del cuestionario de evaluación final de las tutorías y de la entrevista final manifiestan que la tutora lleva a cabo un método de enseñanza motivacional y que ésta logra su objetivo:

‘estoy aprendiendo características de la lengua española que forman parte del proceso de perfeccionamiento de mis conocimientos. (Me puse un poco orgullosa cuando Eva me lo dijo).’ (06/11/07)

‘A parte de esto he aprendido que hablando una lengua extranjera lo más importante es hacerse bien entender. La gente con la que hablo ya sabe que soy extranjera, así que aceptan pequeños errores. Lo pienso porque me he dado cuenta de que Eva no ha corregido todo lo que había dicho mal. Justamente en el momento después de decirlo me doy cuenta de mis errores. Pero ella me entendía.’ (15/11/07)

Los comentarios escritos en el diario confirman que la motivación de la alumna varía a lo largo del curso:

‘Ahora ya no siento progreso. Tengo la impresión que no avanzo.’ (30/10/07)

En la evaluación final de las tutorías, la alumna confirma, por un lado, que la metodología de trabajar por objetivos la ha ayudado mucho y la ha motivado y, por otro lado, que finaliza el curso con un alto grado de motivación puesto que declara que volvería a utilizar las herramientas didácticas utilizadas durante el curso.

'Tener objetivos concretos me ayudaba mucho. No solamente aprendí vocabulario, gramática etc. sino también aprendí como evaluar mis conocimientos y dificultades. Así podía elegir un tema principal para cada semana (por ejemplo la expresión auditiva), concentrarme en ello y avanzar más rápidamente (lo que también me motivaba mucho).' (P 1.1)

'Como nunca había trabajado con una tutora antes no había tenido expectativas. Lo haría otra vez y también voy a utilizar algunas de sus estrategias para mis estudios (tener objetivos para cada semana, buscar el origen de mis errores, etc).' (P 2.2)

En cuanto a la entrevista final, las respuestas de la alumna confirman que la motivación de la alumna ha variado a lo largo del curso. La alumna especifica que al final de la tercera semana, es decir, en el inicio del final ha disminuido y presenta los nervios como la causa de este cambio. La mejora llega al final de curso, al realizar el examen y presenta como la causa el haberse sentido preparada.

'al principio me sentí muy motivada [...] mmm creo que al principio de la tercera semana (0.50) me sentí un poco confundida (0.50) nerviosa también [...] [yy] (4.00) eché un poco de menos la motivación [...] [quizás el] sentimiento de la confusión y los nervios (0.50) aa (3.0) fueron más (0.50) grande que la motivación.' (P 1)

'(he terminado el curso) muy motivada (1.00) porque hoy al principio del examen (0.50) he visto que había gente queee NO (0.50) había hecho una preparación (0.50) creo (0.50) yy esto me ha relajado[...] porque sí (0.50) yo me he sentido MUY BIEN preparada.' (P 2)

Asimismo, se confirma que la alumna termina el curso con un alto grado de motivación puesto que manifiesta estar satisfecha con la metodología que se ha aplicado y, además, asegura que la aplicaría en nuevos contextos de aprendizaje:

'Creo que sí (volvería a utilizar estas herramientas) (1.00) sí (0.50) pero necesitaría un profesor (0.50) también (0.50) un poco (0.50) para explicar (0.50) el error.' (P 8)

D. La autonomía de la alumna

Tal y como ya hemos comentado, el objetivo final es dirigir a la alumna hacia la autonomía. Los resultados obtenidos de los datos principales indican que, efectivamente, este objetivo se cumple puesto que la alumna, a medida que avanza el curso, adquiere mayor capacidad reflexiva, pone en práctica estrategias cognitivas de nivel superior (sobre todo aumentan las intervenciones de creación de la primera a la segunda tutoría) y asume mayor responsabilidad puesto que toma más decisiones e iniciativas para trabajar de forma autónoma sin la asistencia de la docente (ep. XII, 1411; ep. XVII, 1782-1783; ep. XVIII, 1799-1800).

La información obtenida a partir del diario nos confirma que la alumna se dirige hacia un aprendizaje más autónomo a partir de las diferentes estrategias de autorregulación de las que demuestra disponer:

- a) Detecta dificultades, carencias, habilidades, logros, etc.: 22-23-2530-31/10/07 y 12/11/07.
- b) Formula justificaciones: 24-26-30-31/10/07 y 05-15/11/07.
- c) Planea nuevas estrategias: 23-24-25-31/10/07 y 06-12-15/11/07.
- d) Fija objetivos: *los objetivos del curso*, 26-31/10/07 y 12/11/07.

En el cuestionario de evaluación, tal y como hemos comentado al describir la actuación de la tutora, la alumna manifiesta que ha adquirido autonomía durante el curso puesto que ha reflexionado y encontrado soluciones ella misma gracias a la actuación de la tutora:

'Lo mejor era que nunca me daba una solución fácil y que nunca me contestaba concretamente. Siempre tenía que pensar en las soluciones yo misma o elaborar la solución con ella.' (P 2.1)

En la entrevista final, la alumna confirma que su participación en las tutorías ha evolucionado de más pasiva a más activa. No obstante, no queda claro si al referirse a la primera tutoría, ésta es la informativa de la cual no hemos extraído los datos o se refiere a la primera una vez iniciado el curso. La tutora parece interpretar que se refiere a la tutoría informativa, pero si fuera así la alumna debería mencionar 4 tutorías y solo menciona tres:

'la primera (tutoría) fue un poco más (2.00) yo era menos activa (2.00) escuchaba más y después en la segunda y en la tercera también había preparado mis objetivo.' (P 19)

14. CONCLUSIONES

A continuación, presentamos las conclusiones finales de la investigación a partir de los resultados obtenidos y discutidos en el capítulo anterior. Para ello tomamos como punto de partida las preguntas de investigación formuladas inicialmente y que durante el transcurso de la investigación nos hemos visto obligados a reformular a partir de los datos que han ido emergiendo.

1. ¿Qué procesos de autorregulación manifiesta la alumna durante las sesiones de tutorías individualizadas?

La tutoría individualizada objeto de estudio desencadena procesos de autorregulación puesto que favorece, en primer lugar, la reflexión introspectiva y la toma de conciencia de la alumna sobre su proceso de aprendizaje y, en segundo lugar, la verbalización de los procesos de autorregulación que ésta lleva a cabo.

Las marcas de autorregulación que verbaliza la alumna durante las tutorías, encajan en los niveles de dominio cognitivo propuesto por Anderson (2001). Por ello, nos parece necesario recuperarlos y presentar una breve descripción a partir de los resultados obtenidos:

Entendemos el proceso de autorregulación de la alumna como un proceso circular de seis niveles de autorregulación:

- a) Activación de conocimiento: la alumna toma conciencia de sus conocimientos y, por tanto, del punto de partida en su ZDP.
- b) Comprensión: la alumna da muestras de entender significados y construir nuevos a partir del material didáctico.
- c) Ejecución: la alumna es consciente de los procesos metacognitivos que lleva a cabo a la hora de realizar una tarea.
- d) Análisis: la alumna es capaz de analizar la ejecución de la tarea y descomponerla con el objetivo de detectar dificultades, errores, carencias, habilidades o logros.
- e) Evaluación: la alumna valora y comprueba el resultado obtenido.

f) Creación: a partir de estos resultados, la alumna crea nuevos objetivos de aprendizaje y planea las estrategias para lograrlos. En este nivel la alumna toma conciencia de su nivel de desarrollo potencial.

Tal y como mostramos en el siguiente cuadro, los tres primeros niveles forman parte del dominio cognitivo inferior mientras que los otros tres pertenecen al dominio cognitivo superior. Asimismo, presentamos las acciones que hemos identificado a lo largo de las tres tutorías y las clasificamos según el nivel de dominio cognitivo en el que se incluyen. El resultado es el siguiente:

NIVEL INFERIOR DE DOMINIO COGNITIVO		
ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN
Describe experiencias, sentimientos, el curso, ejercicios y el examen Hace referencia a un conocimiento compartido	Ejemplifica Reformula su propio discurso	Describe procesos, ejecución de estrategias, el uso de las herramientas, resultados, errores y dificultades
NIVEL SUPERIOR DE DOMINIO COGNITIVO		
ANÁLISIS	EVALUACIÓN	CREACIÓN
Compara Detecta errores, dificultades y carencias Detecta habilidades y logros	Valora Justifica Formula hipótesis Expresa sentimientos/sensaciones Recapitula	Fija objetivos Planea estrategias Expresa deseos Decide trabajar sin asistencia Toma una decisión de forma autónoma

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que cada nivel de dominio cognitivo se incluye en el siguiente y, por tanto, la capacidad de la alumna para formular enunciados de creación, cuyo dominio cognitivo es superior, implica la capacidad para formular enunciados de niveles cognitivos inferiores a él. Es decir, para poder fijar objetivos y planear estrategias, es necesario tener la capacidad de describir una tarea, comprenderla, describir qué procesos lleva a cabo para su realización, detectar dificultades o habilidades, justificarlos, evaluarlos.

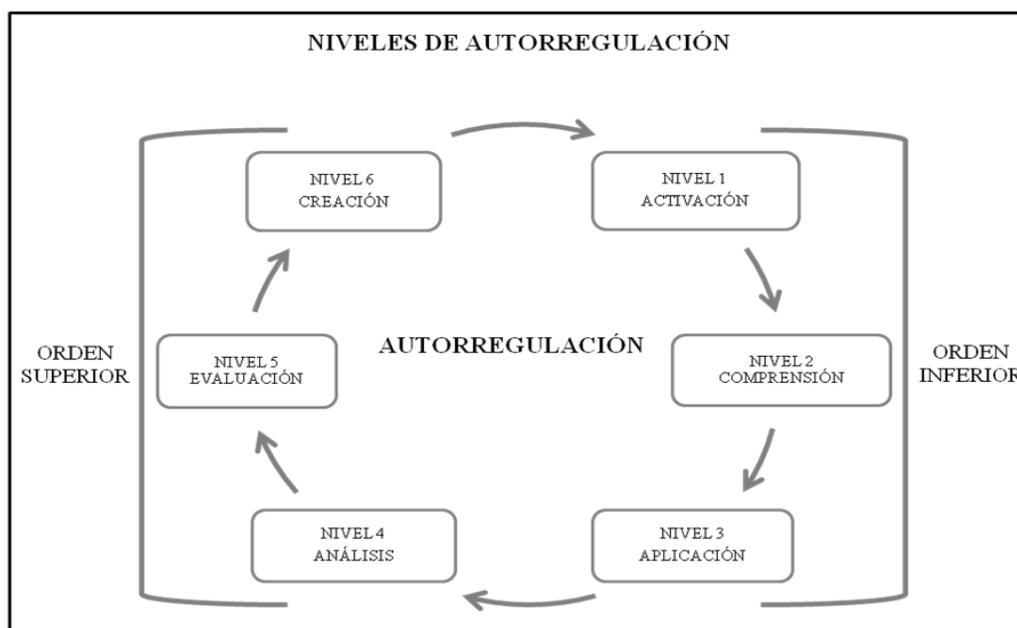


GRÁFICO 13: Niveles de autorregulación

Si analizamos los datos de las tres tutorías transversalmente, observamos que la alumna verbaliza marcas de autorregulación que pertenecen a los seis niveles que acabamos de presentar. No obstante, nos parecen destacables los siguientes resultados:

- a) En el nivel de activación de conocimiento, si comparamos la primera tutoría con la segunda y la tercera, observamos que disminuyen los casos de descripción de experiencias, tareas, del curso, etc. En cambio aumentan en los casos se hace referencia a un conocimiento compartido.
- b) En el nivel de comprensión, si comparamos la primera y la tercera tutoría, advertimos que desaparece la ejemplificación (de cuatro casos a ninguno) y aumenta la reformulación (de un caso a tres)
- c) En el nivel de aplicación, lo más destacable es que aparecen en la segunda y en la tercera tutoría aumentan las descripciones resultados y de errores y dificultades.
- d) En el nivel de análisis, al comparar las dos primera tutorías con la tercera, notamos que disminuyen los casos en los que se detecta errores, dificultades o carencias (de cuatro y tres casos a uno, respectivamente)
- e) En el nivel de evaluación, observamos que a lo largo de las tres tutorías, disminuyen en general las acciones de este dominio cognitivo. No obstante, nos parece destacable en la tercera tutoría aparezca por primera vez la recapitulación.

f) En el nivel de creación, observamos, por un lado, que en la segunda tutoría aparecen más casos de fijar objetivos y planear estrategias que en la primera (pasan de 5 a 10 casos) y, por otro lado, que en la tercera disminuyen a uno. Probablemente esto se debe a que, puesto que es la recta final del curso la tutora no propone el tema. No obstante, aparecen dos intervenciones de la alumna con las que, por propia iniciativa, decide trabajar algunas partes del examen sin asistencia en casa.

En definitiva, los resultados obtenidos del análisis de los datos principales y complementarios demuestran que la tutoría individualizada favorece la reflexión introspectiva, la adquisición de la toma de conciencia y control sobre el proceso de aprendizaje de la alumna así como la verbalización de los mismos.

Tanto la tutoría individualizada como el resto de herramientas didácticas de autorregulación que conforman la acción pedagógica autonomizadora crean oportunidades que favorecen tales procesos de autorregulación.

Las herramientas didácticas a las que se hace referencia y de las cuales podemos afirmar que se manifiestan como válidas por su utilidad a lo largo del proceso de aprendizaje son:

- a) Las fichas de reflexión sobre los errores.
- b) Los ejercicios de grabación.
- c) La planificación de objetivos.
- d) El diario de la alumna.

En cuanto al diario como método de recogida de datos para la triangulación, no nos aporta información concreta sobre las tutorías individualizadas, sobre la tutora o sobre el papel de éstas en el proceso de aprendizaje. No obstante, esta herramienta de recogida de datos nos confirma algunos datos obtenidos de las muestras de tutorías analizadas en relación con los procesos de autorregulación que lleva a cabo la alumna a lo largo del curso.

Asimismo, el diario nos permite asistir al diálogo que la alumna mantiene consigo misma y acceder a un tipo de información que de otro modo sería más difícil acceder, tales como sus sentimientos, a sus creencias y a la modificación de éstas con o sin la asistencia de la tutora, a la evolución de su motivación y a los factores que intervienen en ella.

Nos parece esencial la función del diario en el conjunto de la acción pedagógica como una herramienta complementaria a las tutorías individualizadas puesto que hemos identificado temas que se tratan durante las tutorías que la alumna reflexiona previamente en el diario y viceversa. Por ello, podemos afirmar que el diálogo que la alumna mantiene consigo misma y el que mantiene con la experta se retroalimentan.

2. ¿Qué estrategias verbales y no verbales lleva a cabo la tutora para favorecer la verbalización de tales procesos de autorregulación?

En cuanto a la tutora, podemos afirmar que ésta cumple una función mediadora durante el proceso de aprendizaje de la alumna recurriendo a estrategias verbales y no verbales que pasaremos a describir a continuación:

Las estrategias verbales a las que recurre la tutora son, por un lado, el uso de preguntas para favorecer la reflexión y verbalización de los procesos de autorregulación que lleva a cabo la alumna y dirigir el contenido de la tutoría; y, por otro lado, el uso de estrategias con las que asistir en el proceso de aprendizaje de la alumna.

Las conclusiones a las que nos lleva el análisis de los datos obtenidos son las siguientes:

- a) Pese a que las preguntas abiertas son las que más favorecen la verbalización, las preguntas cerradas también tienen una función clave durante las tutorías dado que sirven, por un lado, para crear un contexto y una continuidad y, en segundo lugar, para exhortar a reflexionar. Asimismo, desde un punto de vista afectivo, puesto que son preguntas que requieren un esfuerzo cognitivo inferior, favorecen que la alumna vaya tomando conciencia de sus ZDP y adquiriendo confianza en sí misma. No obstante, observamos que la tendencia es que aumenten las preguntas abiertas y disminuyan las cerradas a medida que avanza en su ZDP y, en consecuencia, también la confianza de la alumna.
- b) Algo similar sucede con las preguntas de nivel cognitivo inferior y superior puesto que a lo largo de las tres tutorías la tendencia es que aumenten las segundas a medida que aumenta la ZDP de la alumna. No obstante, destacamos la importancia del uso de las primeras puesto que, al requerir una respuesta de un nivel de dominio cognitivo inferior, favorecen

que la alumna vaya activando su conocimiento y autoconocimiento al mismo tiempo que adquiere confianza en sí misma.

- c) Entendemos que, de la misma manera que las preguntas cerradas o las de contenido de nivel inferior, las estrategias de asistencia de nivel inferior son necesarias durante el proceso de aprendizaje puesto que, por un lado, si el nivel de asistencia no se ajusta a la ZDP, es decir, requiere un dominio cognitivo superior al que se encuentra la alumna, no obtendríamos los resultados esperados; y, por otro lado, ello podría afectar negativamente a la autoestima y a la confianza de la alumna. No obstante, también en lo que se refiere a los diferentes niveles de asistencia la tendencia debe ser la de aplicar las de niveles superiores a medida que la alumna avanza en su ZDP y transferirle paulatinamente la responsabilidad de su aprendizaje.

Todas las estrategias verbales hasta ahora descritas son fruto de la combinación de una mediación estructura e interaccional, esta última derivada de los principios de la conversación contingente.

Las estrategias no verbales a las que recurre la tutora son las siguientes:

- a) Escucha activa: mantiene una postura estática mientras dirige la mirada a la alumna y da señales de atención continuada.
- b) Sabe mantener silencio en los momentos clave: espera para tomar el turno y cederlo.
- c) No interrumpe a la alumna mientras habla
- d) Un solo caso en el que roba el turno
- e) Se producen escasos solapamientos

La consecuencia es que la alumna tiene la oportunidad de planificar su discurso y aporta información nueva de contenido.

3. Desde el punto de vista afectivo, ¿cuáles son las estrategias para crear una base de confianza?

Tanto las estrategias verbales como las no verbales presentadas en el apartado anterior tienen una función tanto cognitiva como afectiva puesto que favorecen que la alumna se sienta relajada, escuchada y en confianza para expresarse.

Asimismo, para crear una relación basada en la confianza mutua y establecer una relación simétrica la tutora, por un lado, recurre a la formulación de comentarios psico-afectivos con los que anima, motiva y muestra empatía con la alumna; y, por otro lado, atenúa sus sugerencias y recomendaciones con estrategias de cortesía para no ser asertiva e impositiva.

La tutora lleva a cabo una práctica docente motivacional puesto que:

- a) mantiene una conducta apropiada para crear un ambiente agradable y de apoyo
- b) genera motivación, la mantiene y la protege llevando a cabo una acción pedagógica coherente y relevante; orientando hacia objetivos y creencias realistas, alcanzables y específicos para la alumna
- c) protege la autoestima de la alumna e incrementa la confianza en sí misma al mismo tiempo que genera autonomía
- d) fomenta una autoevaluación retrospectiva a través de las herramientas didácticas y, más concretamente, de la tutoría individualizada.

4. ¿Cómo incide esta base de confianza en el proceso de aprendizaje de la alumna?

La consecuencia en la actitud de la alumna es que ésta se va relajando a lo largo de cada tutoría y a lo largo de las tres tutorías.

En primer lugar, mientras que las pausas sintácticas y/o intervalos y el tiempo de espera aumentan en la tercera tutoría, las pausas no sintácticas se reducen así como el número de pausas no sintácticas por intervención. Esto nos lleva a pensar que la alumna está más relajada y que aprovecha las pausas sintácticas y/o intervalos para planificar su discurso. La disminución de titubeos refuerza esta conclusión ya que en la muestra analizada de la tercera tutoría no aparece ninguno.

En segundo lugar, la alumna a medida que avanza cada tutoría mantiene menos contacto visual y corporal con sus hojas, bolígrafo o alguna parte de su cuerpo. Observamos la misma evolución si realizamos un análisis transversal de las tres tutorías puesto que en la tercera tutoría solo mantiene este contacto cuando está justificado por el tema que se trata.

En tercer lugar, observamos que, en general, la alumna mantiene una postura corporal erguida. No obstante, en la segunda y tercera tutoría vemos momentos de relajación en los que se apoya en el asiento.

Pese a que la motivación de la alumna varía a lo largo del curso, podemos afirmar que, en general, manifiesta un alto grado de motivación puesto que:

- a) desde la primera tutoría establece objetivos, define intenciones y emprende acciones
- b) a lo largo de las tres tutorías evalúa sus logros y, a partir de los resultados obtenidos, genera nuevos objetivos
- c) progresivamente aumenta su toma de conciencia y control sobre sus acciones, es decir, se autorregula
- d) elabora estrategias y establece atribuciones causales
- e) integra nuevos valores de aprendizaje y les otorga una categoría entre sus prioridades
- f) actúa de forma consciente con los nuevos valores y los aplicaría en nuevos contextos de aprendizaje

Los datos obtenidos demuestran la importancia de asistir y mediar en el proceso de aprendizaje desde el punto de vista afectivo y cognitivo puesto que son dos aspectos que avanzan paralelamente retroalimentándose: cuanto mayor es el dominio cognitivo más aumenta el afectivo (+ seguridad, + relajación, + motivación) y viceversa.

NOTA FINAL

A partir de todo lo expuesto en estas líneas, esperamos que este estudio sirva de inspiración para todo aquel profesional docente que decida poner en práctica una actividad tutorial como herramienta didáctica de autorregulación.

Desde nuestro punto de vista nuestro proyecto es extrapolable a cualquier otro contexto educativo o de formación adaptándolo a las diferentes tipos de instituciones, materias y alumnos. Esto se debe a que consideramos universales los principios que lo sustentan:

- Ser capaces de ponernos en la situación de la persona que tenemos delante.
- Dejar tiempo para la reflexión, la propia y la de nuestro interlocutor.
- Saber escuchar.
- Otorgarle al silencio el valor que se merece.

15. BIBLIOGRAFIA

- Adair-Hauck, B. y Donato, R.** (1994). 'Foreign language explanations within the zone of proximal development'. En *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n° 3, págs. 533-557.
- Alberti, R. E. y Emmons, M. L.** (1978). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, California: Impact.
- Alcón, E.** (2003). 'Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario'. En Michavila, F. *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Alexander, R.J.** (1995). *Versions of Primary Education*. London: Routledge.
- _____ (2001). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell.
- _____ (2005). 'Talking to learn: oracy revisited'. En Conner, C. (ed). *Teaching Texts*. Nottingham: National College for School Leadership, págs. 75-93.
- Aljaafreh, A. y Lantolf, J.P.** (1994). 'Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development'. En *The Modern Language Journal*, n° 78 (4), págs. 465-483.
- Allal, L. y Saada-Robert, M.** (1992). 'La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire'. En *Archives de Psychologie*, n° 60, págs. 265-296.
- Allwright, D. y Bailey, K.** (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Álvarez Angulo, T.** (2001) 'El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua' En *Didáctica (Lengua y Literatutra)*, n° 13, págs. 17-42.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R.** (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arumí, M.** (2006). *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva*. Tesis doctoral inédita. Departamento de traducción e interpretación de la Universidad Pompeu Fabra. <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0510106-182703/>>
- Aschner, M.J.** (1961). *Asking questions to trigger thinking*. Nea journal.
- Bakhtin, M.M.** (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: Austin University Press.

- _____ (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bandura, A.** (1989). 'Regulation and cognitive Processes'. En *Development Psychology*, nº 25, págs. 729-735.
- Beattie, G.** (1983). *An Analysis of Speech and Non-Verbal Behaviour in Conversation*. Milton Keynes: Open University Press.
- Benson, A.** (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londres: Longman.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M.** (2005). *Technology and Literacies: From Print Literacy to Dialogic Literacy*. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. En <http://iokit.org/fulltext/TechandLit.htm>. Consultado el 30 de diciembre de 2008.
- Berliner, D.C.** (Speaker) (1985) *Research in teacher education: What are the questions?* (Cassette Recording nº 85RA-52.01). Chicago, IL: Teach'Em, Inc.
- Bernaza, G. y Douglas, C.** (2005). 'Directo a la diana: sobre la orientación del estudiante para aprender'. En Revista Iberoamericana de Educación editada por OEI, nº 35/7. <http://www.rieoei.org/deloslectores/754Bernaza.PDF>. Consultado el 30 de diciembre de 2008.
- Berthet, F.** (1979). 'Eléments de conversation'. En *Communications*, nº 30, págs. 109-163.
- Bes, A.** (2007) *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español L2 de nivel principiante*. Tesis doctoral inédita. Departamento de traducción e interpretación de la Universidad Pompeu. En <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0809107-170248/>
- Bickerton, D.** (1995). *Language and human behavior*. Seattle: University of Washington Press.
- Birdwhistell, R.L.** (1970). *Kinesics and Context*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Bloom, B.** (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. Nueva York: David McKay.
- Blosser, P. E.** (1973). *How to...Ask the right questions*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Bobes Naves, M. C.** (1992). *El diálogo. Estudio pragmatic, linguistic y literario*. Madrid: Gredos.
- Boomer, D.** (1965). 'Hesitation and grammatical encoding'. En *Language and Speech*, nº 8, págs.148-158.

- Borkowski, J.G.; Millsted, M. y Hale, C.** (1988). 'Component of Children's Metamemory: Implications for Strategy Generalization'. En Weinert, F. y Perlmutter, M. (eds). *Memory Development: Individual Differences and Universal Changes*. Hillsdale: LEA.
- Borkowski, J.G. y Turner, L.** (1990). 'Transsituational Characteristics of Metacognition'. En Schneider, W. y Weinert, F. (eds). *Interaction among Aptitudes, Strategies and Knowledge in Cognitive Performance*. Nueva York: Springer, págs. 159-176.
- Breen, M. P. y Mann, S.** (1997). 'Shooting Arrows at the Sun: Perspectives on a Pedagogy for Autonomy'. En Benson, P. y Voller, P. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres: Longman, págs. 132-149
- Brice-Heath, S.** (1983/1996). *Ways with Words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York and Cambridge: Cambridge University Press
- Briz, A.** (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- _____ (1993). 'The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings'. In Wozniak, R.H y Fischer, K.W. (eds.). *Development in context: Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, págs. 3-44.
- Brooks, P. H.** (1994). 'Children at risk: Fostering resilience and hope'. En *American Journal of Orthopsychiatry*, nº 64, págs. 545-553.
- Brown, A. L.** (1978). 'Knowing When, Where and How to Remember. A Problem of Metacognition'. En Glaser, R. (ed.). *Advances in Instructional Psychology*. Vol. 1, Hillsdale: Erlbaum.
- _____ (1987). 'Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms'. En Weinert, F.E. y Kluwe, R.H. (eds.) (1987). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale: Erlbaum, págs. 65-116.
- _____. (1985a). 'Two Windows on the Classroom World: Diary Studies and Participant Observations of Differences'. En Larsen, P. y Messerschmidt, D.S. (eds.). En *Tesol Quarterly*, nº 84, págs. 121-134.
- Brown, A.L.; Bransford, J.D.; Ferrara, R A . y Campione, J.C.** (1983): 'Learning, remembering, and understanding'. En J.H. Flavell, J. H. y Markman, E.M. (Eds). *Handbook of child psychology, nº 3: cognitive development*. New York: John Wiley & Sons.

- Brown, P. y Levinson, S.** (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J.S.** (1987). *Child's Talk: learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1983). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- _____ (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bublitz, W.** (1988). *Supportive Fellow-Speakers and Cooperative conversations*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bustamante, G.** (1989). 'Lingüística y educación'. En *Revista Lenguaje*. California:Univalle.
- Cambra, M.** (1992). 'Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera'. En *Temps d'Educació*, nº 8 (1), págs. 333-354.
- Camps, A.** (coord.) (2005). *Diálogo e Investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Milian, M.** (2000). 'El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)'. En Camps, A. (coord.). *Diálogo e Investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, págs. 25-52.
- Candy, P.C.** (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carretero Rödel, A.,** (2004). *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes. Un estudio en la investigación-acción*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Cazden, C.** (1988). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC (Traducción 2001).
- _____ (1994). 'Socialization'. En Asher, R.E. (coord.), *The encyclopedia of language and linguistics*, nº 7, págs. 4004-4005). Oxford: Pergamon Press.
- Cerdán Martínez, L.** (1997). *La comunicación no verbal en el discurso del profesor: Estilos didácticos*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Llobera i Cànaves, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Chamot, A.U. y O'Malley, J.M.** (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- _____ (1994). 'Language Learner and Learning Strategies'. En Ellis, N.C. (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Londres: Academic Press, págs. 371-392.
- Coll, C. y otros** (1993). *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona.

- Cots, J.M. y Nussbaum, L.** (eds.) (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lérida: Milenio.
- Coyle, D.** (2000). 'Changing the rules of the game: Adolescent Voices Taking Control—if only they would, if only they could'. En B. Sinclair y otros (eds.). *Learner autonomy, learner autonomy: Future directions*. Londres: Longman.
- Creswell, J.** (1994). *Research Design: Quantitative Approaches*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- _____ (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Londres: Sage Publications.
- Davis F.** (1979). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza (Edición 1998).
- Deci, E. L. y Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S** (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J.** (1929) *Experience and Nature*, New York: Dover.
- Dewey (1989) p.113 práctica reflexiva
- Dillon, J.T.** (1983b). *Teaching and the Art of Questioning*. Bloomington: Ind Phi Delta Kappa.
- Donato, R.** (1994). 'Collective Scaffolding in Second Language Learning'. En Lantolf, J.P. y Appel, G. (eds.). *Vygostkian Approaches to Second Language Research*. Norwood (NJ): Ablex, págs. 33-53.
- Dörnyei, Z.** (1994a). 'Motivation and motivating in the foreign language classroom'. En *The Modern Language Journal*, nº 78, págs. 273-284.
- _____ (2000). 'Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation'. En *British Journal of Educational Psychology*, nº 70, págs. 519-538.
- _____ (2001). *Teaching and Research Motivation*. Harlow. Longman.
- _____ (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Dillon, J.T.** (Ed.) (1988) *Questioning and Discussion: A Multidisciplinary Study*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Hargie, O., Saunders, C. y Dickson, D.** (1994). *Social skills in interpersonal communication* (3ª edición). Nueva York: Routledge.

- Edwards, D. y Mercer, N.** (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC (Traducción en castellano, 1999).
- Ekman, P.** (1992). 'Facial expression of emotion: New findings, new questions'. En *Psychological Science*, nº 3, págs. 34-38.
- Ekman, P. y Friesen, W.V.** (1984). *Unmasking the Face*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Ende, M.** (1973) (3ªed.). *Momo*. Madrid: Punto de Lectura.
- Escandell, M.V.** (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, O.** (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults*. Tesis doctoral inédita, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.
- ____ (2007). 'El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?'. En *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.
- ____ (2009). 'La interacción, un proceso que implica conversar'. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 391, págs. 56-59.
- Esteve, O. y Arumí, M.** (2003). 'La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras: hacia la autoevaluación'. En www.xtec.cat/~ilopez15/materials/.../evaluacionenlenguasextranjer.pdf. Consultado el 10/12/10.
- ____ (2007). 'Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación'. En Actes del 'Simposio Conmerativo del 40 Aniversario de La Escuela Oficial de Idiomas de Valencia'. Valencia: Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius.
- Esteve, O.; Arumí, M. y Cañada Mª D.** (2003). 'Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje'. En *Bells*, vol. 10, Universidad de Barcelona. Publicación electrónica: <http://www.publicacions.ub.es/>
- Fariñas, L.O.** (1997). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Colección Promet, Editorial Academia.
- Feuerstein, R.; Rand, Y.; Hoffman, M. y Miller, R.** (1980). *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.

- Fisher, C. W. y Berliner, D. C.** (1985). *Perspectives on instructional* Nueva York: Longman.
- Flavell, J.H.** (1970). 'Development Studies of Mediated Memory'. En Reese, H.W. y Lipsitt (eds.). *Advanced in Children's Development and Behaviour*. Vol.5, Nueva York: Academic Press.
- _____ (1976). 'Metacognitive Aspects of Problem solving'. En Resnick, B. (ed.). *The Nature of Intelligence*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, págs. 231-235.
- _____ (1978). 'Metacognitive Development'. En Scandura, J.M. y Brainerd, C.I. (eds). *Structural Process Models of Complex Human Behaviour*. Alphen aan den Rijn
- _____ (1979). 'Metacognition and Cognitive Monitoring: A new Area of Cognitive-Development Inquiry'. En *American Psychologist*, nº 34, págs. 906-911.
- _____ (1981). 'Cognitive monitoring'. En W. Dickson (ed.). *Children's oral communications skills*, Nueva York: Academic, págs. 35-60.
- _____ (1987). 'Speculations About the Nature and Development of Metacognition'. En Weinert, F. y Kluwe, R. (eds). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale: LEA.
- _____ (1996). *El desarrollo cognitivo*. España: Prentice Hall
- Forman, E. A. y Kraker, M. J.** (1985). 'The social Origins of Logic: the Contributions of Piaget and Vygotsky'. In Berkowitz, M. W. (ed.). *Conflict and Psychological Growth.*, San Francisco (CA.): Jossey-Bass, págs. 23-39.
- Frawley, W. y Lantolf, J.P.** (1985). 'Second Language Discourse: a Vygotskian Perspective'. En *Applied Linguistics*, nº 6, págs. 143-159.
- Freire, P.** (1968). *La pedagogía de los oprimidos*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallardo, B.** (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Episteme.
- Galperín, P.Ya.** (1958). 'Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y de los conceptos'. En Informe a la Academia de la RSFSR.
- _____ (1982). *Introducción a la psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (1968). *Ensayo sobre la formación por etapas de las acciones y de los conceptos*. La Habana: Impresora Universitaria.
- Gambrill, E. D y Richey, C.A** (1985). *Taking charge of your social life*. Belmont (CA): Wadsworth.
- García, J. A.** (2006). 'Identidad y alteridad en Bajtin'. En Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM, vol. 27, nº 1. Consultado el 6/08/2007.

- García Garrido, J.L.** (2002). *La educación universitaria ante el siglo XXI. Aprender para el futuro*. Madrid: Santillana.
- García Muruais y otros** (2005). *El cronómetro. Manual de preparación del DE LE. Nivel intermedio*. Madrid: Edinumen.
- Gardner, R. C. y MacIntery, P.D.** (1992). 'A student's contributions to second language learning. Part 1: cognitive variables'. En *Language teaching*, vol.25, págs. 211-230.
- Garrett, M. F.** (1982). 'Production of speech: observations from normal and pathological language use'. En Ellis, A. W. (ed.). *Normality and Pathology in Cognitive Functions*. London: Academic Press.
- Goetz, J.P y LeCompte, M. D.** (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldman-Eisler, F.** (1968). *Psycholinguistics: experiments in spontaneous speech*. London, New York: Academic Press.
- Goldstein, L. y Conrad, S.** (1990). 'Student input and negociation of meaning in ESL writing sonferences'. En *Tesol Quartely*, nº 24, págs. 443-460.
- González, D.** (2004). *Multiple voices in the Translation Classroom, Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Grice, H. P.** (1975). 'Logic and conversation'. En Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics Vol 3: Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, 1975. ['Lógica y conversación', en L. M. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/Univ. de Murcia, 1991, págs. 511-530].
- Hall, E. T.** (1966). *The Hidden Dimension*. Garden City y Nueva York: Doubleday.
- Hammersley, M.** (1992). *What's Wrong with Ethnography? Methodological Exploration*. Londres: Routledge.
- Hargie, O., Saunders, C. y Dickson, D.** (1994). *Social Skills in Interpersonal Communication*. Routledge: Chapman & Hall.
- Henrici, G.** (1995). 'Fremdsprachenerwerbliche analyse und Interpretation von Verständigungsproblemen beim (un-)gesteuerten DaF-Erwerb. Untersuchungsansatz und Fallbeispiele'. En *Finlance. A finnish journal of applied linguistics*, nº XV, págs. 221-266.
- Holec, H.** (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- Humphrey, N.** (1983), *Consciousness Regained: Chapters in the Development of Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Infante Castaño, G.** (2007). 'Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación'. En *Latinoamérica Estudios Educativos Manizales* (Colombia), n° 3 (2), págs. 29 - 40.
- Isaacs, W. N.** (1999). *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York: Currency.
- Jaworski, A.** (1993). *The Power of Silence: Social and Pragmatic Perspectives*. Newbury Park, CA.: Sage Publications.
- Jucker, A. H. y Smith, S.W.** (1998), 'And people just you know like «wow»: Discourse markers as negotiating strategies'. En Jucker, A. H. y Ziv, Y. (eds.). *Discourse markers: Descriptions and theory*. Amsterdam: John Benjamins B. V.
- Korthagen, F. A.** (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA.
- Kowal, M. y Swain, M.** (1994). 'Using Collaborative Language Production Tasks to Promote Students' Language Awareness'. En *Language Awareness*, n° 3, págs. 73-93.
- Kozulin, A.** (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Kramsch, C.** (2000). 'Social discursive constructions of self in L2 learning'. En Lantolf, J.P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford-Nueva York: Oxford University Press.
- Lakoff, R.** (1973). 'The logic of Politeness; or. Minding your p's and q's'. En *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, págs. 292-305.
- Lantolf, J. P.** (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.
- _____ (2001). 'A century of language teaching and research: Looking back and looking ahead' En *The Modern of Language Journal*, part I, vol. 84, n° 4, 2000, págs. 467-471; part II, vol. 85, n°1, 2001, págs. 1-4.
- _____ (2006). 'Conceptual knowledge and instructed second language learning: A sociocultural perspective'. En Fotos, S. y Nassaji, H. (eds.). *Form Focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press, págs. 35-54.

- Lantolf, J. P. y Appel, G.** (eds.) (1994). *Vygostkian Approaches to Second Language Research*. Norwood (NJ): Ablex.
- Lantolf, J.P. y Thorne, S.L** (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lázaro, A** (2002),. ‘La tutorías de la función docente universitaria’. En Álvarez R. y Lázaro, A. (Coords.). *Calidad de las Universidades y Orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Leech, G.** (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Leontiev, A.N.** (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Editorial Ciencias del Hombre.
- Little, D.** (1997). ‘Language awareness and the autonomous language learner’. En *Language awareness*, vol. 6, págs. 93-104.
- Lledó Carreras, A** (Coord.) (2007). ‘El plan de tutorías en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante: actuaciones y propuestas’. <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2G6.pdf?PHPSESSID=a1c9401de72ced507638a74a0c1a698d>. Consultado el 6/08/2007.
- Luria, A.** (1982). *Language and cognition*. Lakewood WA: John Wiley y Sons Inc.
- Maclay, H. y C. E. Osgood,** (1959). ‘Hesitation phenomena in spontaneous English speech’. En *Word*, nº 15, págs. 19-44.
- Marcuello, A.A.** ‘Habilidades de comunicación: técnicas para la Comunicación eficaz’ En http://www.psicologia-online.com/monografias/5/comunicacion_eficaz.shtml. Consultado el 20/06/08.
- Martín, E.** (1999). ‘Fer aprenents autònoms’. En *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 18, págs. 7-24.
- Martínez de Salinas, J.** (2007). ‘La escucha activa y la expresión oral’. En <http://www.navactiva.com/web/es/arrhh/doc/articulos/2007/05/43388.php>. Consultado el 20/06/08.
- Mateu, R.** (2001). *El lugar del silencio en el proceso de la comunicación*. Tesis doctoral en línea. www.tdx.cat/bitstream/10803/8173/1/trms1de3.pdf . Consultado el 10/10/12.
- Maybin, J.** (1994). ‘Childrens voices: talk, knowledge and identity’. En Graddol, D., Maybin, J. y Stierer, B. (eds.). *Researching Language and Literacy in Social Context*. Clevelon: Multilingual Matters.

- Mayor, J.; Suengas, A. y González Márques, J.** (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis Psicología.
- McNeill, D.** (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal About Thought*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Mercer, N.** (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N.** (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- MINED** (2001a). Tabloide de la Reunión preparatoria nacional del curso 2001-2002. Tema 'Dirección del Aprendizaje'. Editado por el Ministerio de Educación. Mayo. La Habana.
- Monereo, C.** (1995). 'Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?'. En *Aula*, nº 34, enero de 1995.
- Moreno Pérez, M.M.** (2002). 'La tutorías con alumnos de compensación educativa'. En http://stepv.intersindical.org/enxarxats/nee/CE_actutorial.pdf. Consultado el 6/08/2007.
- Nelson, T. O. y Narens, L.** (1990). 'Metamemory: A theoretical Framework and Motivation'. En Bower, G. (ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 26, Nueva York: Academic, págs. 125-141.
- Noels, K. A.** (2003): 'Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Styles'. En Dörnyei, Z. (ed.). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishing, págs. 97-136.
- Noels, K. A.; Clément, R. y Pelletier, L. G.** (1999). 'Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation'. En *The Modern Language Journal*, vol. 83, n.º 1, págs. 23-34.
- Noels, K. A.; Pelletier, L. G.; Clément, R. y Vallerand, R. J.** (2003). 'Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientation and Self-Determination Theory'. En Dörnyei, Z. (ed.). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishing, págs. 33-63.
- Nystrand, M.; Gamoran, A.; Kachur, R. y Prendergast, C.** (1997). *Opening Dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

- Onrubia, J.** (1993). 'Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir'. En Coll, C. (ed.). *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona.
- Ortega Campos, M.A y otros** (1991). *Tutorías qué son, qué hacen, cómo funcionan*. Madrid: Ed. Popular.
- Oxford, R.** (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- Palacios, J.** (1987). 'Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigostky'. En Siguán, M. (ed.). *Actualitat de Lev S. Vigostky*. Barcelona: Anthropos, págs.176-188.
- Palau, J.A.** (2000). 'La escucha activa. *Sigue, te entiendo*'. En *Logicel*, nº 29, pág .66, marzo de 2000, consultado el 20/06/08.
- Palincsar, A. Y Brown, A.L** (1984). 'Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities'. En Mandl, H., Stein, N.L. y Trabasso, T. (Eds.). *Learning and comprehension text*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Pennycook, A.** (1997). 'Cultural Alternatives and Autonomy'. En Benson, A. y Voller, P. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres y Nueva York: Longman., págs. 35-53.
- Pereira, R.** 'Cómo escuchar: la práctica de la escucha activa'. En <http://www.mercadeobrillante.com/escuchar-escucha-activa.html>. Consultado el 20/06/08.
- Piaget, J.** (1974). *La prise de conscience*. París: PUF.
- Pöppel, E.** (1987). *Mindworks. Time and conscious experience*. Boston: Harcourt Brace Jovanovich.
- Poyatos, F.** (1994). *La Comunicación No verbal I: Cultura, Lenguaje y Comunicación*. Madrid: Istmo.
- Pozo, I.J.** (1994). *La Resolución de Problemas*. Madrid: Editorial Santillana S.A.
- Quicke, J.** (1994). 'Metacognition, pupil empowerment and the school context'. En *School Psychology International*, vol. 15, nº. 3, págs 247-260.
- Quilis, A. y Hernández, C.** (1990). *Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Richards, J. C. y Lockhart, C.** (1994). *Reflective teaching in second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rincón Igeta, B.** (2000). *Tutorías Personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Ediciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Rodríguez Espinar, S.** (Coord.) (2004). *Manual de Tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Rogers, C.R. y Freiberg, H.J.** (1994). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill/Macmillan.
- Rogoff, B.** (1995). 'Observing sociocultural activity an three plans: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship'. En Wertsch; del Río, P. y Álvarez, A. (eds.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 139-164.
- Rommetveit, R.** (1979). 'On the architecture of inter-subjectivity'. En Rommetveit, R. y Blazer, R. M. (eds.). *Studies of language, thought, and verbal communication*. Nueva York: Academic Press.
- Rowe, M. B.** (1974c). 'Reflections of wait-time: some methodological questions'. En *Journal of Research in Science Teaching*, nº 11 (3), págs. 263-308.
- _____ (1978). *Teaching science as continuous inquiry: a basic*. New York: McGraw-Hill
- Rubin, J.** (1981). 'The study of cognitive processes in second language learning'. En *Applied Linguistics*, nº 1, págs. 117-131.
- Rubin, J.** (1987). 'Learner Strategies: theoretical assumption, research history and teachability'. En Wenden, A. y Rubin, J.(eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Sanz, T. y Rodríguez, M.E.** (2000). 'El enfoque histórico-cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea'. En VV.AA del CEPES (2000). *Las tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Tarija: Editora Universitaria. <http://cepes.uh.cu/bibliomaestria/tendenciaspedagogicas/TENDE.doc> Consultado el 30 de diciembre de 2008.
- Sapir, E.** (1949). *Selected writings in language, culture and personality*. Berkeley: University of California Press.
- Sarabia, F.J.** (1999). *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Schiffrin, D.** (1994). *Approaches to Discourse: Language as Social Interaction*. Corsham, CR, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Schmidt, R.** (1994). 'Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied

linguistics'. En Hulstijn, J.H., y Schmidt, R. (Eds.) *Consciousness and second language learning: Conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching, Thematic issue of AILA Review - Revue de l'AILA*, nº 11, págs. 11-26.

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Silverman, D. (Ed.) (1997). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Londres: Sage Publications.

Sinclair, B.; McGrath, I. y Lamb, T. (ed.) (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Longman.

Soler-Espinauba, D. (2000). 'Lo no verbal como un componente más de la lengua'. En *Espéculo*, http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html, págs.1-20.

Sperber, D. y D. Wilson (1994): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Swift, J. N. y Gooding C. T. (1983). 'Interaction of wait time feedback and questioning instruction on middle school science teaching'. En *Journal of Research in Science Teaching*, nº 20, págs. 721-730.

Swift, J. N.; Gooding C. T. y Swift P.R. (1988) 'Questioning and wait time'. En Dillon, J.T. (Ed.) (1988) *Questioning and Discussion: A Multidisciplinary Study*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Talizina, N. F. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Progreso.

Tamayo, O. (2007). 'Enseñanza de las ciencias: aspectos epistemológicos, pedagógicos y curriculares'. Manizales, (Texto sin publicar).

Taylor, S.J y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tharp, R., Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.

Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique, suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Éditions du Seuil.

Tobin, K.G. y Capie, W. (1981). 'The development and validation of a group test of logical thinking.. En *Educational and Psychological Measurement*, nº 41, págs. 413-423.

Trabant, J. (1990). *Traditionen Humboldt*. Frankfurt: Suhrkamp.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Londres: Longman.

_____ (1996a). 'Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and Authenticity'. En *Applied Linguistics and language study*, Nueva York: Longman Publishing.

_____ (1998a). 'La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas'. En Cots y Nussbaum (2002). *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio, págs. 33-53.

_____ (2004). 'The Ecology of Language Learning'. En Barcelona: UPF Workshops, <http://ucclt.ucdavis.edu/leo.cfm>, Marzo 2004.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Vázquez, G. (1998). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.

Vázquez Veiga, N. (2003). *Marcadores discursivos de recepción*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela Servicio de Publicaciones.

Villamil, O. y De Guerrero, M. (1996). 'Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behaviour'. En *Journal of Second Language Writing*, nº 5 (1), págs. 51-75.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. [Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires: La Pléyade, 1981] [publicado originalmente en Rusia en 1934].

_____ (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.

_____ (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Vygotsky, L.S. y Luria, A. R. (1930/1993). *Studies on the History of Behavior. Ape, Primitive and Child*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.

Watson-Gegeo, K.A. (1992). 'Thick Explanation in the Ethnographic Study of Child Sozialization. A Longitudinal Study of the Problem of Schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) Children'. En *New Direcions for Child Development*, nº 58. Págs. 51-66.

Wellman, H.M. (1985). 'The Origins of Metacognition'. En Forrest- Pressley, D.L. y otros (eds.). *Metacognición, Cognition and Human Performance*. Nueva York: Academic.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenden, A. (1987b). 'Metacognition: an expanded view of the cognitive abilities of L2 learners'. En *Language learning*, vol. 37, nº 4, págs. 573-597.

_____ (1997b). 'Designing learner training: The curricular questions'. En G.M. Jacobs (Ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses*. Singapore: Seameo Regional Language Centre.

_____ (1999). 'An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics'. En *System*, nº 27, págs. 435-441.

Wenden, A. y Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós [trad. 1988]

Williams, M. y Burden, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Cambridge: Cambridge University Press.

Winkin, Y. (ed.) (1981). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairos, 1994.

Wittgenstein, L. (1980). *Remarks on the philosophy of psychology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Wlodkowski, R. (1986). *Motivation and Teaching: A Practical Guide*. Washington, DC: National Education Association.

Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.

Wood, D., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). 'The role of tutoring in problem solving'. En *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, nº 17 (2), págs. 89-100.

Wulf, C. (2004). *Introducción a la Antropología de la Educación*. Madrid: Idea Books.

Yngve, V. (1970). 'On getting a word in edgewise'. En *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, págs. 567-577.

Zuleta, E. (1985). 'La Educación, un campo de combate'. Entrevista realizada por Hernán Suárez, en 1985. Publicada en la revista Educación y Cultura de FECODE, No. 4, 07/1985.

http://www.solonegociadores.com/comunidad/docs/EnFeb07/clean_lan.pdf. *El lenguaje limpio*. Consultado el 20/08/2008

<http://www.xtec.cat/crp-lescorts/web-crp/altresmesos/articles/escolta%20activa.pdf>.

La escucha activa. Consultado el 20/06/08

17. ANEXOS

ANEXO 1: TRANSCRIPCIÓN TUTORÍAS INDIVIDUALIZADAS

1. **TUT** {<vale vamos a empezar a hablar deee>
2. ATU <mirada: hojas de la alumna>
3. <(2.02)>
4. **TUT las herramientas>**
5. ATU <mirada: alumna>
6. (0.71)
7. **TUT que (0.46) te propuusee (1.66) {paraa}**
8. ANA {mirada: sus hojas}
9. ANA {mirada: tutora y levanta las cejas}
10. {(1.63)}
11. **TUT trabajar durante la semana}**
12. ANA {mirada: sus hojas}
13. {(0.49)}
14. **TUT <el fichero de erroress el diario (0.3) ¿e?>**
15. **NAS um}**
16. (0.9)
17. ATU <señalando un dedo con el bolígrafo cada vez que menciona un ejemplo y moviendo la cabeza de
18. abajo>
19. ANA {|cabeza|R}
20. **TUT {<¿las has utilizado?}>**
21. ATU <señala las hojas con el bolígrafo>
22. ANA {mirada: sus hojas}
23. **NAS {<sí**
24. (0.17)
25. **TUT al final ¿sí? durante la semana?>}**
26. ANA {mirada: sus hojas, |cabeza|R y empieza a buscar entre sus hojas}
27. ATU <mirada: alumna mientras busca}
28. {<(0.71)>
29. **NAS el diario cada día**
30. (0.39)
31. **TUT um>**
32. ATU <mirada: hojas de la alumna, barbilla apoyada en su puño y el codo en la mesa>
33. <(2.49)>
34. ANA {mirada: sus hojas, pasa las hojas del diario}
35. **NAS {yyy (0.5) el fichero de errores también}**
36. (0.59)
37. ANA {mirada: sus hojas, empieza a pasar hojas de su dossier}
38. **TUT {um**
39. (0.39)
40. **NAS ayer (1.0) añadí (1.27) dos errores más**
41. (1.87)
42. **TUT um**
43. (1.34)
44. **NAS y (0.29) para mí me parece muy útil}**
45. {(0.98)}
46. ANA {finalmente se queda sujetando una de ellas mientras la mira}
47. **NAS anotar los erroores (0.61) yyy (0.34) identificarlas}**
48. {(0.36)>
49. ATU <mirada: hojas de la alumna y alumna alternativamente, = postura>
50. ANA {mirada: la tutora fijamente}
51. **TUT <um>}**

52. ATU <mirada: alumna, |cabeza|R, mientras junta los labios y sonrío.
53. = postura>
54. ANA {mirada: tutora, |cabeza|R}
55. {<(1.93)
56. NAS porque ahora sii
57. (0.78)>
58. ATU <|cabeza|R, mientras junta los labios y sonrío,
59. = postura>
60. NAS <meee} {encuentro en una situación}
61. {(1.74)>
62. ANA {continúa sujetando sus hojas y dirige la mirada hacia ellas}
63. ANA {mirada: tutora}
64. ATU <mirada: las hojas de la alumna y alumna>
65. NAS <me doy cuenta de laa identificación} {de los errores}>
66. ATU < mirada: alumna, mientras se rasca la nariz, 1/2 sonrisa, = postura>
67. ANA {mirada: sus hojas y las señala con el dedo índice}
68. <(0.82)>
69. ATU <|cabeza|R, mirada: alumna>
70. ANA {mirada: tutora, continúa señalando las hojas con el dedo índice. |cabeza|R suavemente después
71. de la tutora}
72. **TUT {<claro>**
73. ATU < mirada: alumna. = postura>
74. ANA {mirada: sus hojas}
75. {<(2.8)>
76. ANA {mirada: sus hojas, pasa una de ellas}
77. ATU < mirada: hojas de la alumna>
78. TUT {<es una reflexión muy simple quee quizás antes noo}
79. NAS sí
80. TUT {habías parado a pensarlo ¿no?>}
81. ATU < mirada: alumna, abandona su postura y & manos&, 1/2 sonrisa>
82. ANA {mirada: tutora, sin cambiar de postura}
83. ANA {-cabeza-R }
84. (0.12)
85. NAS {<no
86. (0.8)>}
87. ANA {mirada: sus hojas mientras las sujeta con la mano izquierda y las señala con el índice de la mano
88. derecha}
89. ATU <mirada: las hojas de la alumna después de ésta. Cambia de postura: antebrazo izquierdo apoyado
90. en la mesa, codo derecho en la mesa y barbilla en el puño derecho.
91. **NAS {<y con la ‘hoja reduce errores’**
92. TUT um>
93. ATU<|cabeza|R >
94. <(3.09)
95. NAS mm sí también me haa pasado>}
96. ATU <mirada: las hojas de la alumna>
97. ANA {mirada: sus hojas}
98. (0.27)
99. TUT <um>
100. ATU <|cabeza|>
101. (0.69)
102. **TUT {<¿yy lo tienes en cue/nta a la hora deee hacer la expresión escrita?>}**
103. ATU < mirada: a la alumna y a sus hojas alternativamente, &mano derecha&, al final señala las hojas con el
104. bolígrafo>
105. ANA {mirada: sus notas, cabeza mientras se toda el pelo con la mano derecha en el lado
106. izquierdo}

107. {< (0.34)
- 108. NAS sí**
109. (0.71)>}
110. ANA {deja de tocarse el pelo, se gira hacia la tutora y la mira mientras |cabeza|R}
111. ATU <|cabeza|R>
- 112. TUT {<por ejemplo (0.59) cuando has heechoo (0.43) laa simulación deel (0.39) ¿examen?>}**
113. ATU < mirada: alumna, &mano derecha&, con la cual sujeta el bolígrafo.>
114. ANA {| mirada: la mesa, cabeza|R, coge un bolígrafo que hay sobre ella y mirada: tutora }
- 115. NAS {um}**
116. ANA {|cabeza|}
117. <(1.15)
- 118. TUT ¿lo has tenido en cuenta? ¿todo esto?>**
119. ATU <señala las notas de la alumna con el bolígrafo y seguidamente lo hace hacia su frente mientras mira a
120. la alumna y vuelve a señalar las notas>
- 121. NAS {sí}**
122. (1.48)}
123. ANA {|cabeza|R, mirada: tutora }
- 124. TUT {<¿te ha servido de algo?>**
125. ATU <con el codo derecho apoyado en la mesa, mueve el bolígrafo y al terminar la pregunta, lo apoya entre
126. el labio superior y la nariz>
127. (1.51)}
128. ANA {mirada: sus hojas }
- 129. NAS <{creo que sí porque por ejemplo > (0.49) <teneer>}**
130. ATU <mantiene la postura con la que ha finalizado la pregunta anterior y cambia la dirección de su mirada
131. hacia las hojas de la alumna cuando ésta las señala con el bolígrafo>
132. ANA {mirada: sus hojas, |cabeza| y señala con el bolígrafo hacia sus hojas }
133. ATU <se separa el bolígrafo de la cara>
134. <{(1.13)
- 135. NAS esta expresión aquí (0.44) de ‘un año’ (0.56) y nooo ‘al año’ (0.53) aquí en (0.42) en**
- 136. <la hoja> (0.78) es como <teneerlooo (0.86) en}{la> <cabeza>}**
137. ATU <no se mueve: mano apoyada en la barbilla y codo apoyado en la mesa, mirada: hojas de la
138. alumna>
139. ANA {mirada: sus hojas, señala con el bolígrafo hacia sus notas }
140. ATU <se rasca con el dedo índice derecho la frente>
141. ATU <vuelve a la postura anterior y mirada: alumna>
142. ANA {sube la mirada hacia la tutora y ½ sonrisa }
143. ATU <|cabeza|>
144. (0.39)
- 145. TUT {claro (0.71) <uum>}**
146. ANA {|cabeza|R}
147. ATU <|cabeza|>
148. (0.91)
- 149. TUT {<¿y en la expresión escrita?>}**
150. ATU <separa la mano derecha que sujeta el bolígrafo de la cara y hace un movimiento circular en el aire>
151. ANA {mirada: sus hojas, sin cambiar de postura }
152. <{(1.0)}
- 153. ANA {-cabeza-}**
- 154. TUT {¿al hacer un repaso de TOODOO lo que tenías aquí apuntado?>}**
155. ATU <mirada: las hojas de la alumna, las señala con el bolígrafo. Hace un movimiento sobre la hoja de

156. arriba a abajo. Finalmente vuelve a dirigir la mirada hacia la alumna>
157. ANA {Continúa con el bolígrafo que sujeta en la mano derecha señalando a la sien y junta los labios}
158. (0.61)
- 159. TUT {<¿has conseguido rectificar o corre?>{gir?>}**
160. ATU <mirada: alumna, levanta el codo derecho de la mesa y hace unos movimientos con la mano en el aire
161. y, al finalizar la intervención vuelve a colocar el codo en la mesa y apoya la barbilla en el puño>
162. ANA {se muerde el labio inferior} {separa el bolígrafo de la sien}
163. (1.29)
- 164. TUT {<algo queee>}**
165. ATU <hace un gesto circular con la mano en el aire y hace también un movimiento circular con la cabeza
166. mirando al vacío>
167. ANA {coge el bolígrafo con la mano mientras apoya el codo en la mesa}
168. (1.25)
- 169. TUT {<en un primer borrador te había pasado?>}**
170. ATU <vuelve a colocar el codo en la mesa y la barbilla apoyada en la mano. Seguidamente vuelve a gesticular
171. con la mano derecha que separa de la barbilla y termina volviendo a la postura anterior>
172. (1.82)
- 173. NAS ¿teniendo en {cuenta} la hoja?}**
174. ANA {coge el bolígrafo con la punta de los dedos}
175. ANA {mirada: tutora}
176. {<(1.65)>}
177. ANA {1/2 sonrisa y, después de que la tutora |cabeza|R y sonrío, vuelve a bajar la mirada: hojas}
178. ATU <|cabeza|R, sonrisa después de que lo haga la alumna, = postura>
- 179. NAS <ahora no estoy se{gura}**
180. ANA {mirada: tutora}
181. (0.61)
- 182. NAS {creo que no>}**
183. ATU <sonrisa>
184. ANA {-cabeza-R}
185. <(1.23)>
186. ATU <mirada: las hojas de la alumna y la vuelve a subir hacia la alumna , |cabeza|R, = postura>
- 187. NAS {<cuando estoy escribiendoo (1.05) pienso} {en los errores típicos que hago>}**
188. ATU <mirada: las hojas de la alumna y alumna, = postura y |cabeza|R>
189. ANA {apoya la mano derecha que sujeta el bolígrafo en la cara y mira hacia la tutora. Seguidamente separa
190. la mano de la cara y empieza a tocar el bolígrafo mientras mirada: al vacío}
191. ANA {mirada: tutora}
192. (0.12)
- 193. TUT {<um>}**
194. ATU <|cabeza|>
195. ANA {también |cabeza|}
196. {(2.59)}
197. ANA {mirada: sus hojas y el brazo con el que sostiene el bolígrafo}
- 198. NAS {pero no sé si tengoo exactamente <la hoja >}**
199. ANA {señala con el bolígrafo hacia sus hojas}
200. ATU <también mirada: hojas de la alumna, = postura >
201. {<(0.51)}
- 202. NAS como es>}**
203. ATU <|cabeza| sutilmente, = postura >

204. ANA {mueve el bolígrafo sobre sus hojas de arriba a abajo, mirada: tutora y ½ sonrisa}
205. (0.39)
- 206. TUT {<um>}**
207. ATU <mirada: alumna, = postura>
208. ANA {señala la sien}
209. {(1.33)}
- 210. NAS eeennn} (0.62) en la cabeza**
211. ANA {vuelve a colocar el brazo sobre la mesa mientras sujeta el bolígrafo}
212. (0.13)
- 213. TUT um (0.73) {<hombre la ‘hoja reduce errores’ estos son casos concretos ¿e? >}**
214. ATU <la tutora separa la mano de la barbilla y señala con el bolígrafo que sostiene en la mano derecha
215. las hojas de la alumna. Acerca todo el dorso hacia la alumna para mirar en las notas de ésta>
216. ANA {la alumna baja la mirada hacia donde señala la tutora, sus hojas}
- [...]
- 217. TUT muy bien> (1.02) {<¿qué más? (0.17) laaa (0.33) los ejercicios deee (0.27) grabación las**
- 218. expresiones orales>}**
219. ATU < mirada: hojas de la alumna. Postura: sujeta el bolígrafo con las dos manos y apoya los antebrazos en
220. la mesa. Inclina todo el cuerpo hacia delante y junta los labios>
221. ANA {mirada: hojas. Pasa las hojas}
222. ATU < mirada: alumna. Mueve todo el cuerpo hacia delante y atrás }
223. {<(0.63)}
- 224. TUT ¿qué tal el ejercicio de grabación?>**
225. ATU <postura: los antebrazos apoyados en el borde de la mesa y las manos juntas delante del pecho.
226. Espalda erguida separada del pecho. Mirada: hacia las hojas de la alumna>
227. <(0.66)}
228. ANA { mirada: hacia las hojas, pasa una hoja y la ordena junto a las demás }
- 229. NAS {a mí me gustan>}**
230. ANA { mirada: tutora, postura: apoya las dos manos sobre las hojas, 1/2 sonrisa}
231. ATU <mirada: alumna>
232. (0.11)
- 233. TUT <¿sí?**
234. (0.16)
- 235. NAS {sí (0.56) porque también puedooo>}**
236. ATU <|cabeza|R, junta los labios, mueve todo el dorso hacia atrás y hacia delante y apoya el antebrazo
237. izquierdo en la mesa y el codo derecho, además apoya la barbilla sobre el puño derecho>
238. ANA {mirada: sus hojas, |cabeza|, continúa tocando las hojas con las yemas de los dedos}
239. (1.79)
240. **NAS {<es raro (0.81) oír siempre mi voz (1.28)>} {<pero tambiénnn (0.78) me parece muy útiill**
241. (0.56) oírla paraaa
242. (1.51) >}
243. ANA { mirada: tutora, cabeza, sube las cejas y |cabeza|, sonrisa }
244. ATU <mirada: alumna, sonrisa después de ella, |cabeza|R>
245. ATU <mirada: hojas de la alumna y alumna alternativamente, |cabeza|>
246. ANA {mirada: sus hojas, coge la esquina de una hoja con la mano izquierda}
247. **NAS {<mmm (1.96) no sé cómo decirloo (1.33)} {para saberr (0.5) quéee (0.67)> <hay que cambiar**
248. **un poco**
249. ANA { mirada: sus hojas coge el bolígrafo con las dos manos }
250. ATU <mirada: alumna, = postura>
251. ANA {&manos&}

- 252. TUT um**
253. (0.96)>}
254. ATU <mirada: alumna, |cabeza|R>
255. ANA {mirada: tutora}
256. **NAS {porque yo también tengo unaaa (0.71) estructura de la frase} {muy distinta como ahora**
257. **<siempre hago una pausa pequeña (0.96) eee} {(0.59) antes de la última palabra por ejemplo}**
258. ANA {mirada: al vacío, &manos&}
259. ANA {mirada: a la tutora, 1/2 sonrisa, &manos&}
260. ANA {mirada: al vacío}
261. (0.26)
- 262. NAS {um (0.37) pausa > <(0.35) última palabra }**
263. ATU <|cabeza|R, mirada: alumna, = postura>
264. ANA { mirada: tutora, acompaña la entonación con & manos& y &cabeza& y ½ sonrisa}
265. {(0.36)}
- 266. TUT aja**
267. (2.0)>}
268. ATU < mirada: alumna, sonrisa, |cabeza|R, >
269. ANA {mirada: tutora y ½ sonrisa}
- 270. NAS {eso también puedo mejorar}**
271. ANA {mirada: tutora, se toca el cuello con la mano derecha, cabeza y 1/2 sonrisa}
272. {(2.2)}
- 273. NAS ahora**
274. (1.07)
- 275. TUT <¿por qué haces esa pausa?>}**
276. ANA { mirada: tutora, sube las cejas}
277. ATU < mirada: alumna, = postura>
- [...]
- 278. NAS {<pero también me gusta porqueee (0.72) es interesante (0.49) oír lo queee**
- 279. (0.34)}**
280. ANA {mirada: sus manos, se toca el anillo de la mano izquierda con la derecha y &cabeza& ligeramente}
- 281. NAS {acabo de decir (1.09)> <porque algunas veces tengo TANTas ideas en la cabeza (0.91) yyy**
- 282. en>}{el momento}{cuando hablo**
283. ATU <mirada: alumna, postura: los brazos cruzados apoyando los antebrazos en la mesa e incorporada>
284. ANA {mirada: tutora, &manos&} {mirada: sus hojas}
285. ATU < mirada: alumna, |cabeza|R y -cabeza-R, = postura>
286. (1.34)
- 287. NAS se me olvido algo (0.79) <se me olvida algo> (0.59) y después}**
288. ATU <|cabeza|R, mirada: alumna, junta los labios, = postura >
289. ANA {mirada: tutora, &mano izquierda& ligeramente y &cabeza& ligeramente}
290. (0.54)
- 291. NAS {cuando <escucho la> grabadora}**
292. ANA {mirada: tutora, señala sus hojas}
293. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura >
294. (0.81)
- 295. NAS {me doy cuenta }**
296. ANA { cabeza }
- 297. TUT <de que quería decir eso y no {lo he dicho ¿es eso?>**
298. ATU <mirada: alumna, &mano derecha& con la que sostiene el bolígrafo y
299. &cabeza& ligeramente>

- 300. NAS sí}**
 301. ANA { |cabeza|R }
- 302. TUT <um**
 303. (0.87)
 304. ATU <apoya la barbilla en el puño derecho y |cabeza|R>
- 305. NAS y también es {unaaa} <(0.76) {comparación}**
 306. ATU < mirada: alumna, postura: apoya la barbilla en el puño derecho y |cabeza|R>
 307. ANA { mirada: hacia su bolígrafo, el cual está tocando con las dos manos }
 308. ANA { frunce el ceño }
 309. (0.54)
- 310. NAS {es un ejercicio bueno paraaa (1.31) uff} {(0.41) ¿tranquilizarme <un poco?}**
 311. ANA { mirada: sus hojas, toca el bolígrafo con las dos manos }
 312. ANA { mirada: a la tutora, sin mover la dirección de la cabeza que todavía está dirigida hacia sus manos }
 313. (0.31)>
 314. ATU < mirada: alumna, = postura>
- 315. TUT < [(risa ligera)]**
316. NAS {[creo que tengo] tiempo para} <pensar y ya está en [este] tiempo que no hay [que] hablar
317. rápidamente porque tengo tiempo>
 318. ATU < mirada: alumna, = postura, sonrisa>
 319. ANA { mirada: tutora, postura: pone la cabeza recta, toca su bolígrafo y &manos&
 320. ½ sonrisa }
 321. ATU < mirada: alumna, = postura>
 322. **TUT <[um] (1.14) [claro]>**
 323. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
- 324. TUT <ya que a veces cuando uno está haciendo el ejercicio**
325. NAS sí
 326. **TUT {tiene la sensación de que está hablando más lento de lo que en**
 327. **realidad en realidad está hablando**
 ¿es eso?>}
328. ATU < mirada: alumna, &manos& sin apoyar los brazos en la mesa>
 329. ANA { mirada: tutora, = postura, toca el bolígrafo con las dos manos, |cabeza| al decir sí }
 330. { < (1.44)
- 331. NAS puede ser pero yo tengo la} {sensación (1.5)> <queee (0.47)} {con la grabadora}**
 332. ATU < mirada: alumna, = postura, tocándose los dedos y con el bolígrafo en la mano >
 333. ANA {mirada: al vacío, = postura }
 334. ANA {mirada: hacia la mesa, = postura }
 335. ANA {mirada: tutora, gestos: sube las cejas y señala al vacío con el dedo
 336. índice de la mano izquierda }
 337. { (1.37)
- 338. NAS hay que hablar con mucha fluidez (0.58)} {y un poco más rápidamente que normalmente}>**
 339. ATU <mirada: alumna, postura: coloca el antebrazo izquierdo y el codo derecho apoyado en la mesa y apoya
 340. la barbilla en el puño derecho>
 341. ANA { mirada: al vacío, gesto: 1/2 sonrisa y & manos& }
 342. (0.15)
- 343. TUT <¿tú crees?}**
 [...]

344. TUT {<pueees (0.18) venga los objetivos>}

345. ATU <mirada: sus hojas, mueve el cuerpo de atrás a adelante>

346. ANA {mirada: sus hojas, antebrazos apoyados en la mesa y sujetando el bolígrafo con las dos manos}

347. {<(0.82)}

348. TUT ¿qué tal?>

349. ATU <mirada: sus hojas, postura: se incorpora hacia delante y apoya el antebrazo izquierdo y el codo

350. derecho en la mesa>

351. <(1.3)

352. NAS hemos practicado expresión oral

353. (0.17)

354. TUT um

355. (0.64)

356. NAS pero> <hay que practicar más>}

357. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, se mueve como si buscara una postura cómoda, 1/2 sonrisa>

358. ATU <mirada: alumna, 1/2 sonrisa>

359. ANA {mirada: sus hojas, toca los laterales de sus hojas como si las ordenara, &cabeza&}

360. {<(0.21)}

361. TUT um>

362. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura y con la barbilla apoyada en el puño derecho, |cabeza|>

363. <(0.42)

364. TUT ¿has mejorado por eso?>

365. ATU <señala a la alumna con el bolígrafo y mirada: alumna>

366. <(1.05)

367. TUT sientes que estás >

368. ATU <mirada: alumna, &mano derecha&>

369. <(0.79) >}

370. ANA {mirada: sus hojas, se toca el cuello con la mano derecha y cabeza }

371. ATU <mirada: al vacío, &mano derecha&>

372. TUT {<no mejorando o sea no simplemente mejorando sino evolucionando>}

373. ANA {mirada: tutora, cabeza , coge el bolígrafo con la mano derecha y coloca los antebrazos sobre la

374. mesa}

375. (0.12)

376. NAS {evolucionando

377. (0.96) >}

378. ANA {mirada: tutora, sube las cejas, cabeza y |cabeza|R}

379. ATU <mirada: alumna, &manos&>

380. NAS {<y también un poco más>

381. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: antebrazo izquierdo y codo derecho apoyados en la mesa y

382. barbilla apoyada en el puño derecho>

383. <(0.53)

384. NAS acostumbraadaa (0.41) aaa (0.61) hablar (0.57) } {minutos seguidos>}

385. ANA {mirada: sus hojas, mueve ligeramente el bolígrafo que sujeta con la mano derecha}

386. ATU <mirada: alumna, = postura>

387. ANA {mirada: tutora y |cabeza|R}

388. {<(2.09)>

389. ATU <mirada: alumna, |cabeza| y sonrisa con los labios juntos>

390. TUT <ya sin que sea un diálogo>

391. ANA {mirada: tutora fijamente}

392. NAS {sí

393. (0.39)
- 394. TUT un intercambio deee**
395. (0.38) >}
396. ANA {mirada: tutora y |cabeza|R}
397. ATU <mirada: alumna, &manos&, |cabeza|R y sonrisa>
- 398. NAS {<porque en un diálogo normalmente nooo>**
399. ATU <mirada: alumna, recupera la postura anterior, |cabeza|>
400. <(1.53)
- 401. NAS no tengo mucha dificultad>}**
402. ATU <mirada: alumna, se muerde el labio inferior y apoya el dedo índice derecho en el labio,
403. = postura>
404. ANA {mirada: tutora y -cabeza-R ligeramente }
- 405. TUT {<um**
406. (0.63)
- 407. NAS contestar a una preguntaa ooo (0.38) preguntar algo}**
408. ANA {mirada: tutora, &mano izquierda&, &cabeza& ligeramente }
- 409. TUT {claro>**
410. ATU <mirada: alumna, = postura y |cabeza R>
411. <(0.99)
- 412. NAS pero estar forzada (0.21) a hablar} {unos minutos> <seguidos**
413. ANA {mirada: sus hojas, &mano derecha& con la que continúa sujetando el bolígrafo }
414. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
415. (0.85)
- 416. NAS es más difícil>**
417. ATU <mirada: alumna, |cabeza|R, = postura>
- 418. TUT <muy bien}**
419. ANA {mirada: tutora, &mano derecha& con el bolígrafo y &cabeza& }
420. {(0.64)
- 421. TUT pues ya verás>**
422. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
423. <(0.6)
- 424. TUT vamos a pasar de dos a tres a cuatro a cinco minutos}**
425. ANA {mirada: tutora, |cabeza|}
426. (0.22)
- 427. TUT {¿e?>**
428. ATU <mirada: alumna, señala con el bolígrafo diferentes puntos sobre la mesa y &cabeza&>
429. (0.24)
- 430. NAS <sí**
431. ANA {mirada: sus hojas, se toca la mejilla con el bolígrafo }
432. (1.6)}
- 433. {y he repasado los verbos irregulares}**
434. ANA {mirada: sus hojas, señala las hojas con el bolígrafo }
435. {(1.44) >
436. ATU <postura: acerca todo el dorso hacia la alumna y mirada: sus hojas, se toca los labios>
- 437. TUT <lo has hecho por tu cuenta ¿no?}**
438. ANA {mirada: tutora, cabeza }
439. {(0.43)}
440. ANA {mirada: tutora, cabeza y |cabeza| }
- 441. TUT {um>}**

442. ATU <mirada: alumna, abre los dos brazos y las palmas de las manos con los codos apoyados en la
443. mesa, después se aparta el flequillo de la cara>
444. ANA {mirada: tutora, cabeza y |cabeza| }
445. {<(0.42)
446. **NAS yyy (0.42) también hemos hecho los comparativos}**
447. ANA {mirada: sus hojas, señala las hojas con el bolígrafo}
448. {(0.67)
- 449. TUT ¿qué tal?>**
450. ATU <mirada: hojas de la alumna y alumna, postura: codos apoyados en la mesa y manos juntas sujetando el
451. bolígrafo>
452. (0.27)
- 453. TUT <el resultado>**
454. ANA {mirada: tutora, señala las hojas con el bolígrafo}
455. {(0.38)
- 456. NAS lo he entendido}**
457. ANA {mirada: tutora, |cabeza|R}
- 458. TUT {¿sí?>**
459. ATU <mirada: alumna, = postura con las manos separadas, &manos& ligeramente, &cabeza& ligeramente>
- 460. NAS <y también el error típico con ‘más que’ en español y ‘plus du’}**
461. ANA {mirada: tutora, &cabeza&, &mano izquierda&}
- 462. TUT {um**
- 463. NAS en francés>}**
464. ATU <mirada: alumna, = postura tocándose las puntas de los dedos, |cabeza|R>
465. ANA {sonrisa, mirada: tutora, se mueve ligeramente al sonreír}
466. {<(4.47)>}
467. ANA {mirada: sus hojas, se pone el bolígrafo en la boca, deja de sonreír}
468. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, |cabeza|R>
- 469. NAS {<y este fin de semana (0.53) este fin de semana hay que ver una película>}**
470. ANA {mirada: sus hojas, señala sus hojas con el bolígrafo}
471. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
- 472. TUT {<a! muy bien**
- [...]
473. **TUT {<de acuerdo (0.18) entonces (0.16) para la siguiente semana**
474. **NAS um}**
475. ANA {mirada: sus hojas, = postura y, al final, toca sus hojas con la mano derecha}
476. (0.48)
477. **TUT qué objetivos te planteas >**
478. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: incorporada sobre la mesa, el antebrazo izquierdo y el
479. codo derecho apoyados en la mesa y la barbilla apoyada en el puño derecho>
480. {<(0.63)
481. **NAS esta semana voy a trabajar (1.44) otra vez la} {expresión oral**
482. ANA {mirada: sus hojas, antebrazos apoyados en la mesa tocando el bolígrafo con las dos manos}
483. (0.12)>
484. ATU <mirada: alumna, = postura>
485. **TUT <bien>**
486. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, |cabeza|R>
487. <(0.25)
488. **NAS yyy tengo el objetivo deee} {(0.69) poder hablaaar (1.27) cuatro} {o cinco minutos**
489. **seguidos**

490. ANA {mirada: tutora, señala el dedo índice izquierdo con el derecho, &cabeza& ligeramente}
491. ANA {mirada: al vacío, &manos&}
492. **TUT vale o sea queee (0.56) > } {<objetivo (0.23) el tiempo> <¿no?**
493. ATU <mirada: alumna, = postura>
494. ANA {mirada: tutora, cabeza, &manos& y al final apoya los antebrazos sobre la mesa y sujeta el
495. bolígrafo con las dos manos}
496. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, &mano derecha&>
497. (0.11)
498. **NAS sí (0.24)> el tiempo**
499. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
500. **TUT <o sea ya no solo la expresión oral en general (0.47) sino que ahora (1.14) te vas a**
501. **centrar un poquito ¿no? (0.35) en el tiempo**
502. (0.13)
503. **NAS sí (0.05) tiempo**
504. **TUT que está relacionado también coon>}**
505. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, &mano derecha&, &cabeza&>
506. ANA {mirada: sus hojas, escribe}
507. **NAS {<también con el contenidooo}**
508. ANA {mirada: tutora, antebrazos en la mesa sujetando el bolígrafo con la mano derecha, no escribe}
509. **TUT {eeeexactamente>}**
510. ATU <mirada: alumna, postura: se coloca recta y señala a la alumna con la mano, sonrisa y abre
511. más los ojos, |cabeza|>
512. ANA {mirada: tutora, se señala la cabeza y sonrío}
513. **NAS {<um**
514. (0.23)
515. **TUT claaaro (0.24) eso te iba a decir}**
516. ANA {mirada: tutora, sonrío y |cabeza|}
517. {(0.22)
518. **TUT no solo es una cuestión de tiempo (0.45) sino también (0.27) relacionado con el**
519. **contenido >**
520. (7.53)}
521. ANA {mirada: sus hojas, escribe y sonrisa}
522. ATU <mirada: alumna y hojas de la alumna alternativamente, postura: antebrazo izquierdo
523. apoyado en la mesa y &mano derecha&, sonrisa, &cabeza&, &cuerpo& ligeramente>
524. **NAS {<sí}**
525. ANA {deja de escribir}
526. {(4.59)
527. **NAS mmmm**
528. (2.2)
529. **TUT ¿qué más?**
530. (0.52)}
531. ANA {mirada: sus hojas, antebrazos en la mesa con el bolígrafo en la mano derecha}
532. **NAS {otro objetivooo> <(1.36) escribiir**
533. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: antebrazo y codo apoyado en la mesa y barbilla
534. apoyada en el puño derecho, 1/2 sonrisa>
535. (0.91) >}
536. ATU <mirada: alumna y hojas de la alumna, = postura, 1/2 sonrisa>
537. ANA {mirada: sus hojas, tocando el bolígrafo con las dos manos}
538. **NAS {<un poco más (0.68) por ejemplo hoyyy (0.85) cuandoooo>}**

539. ATU <mirada: alumna, = postura y levanta un poco la cabeza y cierra un poco los ojos>
540. ANA {mirada: tutora de reojo, = postura}
541. {<(1.37)>
542. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
543. **NAS <tenía que> {escribir la carta (0.13) con la receta**
544. ANA {mirada: al vacío, = postura}
545. (0.25)
546. **TUT um>**
547. ATU <mirada: alumna, postura: cruza los brazos y apoya los antebrazos sobre la mesa, junta los
548. labios y |cabeza|>
549. <(0.32)
550. **NAS me he dado cuenta queee>}**
551. ATU <mirada: alumna y a sus hojas, = postura, hace un gesto con la cabeza para retirarse el
552. flequillo de la cara, se muerde el labio inferior>
553. ANA {mirada: tutora de reojo, = postura}
554. {< (2.18)
555. **NAS tenía que> {repasar loos (0.31) imperativos (0.26) y algunas> <(0.8) formas de los**
556. **verbos**
557. ANA {mirada: sus hojas, = postura}
558. ATU <mirada: alumna, = postura>
559. (0.28)
560. **TUT um**
561. (0.35)
562. **NAS solamente> {paraa> <(1.73) tener todas las formas de los verbos> {un poco más**
563. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R, 1/2 sonrisa>
564. ANA {mirada: tutora, &cabeza& ligeramente, = postura}
565. ANA {mirada: al vacío, &manos& con los antebrazos apoyados en la mesa}
566. (3.3)}
567. ANA {mirada: tutora de reojo, se señala la cabeza con la mano izquierda}
568. **NAS {eee (0.39) en la cabeza>**
569. ATU <mirada: alumna, = postura>
570. **TUT <frescas>**
571. ANA {mirada: tutora, con el antebrazo derecho y el codo izquierdo apoyados en la mesa}
572. **NAS {frescas**
573. **TUT (risa ligera)**
574. (0.52)>
575. **NAS <sí>**
576. ATU <mirada: alumna, = postura y se encoge de hombros, sonrisa>
577. ANA {mirada: tutora, = postura y |cabeza|R}
578. {(0.91)
579. **TUT muy bien (0.31) pues vengaa**
580. (0.46)>}
581. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, /cabeza/>
582. ANA {mirada: tutora, = postura y mejilla apoyada en la mano izquierda}
583. **NAS {<porque (0.2) si me ponen una carta>**
584. ANA {mirada: sus hojas, = postura y sitúa el dedo índice izquierdo en los labios}
585. {(0.97) >}
586. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, se muerde el labio inferior>
587. ANA {mirada: al vacío, &mano izquierda&}

588. **NAS** {<como estaaa} {(0.9) **tenía dificultades**} {(0.68) **tenía que pensarlo más**
589. ANA {mirada: tutora, vuelve a situar el dedo índice izquierdo en los labios}
590. ANA {mirada: al vacío, = postura}
591. (0.48)}
592. ANA {mirada: tutora, = postura}
593. **TUT** {**um** (0.57)> <**bueno** } {**pero lo has hecho bien ¿e?**
594. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
595. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
596. (1.1)}
597. ANA {mirada: tutora, = postura}
598. **TUT** {**lo has hecho bien**}
599. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
- [...]
- 600. TUT** {<**en cuanto** (0.31) **aaa** (0.27)> <**aquella sensación que me comentaste** (0.17)> <**¡ay! es**
- 601. que siento quee**} {(0.34) **cada vez hablo peor español**
602. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: apoyada en el respaldo de la silla y tocándose un dedo de
603. la mano derecha con la mano izquierda>
604. ATU <mirada: alumna, postura: se incorpora y apoya los antebrazos en el borde de la mesa>
605. ANA {mirada: sus hojas, postura estática con las manos apoyadas en la mesa tocando sus hojas}
606. (1.26)
- 607. TUT** {**¿cómo va?**}
608. ANA {mirada: tutora, = postura}
609. {(0.74)}
610. ANA {mirada: sus hojas}
- 611. TUT** [**¿cómo va?**]
- 612. NAS** {[**va mejor**]
613. (0.38)>
614. ATU <mirada: alumna, postura: incorporada y &manos&>
- 615. TUT** <**¿sí?**
- 616. NAS** **risas**
617. (0.83)
- 618. TUT** {**¿sí?**}
619. ANA {mirada: tutora}
620. {(0.93) >}
621. ATU <mirada: alumna, postura: incorporada con las manos juntas apoyadas en la mesa, sonrisa>
622. ANA {mirada: tutora, |cabeza|R}
- 623. TUT** {<**¿y eso?** (0.19) **¿ese cambio?**
624. (0.26)
- 625. NAS** **aún no estoy acostumbrada/** (0.94) **aaa**
626. (0.45) >}
627. ATU <mirada: alumna, postura: apoyada en el respaldo de la silla y tocándose las manos, 1/2 sonrisa}
628. ANA {mirada: su mano, postura: una mano bajo la mesa y la derecha sobre la mesa tocando las hojas}
- 629. NAS** {<**hablar con la grabadora** }
630. ANA {mirada: tutora, = postura}
- 631. TUT** {**um**
632. (2.27)
- 633. NAS** **creo que puedo sentir una** (0.74)} {**mejoración**>
634. ANA {mirada: mesa, = postura}
635. ATU <mirada: alumna, = postura con los brazos cruzados, 1/2 sonrisa>

636. (0.28)
- 637. TUT <um**
638. (0.37)
- 639. NAS um>**
640. ATU <mirada: alumna, = postura con los brazos cruzados, 1/2 sonrisa, |cabeza|R>
641. <(2.55)>}
642. ATU <mirada: alumna, = postura con los brazos cruzados, 1/2 sonrisa>
643. ANA {mirada: tutora, |cabeza|R, = postura}
- 644. TUT {<¿por el ejercicio de la grabadora?}**
645. ANA {mirada: tutora, = postura}
646. (0.12)
- 647. NAS {creo que sí>}**
648. ANA {mirada: tutora, |cabeza|R, = postura}
649. ATU <mirada: alumna, = postura y señala con el dedo índice derecho delante, 1/2 sonrisa>
650. (0.26)
651. **TUT {<por escucharte quizás}**
652. ANA {mirada: tutora, = postura}
653. (0.23)
- 654. NAS {[por escucharme después]**
655. **TUT[¿no? (0.22) ¿es posible?]**
- 656. (0.23)**
- 657. NAS sí**
658. (0.3)
659. **TUT claro}**
660. ANA {mirada: tutora, |cabeza|R, = postura}
661. {(1.28)}
- 662. TUT aaal lee>}**
663. ATU <mirada: alumna, = postura y señala la oreja derecha con el dedo índice derecho, |cabeza|R, 1/2
664. sonrisa>
665. ANA {mirada: tutora, = postura}
666. (0.13)
667. **NAS {<quizás porquee (0.86) oo (0.27) por eso (0.88) porque también (0.55) hemos cambiadoo**
- 668. (0.46)>} {<la estructura de la clase**
669. ATU <mirada: alumna, postura: brazo izquierdo cruzado sobre la barriga y el codo del brazo derecho
670. apoyado en la mano izquierda, apoya la barbilla en la mano derecha>
671. ANA {mirada: sus manos, postura: los dos antebrazos apoyados en la mesa y se toca la punta del dedo
672. corazón con la mano derecha}
673. (0.44)
- 674. TUT um**
675. (0.5)
- 676. NAS antess}{(1.2)> <tuveee (0.4) ocho semanas de clase de} {conversación (0.51)> <y de**
- 677. gramática por la mañana**
678. ANA {mirada: tutora, = postura}
679. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
680. ANA {mirada: al vacío, = postura, &manos&}
681. ATU <mirada: alumna, = postura>
682. (0.3)
- 683. TUT um>}**
684. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>

685. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&, &cabeza&}
686. {<(0.6)
- 687. NAS yyy (0.45) esto casiii (1.34) {siempre estaba lo mismo principio> <(1.09) {el mismo**
- 688. ejercicio**
689. ANA {mirada: al vacío, postura: codos apoyados en la mesa, &manos&}
690. ATU <mirada: alumna, = postura>
691. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&}
692. (0.29)
- 693. TUT um>**
694. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
695. <(0.91)
- 696. NAS y por eso tenía la sensación (0.28) {de queee (2.36) cada día (1.93) {hicimos lo mismo**
697. ANA {mirada: tutora, = postura, se toca el dedo índice con la mano izquierda}
698. ANA {mirada: al frente y al techo, &cabeza& ligeramente}
699. (0.68)>
700. ATU <mirada: alumna, = postura>
- 701. TUT <um**
702. (0.55)
- 703. NAS solamente} (0.21) {cambiamos (0.33) el tema**
704. ANA {mirada: tutora, cabeza, = postura}
705. (0.32)
- 706. TUT um**
707. (0.53)
- 708. NAS y ahora>} {<(0.85)} {cambiamos los ejercicios que hacemos>**
709. ATU <mirada: alumna, postura: brazos cruzados, |cabeza|R>
710. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&}
711. ATU <mirada: alumna, = postura>
712. ANA {mirada: mesa, = postura, &mano&}
713. (0.58)
714. **TUT <ya (0.14) has hecho como uuun} {(0.33) un cambio (0.69) deee}{(1.06)> <mm**
715. ANA {mirada: tutora, cabeza, = postura}
716. ANA {mirada: mesa, postura: coloca las dos manos en la mesa, con la derecha coge la hoja,
717. |cabeza|}
718. ATU <mirada: alumna, se incorpora, &manos&>
719. (0.51)
- 720. NAS ¿de método?>**
721. ATU <mirada: a la mesa y al techo, = postura, se rasca el cuello, hace una mueca>
722. (0.25)
- 723. TUT <sí**
724. (0.47)}
725. ANA {mirada: tutora, = postura}
- 726. TUT {sí claro>**
727. ATU <mirada: alumna, postura: apoya los codos en la mesa, señala con una mano a la alumna y
728. junta las manos, |cabeza|R>
729. <(0.35)
- 730. TUT es que es un curso totalmente diferente (1.37) no es un curso de gramática (0.2) te das**
- 731. cuenta} {¿no?**
732. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
- 733. NAS um**

734. (0.75)}
735. ANA {mirada: tutora, = postura, -cabeza-R}
736. **TUT** {es un curso [deee]}>
737. ATU <mirada: alumna, = postura con la barbilla apoyada en las dos manos, &cabeza&
738. ligeramente>
- 739. NAS** [pero]> <con los ejercicios en el libro}
740. ANA {mirada: sus manos, postura: muñecas apoyadas en la mesa y manos abiertas }
741. (0.22)
742. **NAS** {ahora por ejemplooo (0.54) cuaando (0.69) alguien me preguntaba (0.43) qué
743. hablaba}
744. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza& ligeramente }
745. {(2.61)}
- 746. NAS** solamente podía decir dos> } {<frases
747. ANA {mirada: sus hojas, = postura con las manos abiertas hacia arriba, -cabeza-, encoge los
748. hombros }
749. ATU <mirada: alumna, = postura>
750. (1.24)
- 751. NAS** porque son ejercicios> <un pocoo
752. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
753. (0.21)
754. **NAS** estériles>
755. ATU <mirada: alumna, = postura>
756. <(0.33)
757. **TUT** um}
758. ANA {mirada: tutora, postura: apoya los antebrazos en el borde de la mesa y &manos&,
759. &cabeza& }
760. {(1.02)}
761. **TUT** ummm>}
762. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
763. ANA {mirada: tutora, 1/2 sonrisa, postura: las manos sobre la mesa una encima de otra, |cabeza|R}
764. {< (0.85)}
- 765. TUT** ¿poco contextualizadoos?}
766. ANA {mirada: tutora, = postura }
- 767. NAS** {poco contextua[lizadoo] sí>
- 768. TUT** [yyy]
769. ATU <mirada: alumna, = postura y separa la barbilla de las manos, &cabeza& ligeramente>
770. <(1.69)
- 771. TUT** um}
772. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
773. {(0.41)}
- 774. NAS** y no reales
775. (0.37)
- 776. TUT** ya}
777. ANA {mirada: tutora, = postura }
778. {(1.31) >}
779. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
780. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
- 781. TUT** {<ya ya ya
782. (1.72)

- 783. TUT um}**
 784. ATU <mirada: alumna, = postura>
 785. ANA {mirada: tutora, = postura}
 786. {<(0.8)
- 787. TUT bueno pues me alegro de queeee>**
 788. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
 789. <(1.12)}
 790. ANA {mirada: tutora, = postura}
- 791. TUT ya no tengas esa sensación**
 [...]
- 792. TUT {hoy vamos a empezar la tutoría (0.96) eeeennn**
 793. ANA {mirada: sus hojas, coge la goma de borrar y borra algo en sus hojas}
 794. {(1.42)>
 795. ATU <mirada: a la alumna y hacia sus hojas, postura: las palmas de la mano apoyadas en la mesa>
- 796. TUT <un pocooooo (1.15)} {valorando} <qué tal ha ido la semana**
 797. ANA {mirada: sus hojas, escribe algo en ellas}
 798. ATU <mirada: sus hojas, = postura>
 799. (0.51)
- 800. TUT ¿vale?}>**
 801. ATU <mirada: alumna, |cabeza|>
 802. ANA {mirada: tutora, se coloca bien en su asiento}
 803. <{(1.0)
- 804. TUT eeee (1.35)> <por ejemplo podríamos empezar por las ee herramientas didácticas**
 805. ATU <mirada: sus hojas, toca sus hojas>
 806. (1.84)}>
 807. ATU <mirada: alumna, postura: manos apoyadas en sus caderas>
 808. ANA {mirada: sus hojas, pasa las hojas y coge una}
- 809. TUT <{has} {(0.51) ¿ha surgido algún problemaa? (0.49) ooo (0.43)> <¿todo funciona con**
810. normalidaaad?
 811. ANA {mirada: sus hojas, |cabeza|}
 812. ATU <mirada: alumna, = postura, &cabeza& ligeramente>
- 813. NAS herramientas didácticas (0.34) sí}**
 814. (0.68)}>
 815. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&>
 816. ANA {mirada: tutora, postura estática sujetando la hoja con la mano derecha}
- 817. TUT <{fichero de errores**
 818. (0.61)>
 819. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, &mano derecha&>
- 820. TUT <eeee (0.7) toodoo (0.3) sí**
 821. (0.25)
- 822. NAS sí}**
 823. ANA {mirada: sus hojas, |cabeza|, muestra sus hojas a la tutora}
 824. {(0.67)
- 825. TUT toodoo <el planteamiento de objetivoos**
 826. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: acerca todo el dorso hacia la alumna para ver las hojas>
 827. (1.02)
- 828. NAS um}**
 829. ANA {mirada: sus hojas, deja la hoja que sujeta sobre la mesa y ordena los papeles que tiene
 830. encima de la mesa}

831. (0.89)
832. **TUT** **etcétera etcétera etcétera**> <(0.38) **los el diario**>
833. ATU <mirada: hojas de la alumna, excepto un momento que mira a la alumna, postura:
834. recupera la postura anterior y se toca la barbilla con la mano derecha>
835. ATU <mirada: al vacío, = postura, &mano derecha&>
836. <(0.56)
837. **NAS** **sí** (0.56) **yo no tenía problemas**
838. (0.68)
839. **TUT** **um**>
840. ATU <mirada: alumna, se coloca bien en la silla>
841. <(1.81)>
842. ATU <mirada: sus hojas, postura: apoya los brazos cruzados sobre la mesa>
843. **NAS** <**pero** (1.61) **teníiaa** (0.54) **como objetivooo** (0.95) **crear una lista con la preposición** { 'de'
844. ANA {mirada: sus hojas, se rasca el brazo derecho con la mano izquierda}
845. (0.54)
846. **TUT** **um**
847. (0.67)
848. **NAS** **eexactamente**> <{**en esta semana**
849. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
850. ANA {mirada: tutora, = postura}
851. (0.32)
852. **NAS** **solamente he encontrado tres expresiones**
853. **TUT** **ya** (0.21) **no han surgido muchas**
854. **NAS** **no**
855. **TUT** **¿verdad?**>
856. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, |cabeza|R>
857. ANA {mirada: sus hojas, pasa las hojas del dossier}
858. <{(1.29)>}
859. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
860. ANA {mirada: tutora, pasa una hoja de su dossier y coge otra que tiene sobre la mesa}
861. **TUT** <{**bueno**>
862. ATU mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa, se encoge de hombros>
863. ANA {mirada: sus hojas, &mano izquierda&}
864. <(0.2)
865. **NAS** **hay que continuar a la semana siguiente**>
866. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R, 1/2 sonrisa>
867. (0.15)
868. **TUT** <**um**
869. (0.05)
870. **NAS** **xx**
871. (0.23)
872. **TUT** **bueno** { (0.32) **¿esto por qué crees que ha pasado?**>
873. ANA {mirada: tutora, se rasca la cara}
874. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, 1/2 sonrisa>
875. <(2.03)>
876. ANA {mirada: sus hojas, postura: recta con los antebrazos apoyados en la mesa}
877. **NAS** {**yo no sé**
878. (1.28)>
879. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa>

- 880. TUT** <yo tampoco yo creo que pueden ser dos cosas o casualidad
881. (0.98)}
882. ANA {mirada: tutora, = postura y relaja la espalda, sonrisa}
- 883. NAS** {sí}
884. ANA {mirada: tutora, = postura, señala a la tutora con la mano y abre más los ojos}
- 885. TUT** {de la semana pasada o casualidad de esta}
886. ANA {mirada: tutora, = postura}
887. (0.19)
- 888. NAS** {aja}
889. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|}
890. {(0.4)}
- 891. TUT** que han apa que no han apa que> <no han aparecido ninguno
892. ATU <mirada: alumna, sonrisa, &manos&>
893. (0.34)
- 894. NAS** um
895. (1.25)
- 896. TUT** o que tú has prestado> <más atención
897. ATU <mirada: al vacío hacia la mesa, postura: muñecas apoyadas en la mesa>
898. (2.09)}
899. ANA {mirada: tutora, = postura}
- 900. NAS** {puede ser (risas)}
901. ANA {mirada: tutora, = postura, abre las dos manos, sonrisa}
902. {(0.45)}>
903. ATU <mirada: alumna, = postura con las palmas de las manos abiertas>
- 904. TUT** <a la al en el momento} {de usar la preposición 'de' y por lo tanto hayan aparecido menos}>
905. ANA {mirada: tutora, se toca el pelo, sonrisa}
906. ATU <mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa, |cabeza|R>
907. (0.46)}
908. ANA {mirada: tutora, = postura}
- 909. TUT** {errores (0.27) de este tipo
910. (0.28)}
911. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabezaR}
- 912. NAS** {sí (0.36) puede ser
913. (1.91)
- 914. TUT** ¿tú qué crees?
915. (1.67)
916. ANA {mirada: sus hojas, = postura}
- 917. NAS** yo creo} {que es casualidad}>
918. ATU <mirada: alumna, = postura con las manos cerradas, sonrisa>
919. <(0.21)
- 920. TUT** bueno> (0.19) <pues entonces continuamos}>
[...]
- 921. TUT** <{bien (0.32) ¿qué tal el examen? (0.25) ¿de hoy?
922. (1.97)
- 923. NAS** hoy> <el examen me ha parecido más difícil}
924. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: brazos cruzados y apoyada en el respaldo de la silla>
925. ANA {mirada: sus hojas, postura: muñecas apoyadas sobre la mesa}
926. {(0.29)}
- 927. TUT** mm

928. (0.37)
- 929. NAS que el otro día**
930. (0.18)}
931. ANA {mirada: tutora, = postura}
- 932. TUT {¿por qué crees que ha sido?¿por el contenido?>**
933. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
934. <(2.32)
- 935. NAS eee (0.45) por unaa parte por el} {contenidoo>**
936. ANA {mirada: al vacío hacia la mesa, = postura}
937. ATU <mirada: alumna, = postura>
938. <(0.39)
- 939. TUT um}**
940. ANA {mirada: tutora, = postura, &mano izquierda}
941. {(1.57)
942. **NAS porque la ÚLtima vez><{(0.31) había el contenido sobre}{la restauraciónn la comidaa la alimentac**
943. (1.22) **yyy (0.4) por mi aprendizaje en un hoteel (1.12)> <era algo máaas}{(1.22) mmm (0.31) familiar**
944. ANA {mirada: al vacío hacia la mesa, postura: se toca el dedo meñique izquierdo con la mano derecha}
945. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
946. ATU <mirada: alumna, = postura>
947. ANA {mirada: tutora, &manos&, &cabeza&}
948. (0.32)
- 949. TUT um**
950. (0.21)
- 951. NAS para mi}**
952. ANA {mirada: tutora, postura: apoya las manos en la mesa}
953. {(0.39)
- 954. TUT um>**
955. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa, |cabeza|R>
956. <(1.57)
- 957. NAS el contenido de hoy meee (0.24) ha gustadoo (0.41) en general (0.5) pero el texto con} {¿los**
- 958. verbos? ¿por ejemplo?>**
959. ANA {mirada: tutora, = postura tocándose el dedo índice derecho, cabeza }
960. ATU <mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa>
961. <(0.51)
- 962. TUT um**
963. (0.24)
- 964. NAS me parecía más difícil**
965. (0.21)
- 966. TUT ya**
967. (1.09)
- 968. NAS por el contenido**
969. (0.52)
- 970. TUT um**
971. (0.39)}
972. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&, |cabeza|R, abre más los ojos}
- 973. NAS {yyy> (1.1) la audición} {también>**
974. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
975. ANA {mirada: al vacío, = postura}
976. ATU <mirada: alumna, = postura>

977. <(0.83)
- 978. TUT um**
979. (1.25)>
980. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
981. **TUT <había algunas difíciles ¿e?>**
982. ATU <mirada: alumna de reajo, = postura, |cabeza|R>
983. <(0.82)
984. **TUT sobre todo la última (0.35) ¿verdad?>**
985. ATU <mirada: alumna con los ojos muy abiertos, = postura, |cabeza|R>
986. ANA { mirada: tutora, = postura, |cabeza|R ligeramente }
987. (0.36)
988. **NAS <no solamente difícil pero (1.3) hablan con (0.28) algunas palabras (0.58) {en la audición (0.44)**
989. **y después tengo las mismas palabras> <en las respuestas pero con orden(1.2) eee (0.26) distinto>**
990. ANA { mirada: mesa, = postura &mano izquierda& }
991. ATU <mirada: alumna con los ojos más cerrados, = postura>
992. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
993. <(0.77)
994. **NAS y no puedo responder (0.66) } {y eso me confunde**
995. ANA { mirada: tutora, postura: antebrazos apoyados en la mesa, &manos&, &cabeza& }
996. (0.34)
- 997. TUT claro (0.78) claro> <(0.62) no no es verdad>}**
998. ATU <mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa, |cabeza|R>
999. ATU <mirada: sus hojas, = postura, 1/2 sonrisa, |cabeza|R>
1000. ANA { mirada: tutora, = postura, |cabeza|R, sonrisa }
1001. {<(0.67)
1002. **TUT yo también tenía que prestar atención}> <{paraaa (0.63) estar segura de la respuesta>**
1003. ATU <mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa, |cabeza|R>
1004. ANA { mirada: tutora, postura: coloca los brazos debajo de la mesa }
1005. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&, &cabeza&, 1/2 sonrisa>
- 1006. NAS ¿um?**
1007. <(0.43)
1008. **TUT sí sí} {(0.36) te> <entiendo pero de eso se trata}**
1009. ANA { mirada: tutora, = postura, |cabeza|R }
1010. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1011. ANA { mirada: tutora, = postura }
1012. (0.13)
- 1013. NAS sí**
1014. (0.68)
- 1015. TUT ¿e?**
1016. (0.95)>
1017. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza/, sonrisa, |cabeza|R>
- 1018. TUT <de eso se trata (0.25) de queee (0.47)> <{sepas captar esas diferencias[para] mejorar tu comprensión**
- [...]**
- 1019. NAS hoy he decidido (0.36) } {al hacerlo>**
1020. ANA { mirada: sus hojas, postura: se apoya en el respaldo se toca las manos }
1021. ATU <mirada: alumna, = postura>
1022. <(0.18)
- 1023. TUT sí}>**
1024. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|>

1025. ANA {mirada: tutora, = postura}
1026. <{(0.6)}
- 1027. NAS que voy aaa (0.89) emplear} {(0.34) otra estrategia**
1028. ANA {mirada: sus hojas, = postura}
1029. (0.25)>
1030. ATU <mirada: alumna, = postura con la cabeza más levantada>
- 1031. TUT <¡a! muy bien a [ver]!**
- 1032. NAS [sí] {(0.95) voy a leer las preguntas**
1033. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&}
1034. (0.12)
- 1035. TUT sí}>**
1036. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1037. ANA {mirada: tutora, = postura, se señala el dedo índice izquierdo}
1038. <{(1.71)}
- 1039. NAS voy a tapar} {las preguntas}>**
1040. ATU <mirada: alumna, la hoja que coge la alumna y la alumna, = postura>
1041. ANA {mirada: hacia sus hojas, coge una hoja y la pone delante suyo}
1042. <(0.57)
- 1043. TUT um>**
1044. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|>
1045. (0.57)
- 1046. NAS por/que (0.32)} {al mismo tiempo escuchar y leer las preguntas me confundo más}>**
1047. ANA {mirada: tutora, coloca la mano sobre la hoja como tapándola}
1048. ATU <mirada: alumna, = postura>
1049. ANA {mirada: tutora, postura: la mano izquierda sobre la hoja y &mano derecha&, &cabeza&}
- 1050. TUT <{um**
1051. (1.11)>
1052. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|>
- 1053. NAS <y por eso voy a escuchar el teextoo> <{(0.88) por} {primera vez**
1054. ANA {mirada: tutora, = postura, &mano derecha&, &cabeza&}
1055. ATU <mirada: alumna, = postura>
1056. ANA {mirada: al techo, = postura}
1057. (0.26)}
1058. ANA {mirada: tutora, = postura}
- 1059. NAS {y después voy a ir a las preguntas y hacer un cruz}> <{pero muy ligero**
1060. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1061. ANA {mirada: sus hojas, simula que escribe con la mano derecha}
1062. (0.95)
- 1063. NAS y después de escuchar la segunda vez (0.82) voy a decidir la respuesta correcta}>**
1064. ANA {mirada: tutora, = postura, simula que escribe, &cabeza&}
1065. ATU <mirada: alumna, = postura>
1066. <{(0.19)}
- 1067. TUT muy bien pues prueba (0.28) la próxima semanaa**
- 1068. NAS sí**
- 1069. TUT y a ver qué resultados obtienees>**
1070. ATU <mirada: alumna, = postura, &cabeza&, 1/2 sonrisa>
- 1071. NAS <um} {(0.31) durante la semana> <en la comprensión auditivaa**
1072. ANA {mirada: tutora, postura: muñecas apoyadas en la mesa, |cabeza|R}
1073. ATU <mirada: alumna, = postura, se encoge de hombros cabeza y sonrisa>

1074. TUT **claa** (0.47) [y comparas]
1075. NAS [xx]
1076. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&}
1077. {(0.44)}
1078. TUT [claa]ro}
1079. NAS [sí]
1080. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
1081. {(0.31)}
1082. TUT **y entonces [comparas y decides]>**
1083. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1084. NAS [xx tienes tres] respuestaas <(0.43) y cada respuesta (0.13) lleva(0.5){tres(0.24) posibilidades}>
1085. ANA {mirada: sus manos, &manos&}
1086. ATU <mirada: alumna, = postura>
1087. <(1.23)>
1088. NAS **me confundoo** (0.33) **cuando leo las respuestas** (0.78) **y escuchar** (0.45) **el texto al mismo tiempo>**
1090. ANA {mirada: tutora, &manos&}
1091. ATU <mirada: alumna, = postura, se muerde el labio inferior, |cabeza|R>
1092. <{(0.89)}>
1093. TUT **porque de alguna maneeraa** (0.34)> <esperas encontrar(0.28){¿las mismas pala[bras]quizás?>
1094. ATU <mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa, |cabeza|>
1095. ANA {mirada: fijamente a la tutora, postura: con la mano derecha en el aire y la otra sobre la mesa}
1096. ATU <mirada: alumna, = postura, cabeza , señala con la mano derecha en la mesa>
1097. NAS [sí]
1098. <(0.72)>
1099. ANA {mirada: fijamente a la tutora, = postura, |cabeza|R} }
1100. NAS {quizá (0.32) yyy (1.3) eee (0.5) **me da cuenta de la palabra en la frase** (0.52) **pero es no**
1101. **la}** {frase adecuada (0.56) **porqueee**> (0.23) **<al mismo tiempo hay que leer la pregunta**
1102. ANA {mirada: sus hojas, postura: señala sus hojas con las dos manos, &cabeza&}
1103. ATU <mirada: alumna, = postura, apoya la barbilla en el puño derecho>
1104. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&}
1105. TUT **vale**
1106. {(3.02)>
1107. ATU <mirada: al vacío, a la mesa y a la alumna, postura: se recoloca en la silla y apoya las manos
1108. en el asiento mientras |cabeza|R>
1109. TUT **<y prestas demasiada} {atención a lo que está escrito>**
1110. ANA {mirada: fijamente a la tutora, = postura estática con la mano sobre sus hojas}
1111. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&>
1112. (0.17)
1113. NAS **sí**
1114. (0.19)
1115. TUT **sin concentrarte [en] lo que realmente están diciendo>**
1116. ATU <mirada: alumna, postura: se apoya en el respaldo, &manos&>
1117. NAS [sí]
1118. <(2.34)>
1119. NAS **sí}**
1120. ANA {mirada: tutora, postura: se apoya en el asiento y se pone el dedo índice en los labios, |cabeza|R}
1121. {(0.56)>
1122. ATU <mirada: mesa, &dedos índice&, junta los labios y |cabeza|>

1123. TUT <pues me parece una buena idea (0.27) muy bien} {[pruébaloo}>
1124. ATU <mirada: mesa, postura: brazos cruzados sobre la mesa>
1125. ANA {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa}
1126. ANA {mirada: hojas y tutora, toca sus hojas con la palma de la mano}
1127. NAS [xx]
1128. TUT <yyy (0.31) a] ver qué tal (0.6) ¿e? (0.5) y a ver qué es lo que te funciona mejor>
- [...]
1129. TUT ¿los objetivos entonces?
1130. (1.49)
1131. NAS sí (0.79) pero ya tengo nuevos objetivos para la semana que viene
1132. (0.53)
1133. TUT venga pues
1134. (0.25)
1135. [...]
1136. NAS <{y tambiéneen (1.19) mmm (0.74) prestar más atención (0.4)}> <{con las descripciones
1137. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: brazos cruzados apoyados sobre la mesa>
1138. ANA {mirada: sus hojas, postura: mano izquierda sobre la mesa y &mano derecha&, cabeza}
1139. (1.4)}
1140. ANA {mirada: tutora, = postura}
1141. NAS {porque (0.73) yo veo todos los} {detalles en el dibujo (0.65) en la viñeta o en los dibujos
1142. (0.62) pero no los digo}>
1143. ANA {mirada: tutora, postura: antebrazos apoyados en la mesa, &manos&
1144. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1145. ANA {mirada: tutora, cabeza, &manos&}
1146. <{(0.63)}>
1147. ATU <hace una mueca>
1148. TUT <um
1149. (0.5)
1150. NAS ¿um?
1151. (0.2)
1152. TUT um
1153. (0.3)}
1154. ANA {mirada: tutora, postura: manos apoyadas en la mesa sujetando el bolígrafo, |cabeza|}
1155. NAS {por ejemplo el reloj en la estación del examen (0.97) > <lo he visto pero (0.56) no lo he
1156. mencionado}
1157. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1158. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&, &cabeza&}
1159. {(0.41)}
1160. TUT um (0.72) um} {(1.54) claro}>
1161. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R, 1/2 sonrisa}
1162. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R con más énfasis y sonrisa>
1163. <(1.16)>
1164. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R, sonrisa>
1165. NAS <yyy} {(0.79) es por} {nerviosidad
1166. ANA {mirada: tutora, = postura}
1167. ANA {mirada: al vacío, = postura, &manos}
1168. (0.55)>
1169. ATU <mirada: alumna, = postura>
1170. TUT <¿es por?

1171. (0.22)
- 1172. NAS ¿por nerviosidad?**
1173. (0.37)>
1174. ATU <mirada: alumna, = postura, acerca la cara como para escuchar mejor>
- 1175. TUT <por nervios**
1176. (0.31)
- 1177. NAS ¿por nervios?**
1178. (0.34)
- 1179. TUT um}**
1180. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&}
1181. {(1.45)>
1182. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R, sonrisa>
- 1183. TUT <te pones nerviosa (1.22)>> <{pues vamos a ver si se puede}> <controlar un poquito eso**
- 1184. (0.54) ¿e?}**
1185. ATU <mirada: alumna, = postura>
1186. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
1187. ATU <<mirada: mesa, = postura>
1188. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R, 1/2 sonrisa}
1189. {(0.39)
- 1190. TUT en cuanto te salga una bien (0.94)} {esos nervios se van a controlar (0.4)} {¿e?}**
1191. ANA {mirada: la mesa, se retira el pelo}
1192. ANA {mirada: la tutora, = postura, |cabeza|R}
1193. (0.24)
- 1194. TUT a veces (0.49) quizás vienen un poco también por el> <(0.25) por la inseguridad}**
1195. ATU <mirada: alumna, &mano derecha&, &cabeza&>
1196. ANA {mirada: tutora, = postura}
1197. {(0.87)
- 1198. NAS sí**
1199. (0.52)
- 1200. TUT um (0.12) pero (0.34) cuando eso salga (0.55) bien (1.32) entonces ya (0.19) solo tendrás lo**
- 1201. nervios (1.21) del momento del examen (0.41) del momento de tensión del examen}**
1202. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
1203. {(0.26)
- 1204. NAS um**
1205. (0.11)
- 1206. TUT ¿um?> <(0.43) y esos son los únicos nervios que tienen que quedar**
1207. ATU <mirada: alumna con los ojos muy abiertos, &manos&, &cabeza&, sonrisa>
1208. (0.31)
- 1209. NAS um}>**
1210. ANA {escribe}
1211. ATU <mirada: hojas de la alumna, &manos&, &cabeza&}
- [...]
- 1212. TUT <{bien (0.52) ¿qué más?**
1213. (5.77)}
1214. ANA {mirada: sus hojas, postura: antebrazo izquierdo en la mesa y codo derecho también con la mano
1215. en la cara}
- 1216. NAS {¿como objetivo?>**
1217. ATU <mirada: alumna y hojas de la alumna, postura: brazos cruzados sobre la mesa y se toca el bigote>
1218. <(0.64)

- 1219. TUT um}**
 1220. ANA {mirada: tutora, = postura}
 1221. {(2.09)
 1222. **NAS mmm (1.94) otra vez (0.3) la} {expresión oral (2.88) respecto aal (0.78) al (0.36) [ordenn]>**
 1223. <(0.86) la estructuuraa
1224. TUT [vale]>
 1225. ANA {mirada: sus hojas, = postura}
 1226. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
 1227. <(0.82)
1228. TUT vale
 1229. (0.22) }>
 1230. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R con más énfasis>
 1231. ANA {mirada: tutora, = postura, se toca el cuello, |cabeza|R}
1232. TUT <o sea que es otro aspecto ahora (0.38) lo que vas aaa} {(0.77) ya hemos trabajado (0.47)}>
1233. <{¿cuál fue la primera semana?
 1234. ANA {mirada: tutora, = postura}
 1235. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&, &cabeza&
 1236. ANA {mirada: tutora, = postura, se toca el cuello, |cabeza|R}
 1237. (0.74)
 1238. **TUT de la expresión oral/ (0.43) ¿e? (1.13) la primera semanaaa}**
 1239. ANA {mirada: sus hojas, las coge les da la vuelta y las vuelve a colocar en la mesa>
 1240. {(0.66)
1241. NAS practicar la expresión oral> [en general]}
1242. TUT <en [general]
 1243. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: acerca el dorso y /cabeza/para mirar la hoja de objetivos>
 1244. ANA {mirada: sus hojas, /cabeza/, las señala con el bolígrafo, |cabeza|}
 1245. {(0.36)
1246. TUT pero luego surgió el problema del tiempo} {(0.34) y ahora> <eso ya lo hemoos
 1247. ANA {mirada: sus hojas, postura: antebrazos sobre la mesa, sostiene el bolígrafo con la mano derecha,
 1248. |cabeza|R}
 1249. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: recupera la postura anterior, &mano derecha&>
 1250. (0.02)
1251. NAS y ahoraa (0.21) más een> <(0.36) la estructura}
 1252. ATU <mirada: alumna, postura: brazo izquierdo sobre la mesa e índice derecho apoyado en la mejilla>
 1253. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza/, &manos&, |cabeza|R}
 1254. {(0.28)>
 1255. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
1256. TUT <hablamos también de (0.58) vale deee (0.49) controlar el tiempo pero también (0.34) en
1257. relación con} {un contenido adecuado
 1258. ANA {mirada: tutora, = postura}
 1259. (0.09)
1260. NAS sí}
 1261. ANA {mirada: sus hojas, busca en sus hojas, |cabeza|}
 1262. {(0.3)
1263. TUT en cuanto al contenido estáaas> <(0.35) ¿contenta? (0.89) ¿con los resultados?
 1264. (2.07)}>
 1265. ATU <mirada: hojas de la alumna, &manos&>
 1266. ATU <mirada: alumna, cabeza, postura: estática con los antebrazos apoyados en el borde de la mesa>
 1267. ANA {mirada: sus hojas, busca en sus hojas}

1268. TUT <{no tiene quee xx}>
 1269. ATU <mirada: alumna, levanta los dos dedos índices>
 1270. ANA {hace una mueca como de duda}
 1271. <{(0.45)}>
 1272. NAS sí (1.48) sí (0.76) **porque es lo** <[queee]>
 1273. ATU <mirada: alumna, postura: brazo izquierdo en la mesa e índice derecho apoyado en la mejilla>
 1274. TUT <[vale]>
 1275. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura, |cabeza|>
 1276. <(2.94)>
 1277. NAS **es** <lo que tengo en este en} {este momento en la cabeza}>
 1278. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
 1279. ANA {mirada: sus hojas, sujeta sus hojas con la mano izquierda y después &mano izquierda&}
 1280. ATU <mirada: alumna, = postura>
 1281. <(0.24)>
 1282. TUT **vale**
 1283. (0.68)
 1284. NAS [um]
 1285. TUT [muy] **bien** (0.58)> <con esto no ahí no se te plantea ningún problema> <{(0.62) [y ahora]>
 1286. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
 1287. ANA {mirada: tutora, = postura}
 1288. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&, & cabeza&>
 [...]
 1289. TUT **vale entonces**
 1290. (7.6) }>
 1291. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: antebrazos en el borde de la mesa y palmas de las manos
 1292. juntas, se frota las manos>
 1293. ANA {escribe}
 1294. TUT <{estructura
 1295. (0.83)}>
 1296. ANA {mirada: tutora, deja de escribir, postura: brazo izquierdo y codo derecho en la mesa y mano en la cara}
 1297. TUT [es] **lo que para**
 1298. NAS {[sí]
 1299. (0.86)
 1300. TUT **ahora mismo te resulta más difícil ¿no? estructurar** (0.51) **ordenadamente** (0.36) **el texto**
 1301. (1.9)
 1302. NAS **um**
 [...]
 1303. NAS <{lo que también me pone nerviosaa
 1304. (2.41)}>
 1305. ATU <mirada: sus hojas, postura: codo derecho apoyado en la mesa con el puño sobre la barbilla y
 1306. antebrazo izquierdo sobra la mesa}>
 1307. ANA {mirada: sus hojas mientras escribe}
 1308. TUT <{¿la grabadora?
 1309. (0.6)
 1310. NAS **no ya no**
 1311. ANA {mirada: sus hojas, se retira hacia atrás, sonrisa}
 1312. (0.04)
 1313. TUT {¡a! vale>

1314. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&, sonrisa>
 1315. <(5.16)>
 1316. ATU <mirada: sus hojas, = postura, sonrisa>
 1317. ANA {mirada: tutora y sus hojas, se coloca bien en el asiento y sonrisa}
 1318. NAS <{**intento explicarlo** (1.1) **si estás preparando un examen** (0.18)} {**por ejemplo** (0.58)
 1319. **quieres aprobarlo** (0.79) **muy bien** (0.41) **o yo quiero aprobarlo muy bien**>
 1320. ATU <mirada: alumna, = postura>
 1321. ANA {mirada: sus hojas, postura: antebrazos apoyados en la mesa, &manos&, &cabeza&}
 1322. (0.24)
1323. TUT <claa
1324. NAS no solamente bien
 1325. (0.08)
1326. TUT claro}>
 1327. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
 1328. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&, &cabeza&}
 1329. <{(0.71)
 1330. NAS **y ahora con los dos} {exámenes} {(1.28) yyy (0.38) con las clases con} {Éric (0.41) antes}**
 1331. ANA {mirada: sus hojas, = postura, &manos&, &cabeza&}
 1332. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&, &cabeza&}
 1333. ANA {mirada: al vacío, = postura, &manos&, &cabeza&}
 1334. ANA {mirada: tutora, = postura, &manos&, &cabeza&}
 1335. [...]
1336. NAS mmm (1.53) ¿qué quería decir? (0.72) ¡a! (0.49) ahora yo sé (0.88) que con} {los dos
1337. exámenes (0.4) hubiera aprobado>
 1338. ANA {mirada: sus hojas, postura: manos bajo la mesa}
 1339. ATU <mirada: alumna, = postura>
 1340. <(0.5)
1341. TUT um
 1342. (0.94)>
 1343. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1344. NAS <y esto también me pone nerviosa (0.14)> <porque yo no quiero> <(0.58) arriesgar
1345. (1.13) arriesgar}{(0.76) eee (2.66)} {es aquí} {(0.57) arriesgar (0.62) hacer} {menos ahora
1346. (0.43) porque (0.74) yo sé (0.45) con esto (0.26) hubiera aprobado}>
 1347. ATU <mirada: alumna, = postura>
 1348. ATU <mirada: alumna, postura: se estira hacia atrás alargando el cuello>
 1349. ANA {mirada: tutora, &mano derecha}
 1350. ANA {mirada: techo, toca el bolígrafo con las dos manos}
 1351. ANA {mirada: techo, señala la cabeza con la mano izquierda}
 1352. ANA {mirada: techo, toca el bolígrafo con las dos manos}
 1353. ATU <mirada: alumna, = postura>
 1354. ANA {mirada: tutora, &manos&}
 1355. <{(0.2)
1356. TUT claro no quieres relajarte}
 1357. ANA {mirada: tutora, postura estática con las manos juntas abiertas}
 1358. {(0.61)
1359. NAS sí no
 1360. (0.89)>
 1361. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&, |cabeza|R>
 1362. NAS <y el sentimiento de no

- 1363. quiero (0.61) que no quiero relajarme} {(0.37) me pone más**
- 1364. nerviosa> <(0.36) ¿sabes?}**
1365. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
1366. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1367. ANA {mirada: tutora, &manos&}
1368. {(1.67)>
1369. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa>
- 1370. TUT <es una situación muy tensa (0.15) hacer un examen de este tipo}**
1371. ANA {mirada: tutora, postura: brazos bajo la mesa, sonrisa}
1372. (0.11)
- 1373. NAS {um**
1374. (1.08)}
1375. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
- 1376. TUT {tienes que intentar (0.37) en la medida de lo posible (0.42) no crearte más presión}**
1377. ANA {mirada: tutora, = postura}
1378. (0.2)
- 1379. NAS {um**
1380. (1.12)
- 1381. TUT porque yaaa (1.86) por sí mismo} {(0.23) ya la situación ya tiene bastante presión}**
1382. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
1383. ANA {mirada: tutora, = postura}
1384. {(0.43)}
- 1385. NAS um**
1386. (0.38)
1387. TUT ¿um? (0.41) tener que} {hablar delante de dos personas que no conoces} {(0.85) eee}
1388. {(0.31) tienes un tiempo que tienes que controlaaar (0.61) que (0.37) xx (1.2) ¿vale? (0.28) una
1389. situación de examen siempre eeess (0.77) ¿um? (0.62) es como ser artista y tener que salir al
1390. escenario
1391. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
1392. ANA {mirada: tutora, = postura}
1393. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
1394. (0.26)
- 1395. NAS um**
1396. (0.36)
- 1397. TUT SIEMPRE ES una situación (0.72) tensa ¿no?**
1398. (0.07)
- 1399. NAS um**
1400. (0.22)
- 1401. TUT pues lo mismo}>**
1402. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
1403. ATU <mirada: alumna, &manos&, &cabeza&>
1404. <{(1.81)}
1405. **TUT yoo (0.25) no sé (0.92) ahora mismo> <(0.39) no sé cómooo (0.39) transmitirte relajación**
1406. (0.59)} {piénsalo tú un poco (0.43) qué puedes hacer para relajarte> <y no crearte tanta presión
1407. ATU <mirada: alumna, postura: manos juntas sobre la mesa>
1408. ANA {mirada: tutora, = postura}
1409. ATU <mirada: alumna, &manos juntas&, &cabeza&>
1410. (0.69)
1411. **NAS ayer ya hice una cosa porque x mi examen} {de inglés>**

1412. ANA {mirada: mesa, = postura}
1413. ATU <mirada: alumna, postura: manos juntas sobre la mesa, cabeza >
1414. <(1.29)
- 1415. TUT ;aa!**
1416. (0.47)
- 1417. NAS el fin de noviembre**
1418. (0.55)
- 1419. TUT ;a! (0.24) vale (0.25) > <para no añadir más}**
1420. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R, cabeza >
1421. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza }
1422. {(0.32)>
1423. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&>
1424. **NAS <porque cada cada día (0.58) estaba estudiando una o dos horas} {por la mañana inglés}>**
- [...]**
- 1425. TUT <{¿qué tal ha ido la semana?**
1426. (0.73)}
1427. ANA {mirada: sus hojas, las coloca bien}
- 1428. NAS {muy bien**
1429. (0.51)
- 1430. TUT ¿sí?>**
- 1431. ATU <mirada: sus hojas, postura: se coloca, sonrisa>**
1432. ANA {mirada: tutora, se toca la cara}
1433. <{(1.02)
- 1434. NAS um**
1435. (0.65)}
1436. ANA {mirada: tutora, |cabeza|R}
- 1437. TUT{¿cómo la definirías>**
1438. ATU <mirada: a la alumna y a sus hojas, postura: toca sus hojas con las dos manos>
1439. <(1.84)}
1440. ANA {mirada: sus objetos, coloca bien su estuche y su botella de agua}
- 1441. NAS {un poco más lenta que aantes}>**
1442. ATU <mirada: sus hojas, postura: coge un bolígrafo y pone los antebrazos sobre la mesa con una mano
1443. sobre la otra>
1444. ANA {mirada: hojas de la tutora, postura: manos debajo de la mesa, 1/2 sonrisa}
1445. <{ (0.4)
- 1446. TUT uuummm**
1447. (0.85)
- 1448. NAS (risa ligera)}>**
1449. ANA {mirada: tutora, = postura, sonrisa}
1450. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa, |cabeza|R>
1451. <{(0.8)
- 1452. NAS un pocoo <(0.75) menos}{motivada**
1453. ATU <mirada: sus hojas, = postura, sonrisa, |cabeza|R>
1454. ANA {mirada: sus hojas, &mano derecha&, sonrisa}
1455. (0.43)
- 1456. TUT uumm**
1457. (1.08)}
1458. ANA {mirada: tutora, postura: antebrazo derecho apoyado en el borde de la mesa, sonrisa}
1459. **NAS {no menos motivada de otra manera (0.29) un pocooo**

1460. (1.32)}>
1461. ANA {mirada: al vacío, &mano derecha&}
1462. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa>
- 1463. TUT <{cansada}>**
1464. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa, cabeza, mueca>
1465. <(0.32)}>
1466. ANA {mirada: tutora, no se mueve, /cabeza/}
- 1467. NAS {cansada}**
1468. ANA {mirada: tutora, cierra los ojos mientras |cabeza|, sonrisa}
1469. (0.24)
- 1470. TUT pero no desmotivada**
1471. (0.18)}>
1472. ANA {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa}
- 1473. NAS {no desmotivada cansada}**
1474. ANA {mirada: cierra los ojos y mira al frente, = postura, 1/2 sonrisa}
1475. (0.15)
- 1476. TUT ya**
1477. (0.61)
- 1478. NAS y un} {pocooo (1.5) no desordenado en la cabeza pero (1.33)} {llena}>**
1479. ANA {mirada: tutora, = postura}
1480. ANA {mirada: al vacío, a la tutora con los ojos más cerrados y al vacío otra vez, = postura, pero
1481. señalándose la sien con el bolígrafo}
1482. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa, cabeza >
1483. <(0.72)}>
- 1484. TUT ya (0.39) que hay que dejar que rebaseen} {las cosas (0.28) que tomen su**
- 1485. espacio ¿verdad?}**
1486. ANA {mirada: tutora, = postura, 1/2 sonrisa}
1487. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R, 1/2 sonrisa}
1488. {(0.32)}>
- 1489. NAS las cajitas están llenas**
1490. (0.49)>
1491. ATU <mirada: alumna, &manos&, &cabeza&, sonrisa>
- 1492. TUT <sí**
1493. (0.69)
- 1494. NAS (risa ligera)>**
1495. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R, sonrisa>
1496. <(0.62)}>
1497. **TUT tienen que (0.63) claro que**
1498. (0.31)
- 1499. NAS sí}**
1500. ANA {mirada: tutora, &mano derecha&, se coloca bien en la silla, sonrisa}
1501. {(1.09)}>
- 1502. TUT para (0.26) para> <(0.28) para que las ideas se ordenen (0.77)> <y para que (0.32) lo podamos**
1503. ATU <mirada: al vacío, = postura, sonrisa>
1504. ATU <mirada: alumna, &manos&>
1505. (0.43)
- 1506. TUT podemos asimilar tanta> <información} {(0.43) también} {hay que dar (0.3)} <un**
- 1507. espacio de pausa}**
1508. ATU <mirada: al vacío, &manos&>

1509. ANA {mirada: tutora, = postura}
1510. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|}
1511. ATU <mirada: bolígrafo, postura: coge el bolígrafo por las puntas con las dos manos>
1512. ANA {mirada: tutora, = postura}
1513. {(1.91)}
- 1514. NAS sí**
1515. (0.16) }>
1516. ATU <mirada: alumna, = postura>
1517. ANA {mirada: sus hojas, = postura, |cabeza|R}
- 1518. TUT <{que si solo es llenar llenar llenar (1.29) nooo}**
1519. {(1.48)}
- 1520. TUT te> <entiendo perfectamente lo que dices (0.74)> <bueno entonces ha ido bien ¿no? (0.24)**
- 1521. aunque ha sido más relajada y más lenta (0.44) ha sido positiva**
1522. ATU <mirada: bolígrafo, = postura>
1523. ATU <mirada: alumna, = postura>
1524. (0.16)
- 1525. NAS sí}>**
1526. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza| en 'perfectamente' y en 'ha sido positiva'}
1527. ATU <mirada: alumna, postura: antebrazos apoyados en el borde de la mesa, &manos&, &cabeza&>
- 1528. TUT <{muy bien (0.88) ><¿qué tal los objetivos? ¿cómo evolucionan?**
1529. ATU <mirada: sus hojas, postura: antebrazos apoyados en la mesa tocando el bolígrafo>
1530. (0.22)
1531. **NAS mmm (0.69) tenía la descripción} {un poco más detallada**
1532. ANA {mirada: sus hojas, postura: manos bajo la mesa}
1533. (0.57)
1534. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
- 1535. NAS más detallada}>**
1536. ANA {mirada: sus hojas, = postura, &cabeza&}
1537. <{(1.36)}
1538. **NAS ¿no?> <(0.69) hemos logrado>**
1539. ATU <mirada: alumna, = postura>
1540. ATU <mirada: hojas de la alumna, se aparta el flequillo de la cara>
1541. <(1.38)
- 1542. TUT um**
1543. (0.19)
- 1544. NAS porque con la descripción de las viñetas} {(0.16) yyy (0.38) la presentación también >**
- 1545. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&}**
1546. ATU <mirada: alumna y sus hojas, = postura, |cabeza|R, sonrisa y cejas levantadas>
1547. <(3.27)
- 1548. NAS: otroo (0.09) objetivoo (0.55) era la expresión oral (0.53) el tiempo y el contenido> <(1.52)**
- 1549. ahora respeto} {el tiempo >**
1550. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura con las manos juntas>
1551. ATU <mirada: alumna, = postura>
1552. ANA {mirada: sus hojas, = postura, &cabeza& ligeramente }
1553. <(2.41)
1554. **NAS algunos segundos más o menos}**
1555. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&}
1556. {(0.29)}

- 1557. TUT um>**
 1558. ATU <mirada: alumna, = postura,|cabeza|R>
 1559. <(1.06)>
 1560. **NAS yyy (0.36) tenemos}> <{un orden (0.89) en la presentación**
 1561. (0.44)
 1562. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
 1563. ANA {mirada: sus hojas, = postura}
1564. TUT um (1.2) sí}>
 1565. ATU <mirada: alumna, = postura,|cabeza|R, sonrisa>
 1566. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
 1567. <{(1.64)}>
 1568. **NAS ahora tengo> <más (1.08) {¿rutina?**
 1569. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
 1570. ANA {mirada: al vacío, = postura}
 1571. (0.67)>
 1572. ATU <mirada: alumna, = postura>
1573. TUT <um
 1574. (0.7)
1575. NAS ¿es una palabra rutina?}
 1576. ANA {mirada: tutora fijamente con los ojos más cerrados, = postura}
 1577. {(0.27)}>
1578. TUT síii
 1579. (0.7)
1580. NAS mmmm> <(1.43) o tengo una estrategia} {(0.55) cómo prepara} {(0.09) mi presentación>
1581. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R, sonrisa con los ojos más abiertos>
 1582. ANA {mirada: al vacío, = postura}
 1583. ANA {mirada: a su mano, = postura y señala con un dedo su hoja}
 1584. ATU <mirada: alumna, = postura>
 1585. <(2.57)>
1586. TUT um}
 1587. ANA {mirada: tutora, = postura, cabeza|R, /cabeza/}
 1588. {(2.68)}>
1589. TUT el proceso}>
1590. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
 1591. ANA {mirada: tutora, = postura}
 1592. <{(0.34)}>
1593. NAS el pro[ceso]
1594. TUT ¿[te] acuerdas que lo hablamos a principio de curso?}
1595. ANA {mirada: tutora, postura: las dos manos bajo la mesa}
 1596. {(0.25)}>
1597. NAS sí el proceso}>
 1598. ATU <mirada: alumna, = postura>
 1599. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
 [...]
- 1600. NAS <{um (0.68) yyy (0.22) esto me daaa> <(0.51) {más seguridad>**
1601. ATU <mirada: hojas de la alumna, postura: brazos sobre la mesa sujetando el bolígrafo con las dos
 1602. **manos, /cabeza/>**
 1603. ANA {mirada: sus hojas, = postura y apoya el bolígrafo en la mesa}
 1604. ATU <mirada: alumna, = postura, /cabeza/>

1605. <(1.72)
- 1606. TUT claroo**
1607. (0.2)
1608. **NAS aunque todavíaaa (0.96) estoy nerviosa} {(risa ligera)**
1609. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza/}
1610. (0.24)
- 1611. TUT pero> <(0.31) perooo**
- 1612. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R, sonrisa>**
1613. (2.35)
1614. **TUT la verdad}> <{es que resta muchos nervios (0.26) el saber}**
1615. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
1616. ANA {mirada: sus hojas, postura: coloca las dos manos sobre la mesa sujetando el bolígrafo, sonrisa}
1617. ANA {mirada: sus hojas, = postura}
1618. {(0.45)
1619. **TUT que tú tienes una estrategia clara (0.43) y que cada vez estás> <(0.27) dominándola} {más**
1620. ATU <mirada: hojas de la alumna, &manos&, &cabeza&>
1621. ANA {mirada: tutora, = postura}
1622. (1.24)
- 1623. NAS um>**
- 1624. ATU <mirada: alumna, postura: manos abiertas sobre la mesa una enfrente de otra, |cabeza|R>**
1625. <(0.73)
- 1626. TUT no sé**
1627. (1.65)}
1628. ANA {mirada: sus hojas, = postura}
- 1629. TUT {yo estoy muy contenta si me dices que has logrado esto}**
- [...]
- 1630. TUT <{¿qué partes del examen (0.49) sientes que tienes ya controlaadaas? (0.37)} {que no**
- 1631. con las que no tienes ningún problema>**
1632. ATU <mirada: mesa, &mano derecha&>
1633. ANA {mirada: tutora, postura: brazos sobre la mesa tocando el bolígrafo>
1634. (3.96)}
1635. ANA {mirada: al vacío, = postura}
- 1636. NAS {la caarta> <informal**
1637. ATU <mirada: alumna, postura: apoya la punta del bolígrafo sobre la mesa con la mano derecha>
1638. (1.32)>
1639. ATU <mirada: alumna, = postura, sonrisa>
- 1640. TUT <um} {(1.04) muy bien}**
1641. ANA {mirada: tutora, = postura}
1642. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R ligeramente}
1643. (0.03)
- 1644. NAS {me resul[ta]**

1645. TUT ¿[so]lo esa parte de la expresión escrita?>
1646. ATU <mirada: hacia sus hojas, postura: escribe en sus hojas, |cabeza| con los labios justos>
1647. ANA {mirada: hojas de la tutora, = postura}
1648. <{(2.07)}
1649. NAS depende} {un poco del tema (0.47)} <pero en general la expresión escrita>>
1650. ANA {mirada: al vacío en frente y al techo, = postura}
1651. ATU <mirada: alumna, cabeza, mueca de extrañeza>
1652. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&}
1653. ATU <mirada: alumna, cabeza, |cabeza|R>
1654. <{(1.0)}
- 1655.
1656. NAS [me] resulta más fácil queee} <(1.38) los otros ejercicios
1657. ATU <mirada: hacia sus hojas, &mano derecha>
1658. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
1659. TUT vale}> <{(0.8) dentro de los} {diferentes tipos que te pueden surgir
1660. ATU <mirada: sus hojas, escribe, |cabeza|R>
1661. ANA {mirada: hojas de la tutora, = postura}
1662. (0.41)}
1663. ANA {mirada: tutora, = postura}
1664. NAS {[sí]}
1665. TUT [la] {informal la carta informal es la que te parece más fácil}>
1666. ATU <mirada: alumna, &manos&, &cabeza&, se coloca bien>
1667. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|}
1668. <(2.79)
1669. NAS quiero hacer otra vez} {unaa argumentación}>
1670. ATU <mirada: sus hojas, postura: se apoya en la mesa sobre el codo izquierdo mientras se toca el collar>
1671. ANA {mirada: sus manos, = postura}
1672. (0.18)
1673. TUT <sí (0.4) la próxima [semana]
1674. NAS [escrito] (0.51)}> <{escrito
1675. ANA {mirada: tutora, = postura, &cabeza&, /cabeza/}
1676. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1677. (0.43)
1678. TUT um (0.92) muy bien (0.13)} <pues esto} {es para la próxima semana (0.59) ¿um?
1679. ANA {mirada: hojas de la tutora, = postura}
1680. ATU <mirada: sus hojas, postura: codo izquierdo y mano derecha apoyada en la mesa>
1681. (0.18)
1682. NAS sí
1683. (2.03)
- [...]
1684. TUT {<¿qué más? (0.32) cómoooo(1.07) la audición
1685. (3.43)}
1686. ANA {mirada: hojas de la tutora, postura: se apoya en el respaldo y se pone el bolígrafo en la boca}
1687. NAS {hay que hacerla} <otra vez
1688. ATU <mirada: sus hojas, escribe>
1689. (0.56)}
1690. ANA {mirada: tutora, = postura y manos bajo la mesa, |cabeza|R ligeramente, sonrisa}
1691. TUT {vale perooo} (0.31)}> <{estee (0.37) esta nueva estrategia que has usado} <¿te ha ido bien?

1692. ATU <mirada: alumna, &manos&>
1693. ATU <mirada: a la mesa, &manos&>
1694. (0.63)}
1695. ANA {mirada: tutora, = postura}
1696. NAS {sí>
1697. ATU <mirada: alumna, postura: manos apoyadas en el borde de la mesa>
1698. <(0.69)
1699. TUT ¿um?}
1700. ANA {mirada: tutora fijamente y con los ojos más abiertos, = postura, |cabeza|R}
1701. {(1.54)>
1702. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1703. NAS <hoy he tenido tres errores
1704. (0.47)>
1705. ATU <mirada: alumna, = postura>
1706. TUT <sí
1707. (0.3)
1708. NAS en la audición (0.69) la semana pasadaaa}>
1709. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1710. ANA {mirada: al vacío con los ojos casi cerrados, = postura}
1711. <{(10.47)
1712. NAS sí
1713. (0.09)
1714. TUT también
1715. (0.02)
1716. NAS también> <(1.79)> <¡uno!} {(0.32) en la primera
1717. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
1718. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1719. ANA {mirada: sus hojas, busca entre sus hojas, se para en una y señala con el bolígrafo en ella}
1720. TUT um
1721. (0.03)
1722. NAS um}
1723. ANA {mirada: sus hojas, separa la mano de la hoja y -mano derecha- mientras hace una mueca}
1724. {(0.74)>
1725. ATU <mirada: hojas de la alumna, = postura>
1726. TUT <pero a veces es un poco de suerte también (0.66) el temaaa (1.23)} {es queee (0.65) ¿no?>
1727. ATU <mirada: alumna y hojas de la alumna, &manos&, &cabeza&>
1728. ANA {mirada: sus hojas, cierra el dossier y lo coloca bien}
1729. (0.44)
1730. NAS y el vocabulario también
1731. (0.02)
1732. TUT claro
1733. (0.53)
1734. NAS que se usaa}
1735. ANA {mirada: tutora, continúa colocando bien el dossier}
1736. {(0.45)
1737. TUT um>
1738. ATU <mirada: alumna, postura: muñecas apoyadas en el borde de la mesa, |cabeza|R>
1739. <(2.81)
1740. NAS creo que me sorprende un poco (0.27) es laaa (0.48) comprensión> <escrita (0.05) con los

- 1741. textos**
- 1742. TUT** {¿la> <comprensión lectora?}
1743. ATU <mirada: alumna, postura: deja de escribir pero mantiene la postura>
1744. ANA {mirada: tutora, postura: coloca los dos brazos sobre la mesa}
1745. (0.09)
1746. **NAS** {lectora (0.15) algunas veces estoyy (0.67)> <tan seguraa} {(0.56) porque (0.79) siempre
- 1747. subrayo (0.23)} {lo que pienso (0.38) queee (0.47) es la justificación [de] mis respuestas**
1748. ATU <mirada: sus hojas, escribe>
1749. ANA {mirada: sus manos, = postura, &manos&}
1750. ANA {mirada: sus manos, simula que escribe sobre sus hojas}
- 1751. TUT** [sí]
1752. (1.19)
- 1753. NAS** y algunas} {veces estoyy (0.79) casi (1.68)} {el cien por ciento segura
1754. ANA {mirada: tutora, simula que escribe}
1755. ANA {mirada: sus hojas, &manos&, &cabeza&}
1756. (0.39)
- 1757. TUT** um
1758. (0.34)
- 1759. NAS** y} {no es correcta>
1760. ANA {mirada: tutora, &manos&}
1761. ATU <mirada: alumna, postura: muñecas apoyadas en el borde de la mesa, |cabeza|R ligero>
1762. <(0.02)
- 1763. TUT** um (0.3) vigilaaa (0.37) en esaas (0.82) respuestas que te poneen (0.59) eee (1.95) 'TODOS'
- 1764. (0.76) 'NUNCA' (0.5) 'NADA' (0.55) eee} (0.46) 'ALGUNOOS'}**
- 1765. ANA** {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa}
1766. **NAS** que cambiaaan
1767. **TUT** 'UNO'>
1768. ATU <mirada: alumna,&manos&, &cabeza&>
1769. <(0.13)
- 1770. NAS** el significado (0.53) um
1771. (1.24)>
1772. ATU <mirada: alumna, postura: muñecas apoyadas en el borde de la mesa, |cabeza|R, sonrisa, labios
1773. juntos apretados>
- 1774. TUT** <cuando te ponen (0.25) cantidaadees (0.81) pss (0.56) este tipo de palabras}
1775. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
1776. {(0.59)
- 1777. NAS** um>
1778. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&, 1/2 sonrisa>
1779. (1.0)
- 1780. TUT** ¿um?
1781. (1.21)
- 1782. NAS** um (0.69) no tenemos que hacerlo en clase pero quizás pueda hacer (0.89) algo} {por la
- 1783. tarde**
1784. ANA {mirada: sus hojas, se rasca la nariz}
1785. (0.76)>
1786. ATU <mirada: alumna, = postura, 1/2 sonrisa>
- 1787. TUT** <um>
1788. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|>
- 1789. NAS** <algunos textos

1790. (0.15)
- 1791. TUT claro (0.29) eso ya es algo que puedes hacer tú ¿e?}>**
1792. ANA {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa, /cabeza/}
1793. ATU <mirada: alumna, = postura, &cabeza&>
- [...]
- 1794. TUT <{la gramática (0.2) ¿qué? (0.52) ¿la gramática?}>**
1795. ATU <mirada: alumna, postura: muñecas apoyadas en el borde de la mesa>
1796. ANA {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa}
1797. <{(1.44)}>
1798. ANA {mirada: tutora, = postura, |cabeza|R}
- 1799. NAS {como un poco laaaa} <(1.07) comprensión lectora (0.45) lectura (1.14)} {puedo hacerlo en**
- 1800. casa}>**
1801. ATU <mirada: alumna, se encoge de hombros, abre las dos manos y hace una mueca>
1802. ANA {mirada: sus hojas, = postura, /cabeza/}
1803. ATU <mirada: alumna, postura: muñecas apoyadas en el borde de la mesa>
1804. (0.12)
- 1805. TUT <claro (0.71)> <pero ¿cómo (0.37) te ves?}>**
1806. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
1807. ANA {mirada: tutora, = postura, /cabeza/}
1808. ATU <mirada: alumna, = postura, &mano derecha&>
1809. <{(1.73)}>
- 1810. NAS yo también creo que estoy} {mejorando}>**
1811. ANA {mirada: al vacío, = postura}
1812. ATU <mirada: alumna, =postura>
1813. (0.24)
- 1814. TUT um**
1815. (1.84)}>
1816. ATU <mirada: alumna, = postura y levanta más la cabeza, |cabeza|R>
1817. ANA {mirada: tutora, = postura}
- 1818. NAS <{son errores (0.88) siem (0.26) a mi me parece queee (0.86) la mayoría de los errores son nuevos**
1819. ANA {mirada: sus manos, postura: coloca los brazos sobre la mesa, &manos&, &cabeza&}
1820. ATU <mirada: alumna, = postura>
1821. <{(0.62)}>
- 1822. TUT um**
1823. (0.83)
- 1824. NAS que cometo**
1825. (0.09)
- 1826. TUT um**
1827. (0.44)
- 1828. NAS en estos ejercicios**
1829. (1.24)}>
1830. ATU <mirada: alumna, = postura, |cabeza|R>
- 1831. TUT <entonces siempre> <va a surgir**
1832. ATU <mirada: alumna, &manos&, &cabeza&>
1833. (0.81)
- 1834. TUT cuatro o cinco situaciones} {que a lo mejor no hayan surgidooo (0.42)} {durante el curso**
- 1835. (0.52)> <perooo}**
1836. ANA {mirada: tutora, = postura, toca el bolígrafo con sus manos}
1837. ANA {mirada: tutora, = postura, abre las palmas de las manos y –cabeza-R}

1838. ATU <mirada: al frente, a la mesa y a la alumna, &manos&, &cabeza&>
1839. ANA {mirada: tutora, postura: manos bajo la mesa, |cabeza|R}
1840. {(0.49)>
1841. ATU <mirada: alumna, abre las dos manos y tira la cabeza hacia atrás>
1842. NAS <o una situación muy distinta
1843. (0.37)
1844. TUT um (0.88) claro}
1845. ANA mirada: a la mesa y a la tutora, = postura, &cabeza&
1846. {(0.34)
1847. NAS cuando tengo dudas (0.34) 'por' (0.2) 'para' (0.24) algunas veces porque no son tan claros}
1848. ANA {mirada: tutora, = postura, &mano derecha&
1849. TUT {claro>
1850. ATU <mirada: alumna, = postura: muñecas apoyadas en el borde de la mesa, |cabeza|R>

ANEXO 2: FICHAS DE OBJETIVOS

FICHA I: Objetivos de curso

‘¿DE DÓNDE VENIMOS? ¿A DÓNDE VAMOS?’ (Abanico, Libro del profesor)

Mi objetivo en este curso es...

En estos momentos siento que mi aprendizaje...

Tengo facilidad para...

Me resulta difícil...

¿Qué planes tengo para mejorar en los aspectos que me resultan más difíciles?

FICHA II: Objetivos semanales

‘¿DE DÓNDE VENIMOS? ¿A DÓNDE VAMOS?’ (Abanico, Libro del profesor)

Lunes	Viernes
Esta semana voy a trabajar...	He logrado...
Para ello...	Sin embargo...

ANEXO 3: FICHERO DE ERRORES (Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡sin falta!*)

Para la construcción de un fichero de errores:

1. Identificar el problema.
2. Explicar la regla correspondiente.
3. Ejemplificar.
4. Sugerir una versión mejorada. No se trata de la versión correcta según la norma, sino de una versión que intenta acercarse todo lo posible a aquello que se quiso decir.
5. Aportar otras versiones a través de las cuales se puede expresar la misma idea.
6. Aclarar la causa del error
7. Aconsejar un terapia

EJEMPLO:

<p>Error 1 (ejemplo):</p> <p>Versión mejorada:</p> <p>Otras versiones:</p> <p>Origen del error:</p> <p>Terapia:</p>	<p><i>Lo compres</i></p> <p><i>¡cómpralo!</i></p> <p>No hay</p> <p>Interferencia de la L2</p> <p>Si normalmente coloco bien el pronombre y el problema solo es con el imperativo es cuestión de aprenderlo y prestar especial atención</p>
<p>Error 2:</p> <p>Versión mejorada:</p> <p>Otras versiones:</p> <p>Origen del error:</p> <p>Terapia:</p>	

ANEXO 4: HOJA REDUCE-ERRORES (Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡sin falta!*)

1	21
2	22
3	23
4	24
5	25
6	26
7	27
8	28
9	29
10	30
11	31
12	32
13	33
14	34
15	35
16	36
17	37
18	38
19	39
20	40

ANEXO 5: PLANTILLA DE AUTO-CORRECCIÓN

SIGNO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
∇	Omisión: art., prep., dem., pos., etc.	<i>que España consideraba ∇ los indios</i>
[]	Negación, comparación, orden sintáctico, yuxtaposición, coordinación, subordinación incorrecta	<i>Esto fue un error irreparable [como] los incas fueron los más avanzados</i>
○	Elección errónea (art., part., inf., adv., adj., etc.)	<i>Ⓛa he comprador un libro</i>
=====	Estructura gramatical correcta, pero inadecuada o inaceptable	<i>La dura disciplina no le sentó bien y tuvo que <u>salir de ahí</u></i>
—↕—	Colocación errónea	<i>Los hombres trabajaban junto a las mujeres, quienes poseían <u>destrezas amplias</u></i>
+	Adición	<i>Por eso (se+) resultó ilegal</i>
//	Signo de puntuación incorrecto que produce ambigüedad	<i>Se dirigió al obispo //, insolente.</i>
———	Tiempo y modo incorrectos	<i>Se siente inseguro cuando <u>tenga</u>...</i>
‘	Concordancia incorrecta	<i>Medicina precolombino’</i>
* ———	Traducción literal de la lengua materna	<i>Vivió en Francia *por dos años</i>
x	Error de ortografía; incorrecta separación de palabras	<i>millonesX</i>
😊	No está mal, pero sería mejor.	<i>Yo no me intereso por esos temas</i> 😊
?	No se entiende	<i>Existen fuentes determinantes?</i>

ANEXO 6: DIARIO DE LA ALUMNA

Los objetivos del curso

- *hablar español con seguridad y fluidez.*
- *entender a la gente, la tele, una película de DVD o en el cine.*
- *Perder el miedo hablando con gente española; empezar una conversación y no solamente escuchar y contestar las preguntas.*

22.10.07

Primer día de curso preparativo para el DELE. Hoy hemos empezado con una carta informal: tenía que invitar a una amiga para que se fuera conmigo de vacaciones.

Hemos leído un ejemplo, por eso me resultaba fácil escribir la carta. No estoy segura si hubiera podido escribir una carta de la misma manera, pero con otro tema, si no hubiéramos leído el ejemplo.

Después hemos hecho un ejercicio para la comprensión auditiva. Algunas veces tengo la impresión que entiendo el contexto, pero sin embargo, no puedo contestar a las preguntas. Por otro lado, algunas veces me parece obvio que contestar a las preguntas sin poder explicar lo que acabo de oír. ¡ Qué raro!

23.10.07

Hoy hemos trabajado las descripciones. Tenía que describir unas fotografías, el plan de un piso y cuatro viñetas que cuentan una historia. Me resulta fácil describir algo en alemán porque tengo todo el vocabulario. En español me faltan palabras y por eso me pone un poco nerviosa cuando veo un dibujo y no puedo expresar lo que quiero enseguida. He aprendido que debo mirar el dibujo intensamente al principio, siguiendo este orden: las personas, el lugar y las cosas. Puedo empezar con mi impresión general, por ejemplo: este dibujo muestra una panadería. Después describo los detalles según otro orden muy distinto: al primer plano..., en el fondo..., arriba se ve..., debajo hay... o en la parte de la izquierda hay.... Así no arriesgo olvidar una parte del dibujo y muestro que tengo una estructura para describirlo. Si no conozco una palabra puedo describirla también; en la sala de estar hay una cosa en la pared en la que se puede poner libros (una estantería). No hay que conocer todas las palabras españolas (lo que no me parece posible para un extranjero) pero hay que saber solucionar el ejercicio: con improvisación e imaginación y una estructura distinta.

24.10.07

Creo que soy una lectora lenta porque leo con mucha atención y por eso lentamente. Lo hago porque leo textos /libros/periódicos etc...en otros idiomas. No quiero saltar una palabra ni una terminación porque así puedo aprender mucho de la estructura de las frases. Sin embargo, suelo hacer /leer de la misma manera en alemán, lo que me molesta porque no es necesario.

Al principio de estudiar una lengua siempre subrayé las palabras que no conocía. Después las busqué en mi diccionario para traducirlas. Ahora ya no lo hago porque tarda mucho tiempo. Leo mucho, especialmente libros, y quiero entender bien el contexto así que una sola palabra no me parece tan importante. Pero sigo subrayando palabras o expresiones que creo que son importantes o interesantes.

Ojeando el libro después de leerlo yo me doy cuenta de las expresiones subrayadas, las repaso y las entiendo por el contexto, así que las aprendo.

Aprobar la comprensión de lectura

6. *Leer las preguntas → saber lo que tengo que buscar en el texto.*
7. *Leer el texto completamente y subrayar expresiones difíciles → entenderlas por el contexto.*
8. *Marcar los diferentes párrafos con una pequeña cruz (X) en el margen → separar temas diferentes del texto.*
9. *Contestar las preguntas.*
10. *Leer el texto/ párrafos otra vez si hay dudas*

25.10.07

dificultades leyendo textos españoles

- *no conozco todo el vocabulario*
 - *buscar las palabras en un diccionario*
 - *entenderlas por el contexto*
- *algunas veces no localizo en seguida el sujeto de la phrase porque en español se suele utilizar los verbos sin pronombres personales (él, ella, usted)*
 - *leer la frase varias veces o todo el párrafo para entenderla.*

Expresión oral

Hoy Eva me a preguntado que pensara algunos momento en este tema: ‘¿Cómo influye el turismo el desarrollo de un país?’ Después ha puesto su grabadora en la mesa y me ha pedido

que hablara 5 minutos seguidos sobre este tema. En esta situación 5 minutos me parecían como media hora. Al cabo de unos minutos ya no tenía nada más que decir.

Me sentía como una niña de 10 años que tiene que presentar algo delante de toda la clase pero se le ha olvidado todo.

Y, lo peor, es lo que normalmente sé como presentar un tema siguiendo un orden distinto:

1. Introducir el tema, ent. con un ejemplo; 3 líneas.

2. Cuerpo: 1 párrafo = 1 tema

utilizar marcadores para estructurar y combinar el texto.

3. Final/ Conclusión/ Resumen

Para organizar los párrafos necesito ideas

- Lluvia de ideas*
- Hay que formar bloques de ideas parecidas / de un tema*
- Valorar las ideas: negativas y positivas*
- Ordenar los bloques de ideas: +++- o ---+*
- Añadir marcadores*
- Notar todo en una hoja*

26.10.07

Trabajando de profesora Eva se ha dado cuenta que los alemanes utilizan mucho el método de la memorización para aprender. Yo también lo hago, memorizar, pero ya sé que esto no sirve para adquirir conocimientos para siempre. Me acuerdo que en la escuela siempre teníamos que memorizar poemas, una parte de una novela, etc y presentarlo delante de toda la clase. Resultaba que para los exámenes también estudiaba de esa manera y olvidaba la mayoría después. Ahora con mis estudios ya no puedo aprobar memorizando. Hay que entender las relaciones entre los hechos, pensar lógicamente. Muchas veces hay más que una sola solución porque según los valores, las experiencias, la nacionalidad, las aficiones, etc. una persona piensa de otra manera que otra persona.

Yo también quiero aprender como aprender mejor, más efectivamente para adquirir el conocimiento para siempre. Para ello voy a hacer: (en español)

- entender a la gente por el contexto, no querer saber cada palabra porque se las olvide si no se las utilice.*
- Escribir muchos, muchos textos porque puedo añadir todas las expresiones nuevas y*

acostumbrarme a 'sentir' lo que suena correctamente o no.

- utilizar palabras nuevas hablando con la gente para enriquecer mi vocabulario.*

30.10.07

Ahora ya no siento progreso. Tengo la impresión que no avanzo. Ayer logré por primera vez que hablé 6" 15' seguidos para presentar un tema. Antes solamente hablé 2"30'. Pero me parece que siempre utilizo las mismas palabras, las mismas estructuras gramaticales. Quiero saber si en alemán hago lo mismo: hablar con un vocabulario distinto, etc. Tengo mi forma de hablar: poca intonación, hablo lentamente, no vacilo, pronuncio las palabras con poco acento. Ya no creo que un día tendré la intonación como un español porque esto significaría cambiar una parte de mi personalidad. Hay que aceptar que hay límites aprendiendo una lengua extranjera porque no se puede denunciar la lengua materna que siempre influirá la manera de hablar, pensar.

31.10.07

Según mi comparación de los dos exámenes simulacros aprobé mejor en el primero. Cometí menos errores y, además, me sentí más cómoda. El viernes pasado me puse muy nerviosa y me resultó más difícil coleccionar ideas, crear el orden de mi presentación y escribir los textos. Tenía la impresión que todo mi vocabulario estaba encerrado en cajas (de mi cerebro) y pude abrirlas. Por eso mis textos parecían pesados.

Eva marcó palabras y expresiones que no eran falsas pero tampoco 'auténticas'. Hubiera podido elegir expresiones más 'españoles'.

Para sentirme más segura en la comprensión auditiva voy a utilizar una nueva estrategia:

- leer las preguntas*
- taparlas (para no distraerme)*
- escuchar por primera vez*
- contestar las preguntas*
- escuchar por segunda vez*
- controlar mis respuestas*

Así quiero entender mejor el contenido de la audición sin distraerme leyendo las respuestas al mismo tiempo. Esto me confunde porque las palabras clave de la audición están usadas de otra manera/ con otro sentido en las respuestas.

Una vez me perdí durante la presentación. Eva me dijo que no era muy grave porque lo más

importante era el orden de mi presentación, mis ideas, mi capacidad de explicar mis ideas con el vocabulario que tengo. En consecuencia voy a prestar más atención a la estructura y mis argumentos.

05/11/07

Comprensión auditiva

Hoy hemos practicado la comprensión auditiva y he empleado mi nueva estrategia: tapar las respuestas en el momento de escuchar el texto.

Este método ya me parece muy útil.

- leer las respuestas me da una primera impresión del contenido.*
- me concentro mejor cuando escucho el texto y entiendo el contenido, así que puedo contestar las preguntas más fácilmente sin confundirme por las palabras clave; también puede excluir respuestas que tienen las palabras del texto pero no el mismo sentido/ contenido.*
- después de escuchar el texto por segunda vez controlo mis respuestas y elimino las dudas.*

06/11/07

Reflexión sobre los errores

Ya no puedo aprender palabras de una lista de vocabulario o la conjugación de verbos. Me doy cuenta de diferencias pequeñas, como por ejemplo: ‘prefiero el pescado a la carne’ pero ‘prefiero cantar a pintar’.

Estoy aprendiendo características de la lengua española que forman parte del proceso de perfeccionamiento de mis conocimientos. (Me puse un poco orgullosa cuando Eva me lo dijo).

Nunca hablaré perfectamente pero con la base que tengo ahora puedo avanzar mucho más yo sola. Siempre necesitaré personas con las que puedo hablar. Sin embargo, puedo conseguir estudiando español en casa, leyendo periódicos españoles, mirando la tele española, etc.

Ahora me doy cuenta del proceso/ de mi aprendizaje/ de los resultados después de 2,5 meses en Barcelona, porque al principio no pude escribir una carta informal ni leer ‘El Mundo’ como yo lo hago ahora.

12.11.07

La última semana – la recta final. La semana pasada logré todos mis objetivos: describía las viñetas con más detalles en el tiempo adecuado, tenía una estructura lógica de mi

presentación oral, practicaba la frasiología.

Lo que (todavía) me resulta parece difícil es la audición si no conozco bien el tema, por ejemplo textos sobre la salud, concursos de arte, etc. Por eso esta semana vamos a concentrarnos en la audición y la argumentación. Ya me siento muy nerviosa.

Para describir viñetas más fácilmente elaborámos un guión muy útil:

1º el lugar: ¿dónde y cómo?

→ detrás, delante, a la derecha...

2º ¿qué hay?: muebles, cosas...

3º personas: a) ¿qué personas?

→ mayor, joven, mujer...

b) ¿cómo están?

→ ropa, etc.

c) ¿qué hacen? ¿por qué?

15.11.07

Esta semana ha sido muy especial.

Primero, es mi última semana aquí, la últimas preparaciones para el examen.

Segundo, cada día me pongo más nerviosa, así que ya no sé si es el virus que afecta a mi estómago o si son los nervios.

Me siento bien preparada. No solamente hemos practicado el contenido de todos los ejercicios, pero también el aspecto del tiempo. Estoy acostumbrada a preparar mi presentación oral en 15 minutos. Ahora tengo un 'sentimiento' del tiempo. Espero que pueda escribir una carta mañana, porque esto me va bien.

En las audiciones de esta semana he aprendido otra cosa: hay que leer las respuestas exactamente, cada palabra. Y después de elegir una respuesta hay que decir porque las otras dos no son correctas.

Algunas veces estoy segura de una respuesta pero una palabra de la frase la hace incorrecta. Por ejemplo: decir con frecuencia y defender algo no es lo mismo. Por eso hay que elegir otra palabra.

A parte de esto he aprendido que hablando una lengua extranjera lo más importante es hacerse bien entender.

La gente con la que hablo ya sabe que soy extranjera, así que aceptan pequeños errores. Lo pienso porque me he dado cuenta de que Eva no ha corregido todo lo que había dicho mal. Justamente en el momento después de decirlo me doy cuenta de mis errores. Pero ella me entendía. Y con el tiempo, mucha practica y un poco de paciencia cometo menos errores porque mis conocimientos se automatizan y desarrollo un sentimiento para la lengua. Sin embargo, no creo que se pueda dominar una lengua extranjera como su lengua materna.

ANEXO 7: INFORME Y VALORACIÓN DE CADA TUTORÍA (REALIZADA POR LA ALUMNA)

18.10.07

INFORME Y VALORACIÓN DE LA TUTORÍA

<p>1.¿QUÉ TEMAS SE HAN TRATADO EN LA TUTORÍA?</p> <p><i>-Como funciona el examen</i></p> <p><i>-Introducción y explicación del curso preparativo</i></p>
<p>2.¿TE HAN RESULTADO INTERESANTES? ¿POR QUÉ?</p> <p><i>He entendido lo que hay que hacer en las cuatro semanas siguientes</i></p>
<p>3.¿HAS PLANTEADO ALGÚN TEMA DE ESPECIAL INTERÉS PARA TI?</p> <p>¿CUÁL?</p>
<p>4.¿QUÉ EFECTO HAS OBTENIDO? (se ha solucionado el problema, se han planteado nuevos objetivos</p> <p><i>Practicar la expresión oral con más atención que los otros temas porque me resulta más difícil</i></p>
<p>5.¿ESTÁS SATISFECHO CON LOS EFECTOS OBTENIDOS? ¿POR QUÉ?</p>
<p>6.¿HAY ALGUNA CUESTIÓN QUE QUERÍAS TRATAR Y NO HAS PODIDO? ¿POR QUÉ CREES QUE HA SIDO?</p>
<p>7.¿CÓMO VALORARÍAS LA SESIÓN DE TUTORÍA? (ha sido útil porque..., yo mejoraría... porque..., etc)</p> <p><i>Buena información sobre el curso y los objetivos</i></p>

26.10.07

INFORME Y VALORACIÓN DE LA TUTORÍA

<p>1.¿QUÉ TEMAS SE HAN TRATADO EN LA TUTORÍA?</p> <p><i>-Lo que hemos hecho durante la semana</i> <i>(mira folleto: semana 1)</i></p>
<p>2.¿TE HAN RESULTADO INTERESANTES? ¿POR QUÉ?</p> <p><i>-Un buen método para revisar/controlar si hemos logrado los objetivos o explicar porque no</i> <i>-Ayuda para elaborar los objetivos de la semana siguiente</i></p>
<p>3.¿HAS PLANTEADO ALGÚN TEMA DE ESPECIAL INTERÉS PARA TI? ¿CUÁL?</p>
<p>4.¿QUÉ EFECTO HAS OBTENIDO? (se ha solucionado el problema, se han planteado nuevos objetivos, etc.)</p> <p><i>-Necesito trabajar mi expresión oral más</i></p>
<p>5.¿ESTÁS SATISFECHO CON LOS EFECTOS OBTENIDOS? ¿POR QUÉ?</p> <p><i>-Sí, porque si hubiera tenido que escribir el examen el viernes, hubiera aprobado; pero hay que trabajar más para que lo aprueba bien; espero que me quede motivada</i></p>
<p>6.¿HAY ALGUNA CUESTIÓN QUE QUERÍAS TRATAR Y NO HAS PODIDO? ¿POR QUÉ CREES QUE HA SIDO?</p>
<p>7.¿CÓMO VALORARÍAS LA SESIÓN DE TUTORÍA? (ha sido útil porque..., yo mejoraría... porque..., etc)</p> <p><i>-me gusta revisar los objetivos y elaborar nuevos porque así se lo que hay que trabajar, si no me pierdo en ejercicios diferentes o yo no se donde empezar</i> <i>-me parecen muy util los ejercicios con la grabadora aunque todavía me ponen nerviosa</i></p>

09.11.07

INFORME Y VALORACIÓN DE LA TUTORÍA

<p>1.¿QUÉ TEMAS SE HAN TRATADO EN LA TUTORÍA?</p> <p><i>Objetivos de la semana:</i></p> <ul style="list-style-type: none">-Descripción más detallada-Expresión oral: orden+tiempo-Frasología
<p>2.¿TE HAN RESULTADO INTERESANTES? ¿POR QUÉ?</p> <p><i>Todo lo que tratamos me resulta interesante porque se refiere directamente a mis objetivos</i></p>
<p>3.¿HAS PLANTEADO ALGÚN TEMA DE ESPECIAL INTERÉS PARA TI? ¿CUÁL?</p> <p>-Frasología</p>
<p>4.¿QUÉ EFECTO HAS OBTENIDO? (se ha solucionado el problema, se han planteado nuevos objetivos, etc.)</p> <p><i>Ahora, después de practicarlo y tener algunas explicaciones para frases hechas, las entiendo mejor y me ayuda deducir más fácilmente las que todavía no conozco</i></p>
<p>5.¿ESTÁS SATISFECHO CON LOS EFECTOS OBTENIDOS? ¿POR QUÉ?</p>
<p>6.¿HAY ALGUNA CUESTIÓN QUE QUERÍAS TRATAR Y NO HAS PODIDO? ¿POR QUÉ CREES QUE HA SIDO?</p>
<p>7.¿CÓMO VALORARÍAS LA SESIÓN DE TUTORÍA? (ha sido útil porque..., yo mejoraría... porque..., etc)</p> <p><i>Después del repaso de los objetivos y los efectos pudimos plantear nuevos objetivos para la semana siguiente que corresponden exactamente a los temas con los que todavía tengo dificultades.</i></p> <ul style="list-style-type: none">-Audición-Expresión oral <p><i>También queremos repasar la argumentación</i></p>

02.11.07

INFORME Y VALORACIÓN DE LA TUTORÍA

<p>1.¿QUÉ TEMAS SE HAN TRATADO EN LA TUTORÍA?</p> <p><i>-Los contenidos de la semana</i></p> <p><i>-El examen</i></p>
<p>2.¿TE HAN RESULTADO INTERESANTES? ¿POR QUÉ?</p> <p><i>La discusión sobre el examen porque me he dado cuenta que que menos días me quedan mas nerviosa me pongo</i></p>
<p>3.¿HAS PLANTEADO ALGÚN TEMA DE ESPECIAL INTERÉS PARA TI?</p> <p>¿CUÁL?</p> <p><i>Como describir con más detalles las viñetas para la expresión oral</i></p>
<p>4.¿QUÉ EFECTO HAS OBTENIDO? (se ha solucionado el problema, se han planteado nuevos objetivos, etc.)</p> <p><i>El tiempo de la expresión oral ahora es correcto, sin embargo tengo que tener en cuenta todos los detalles y tomar tiempo para explicarlos</i></p>
<p>5.¿ESTÁS SATISFECHO CON LOS EFECTOS OBTENIDOS? ¿POR QUÉ?</p>
<p>6.¿HAY ALGUNA CUESTIÓN QUE QUERÍAS TRATAR Y NO HAS PODIDO? ¿POR QUÉ CREES QUE HA SIDO?</p>
<p>7.¿CÓMO VALORARÍAS LA SESIÓN DE TUTORÍA? (ha sido útil porque..., yo mejoraría... porque..., etc)</p> <p>→ <i>Diario!</i></p>

ANEXO 8: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL DE LA TUTORÍAS

1. ¿Cómo valorarías las tutorías realizadas durante el curso?

Me servían mucho como una base para reflexionar durante todo el curso. Era una buena ayuda para repasar la semana y todo lo que hacíamos así que podía decidir más fácilmente los objetivos de la semana siguiente.

Tener objetivos concretos me ayudaba mucho. No solamente aprendí vocabulario, gramática etc. sino también aprendí como evaluar mis conocimientos y dificultades. Así podía elegir un tema principal para cada semana (por ejemplo la expresión auditiva), concentrarme en ello y avanzar más rápidamente (lo que también me motivaba mucho).

1.1. ¿Qué te han aportado?

1.2. ¿Qué es lo que ha funcionado mejor?

Gracias a las tutorías comprendo mejor mi manera de aprender un idioma y ahora sé como aprovechar de las ventajas de mi manera de aprender y eliminar las desventajas. (por ejemplo cambié mi manera de hacer una audición después de una tutoría; diario)

1.3. ¿Hay algún aspecto mejorable?

La proxima vez haría la tutoría el lunes por la mañana antes de que empiece una semana nueva del curso preparatorio.

El viernes después de un simulacro el estudiante está cansado. Además necesita tiempo para pensar en todo lo que hacía durante la semana, para repasar el diario, para pensar en objetivos nuevos etc. Una pausa (el fin de semana) puede ser muy útil.

1.4. ¿Hay alguna expectativa que no se ha cumplido? ¿Cuál?

EVALUACIÓN DEL TUTOR/A

2. ¿Cómo definirías la actuación del tutor?

2.1. Lo mejor en la actuación del tutor ha sido...

2.2. Lo mejorable en la actuación del tutor ha sido...

2.3. ¿Ha cumplido tus expectativas la actuación del tutor/a?

La tutora siempre estaba muy tranquila y relajada, lo que me ayudaba también relajarme. Lo mejor era que nunca me daba una solución fácil y que nunca me contestaba concretamente. Siempre tenía que pensar en las soluciones yo misma o elaborar la solución con ella.

Como nunca había trabajado con una turtora antes no había tenido expectativas. Lo haría otra vez y también voy a utilizar algunas de sus estrategias para mis estudios (tener obeitivos para cada semana, buscar el origen de mis errores etc.?)

AUTOEVALUACIÓN

3. ¿Cómo definirías tu actuación en las tutorías?

3.1. Me siento satisfecha con...

3.2. Creo que es mejorable...

Fue la primera vez para mi trabajar con una tutora y asistir en tutorías. Siempre me sentía muy cómoda y decía lo que pensaba. No tenía miedo porque no tenía nada que perder (entiendes lo que quiero decir?). Al contrario, las tutorías me ayudaban enormemente relajarme antes del examen.

ANEXO 9: EJEMPLOS DE EJERCICIOS DE REFLEXIÓN DEL MANUAL *EL CRONÓMETRO*

Análisis del ejercicio de comprensión auditiva	Sí	No
No he entendido bien el texto porque tenía demasiada información y no me lo esperaba		
He perdido la concentración porque el texto iba demasiado rápido		
Me he bloqueado en un punto de la audición y luego ya no entendía nada		
No he podido escuchar la audición y leer las preguntas al mismo tiempo		
El texto de la audición ha sido demasiado largo y al final he perdido la concentración		
¿Qué puedes hacer para no tener esos problemas la próxima vez?		
¿Te ha resultado difícil la audición? ¿Por qué?		
¿Te ha ayudado este método a la hora de contestar? Anota tus comentarios		

Análisis del ejercicio de expresión oral	Sí	No
He seguido las preguntas que se hacen en el tema		
He logrado exponer el tema claramente		
A pesar de los errores gramaticales que he cometido se entiende bien la exposición		
Las pausas que he hecho son porque me falta fluidez		
Las pausas que he hecho son porque me falta vocabulario sobre el tema		
Cuando no he sabido o no he recordado una palabra la he explicado		
Cuando me ha faltado una palabra me he bloqueado y he vuelto a empezar		
¿Qué puedes hacer para mejorar los resultados? Anota aquí tu comentario		

ANEXO 10: CUESTIONARIO INICIO DE CURSO

1. DATOS PERSONALES

Nombre y apellidos: *Nastasia*

Nacionalidad: *alemana*

Lengua materna: *alemán*

Edad: *26 años*

E-mail:

2. TRAYECTORIA ACADÉMICA

Estudios realizados:

3 años: practicas hoteleras

*A partir de 2006: estudios a distancia
empresariales*

Formación complementaria (cursos, idiomas, informática...):

Français des Affaires / Diplôme (B2)

London Chamber of Commerce and Industry Examination (level 3)

3. MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS

¿Por qué quieres realizar el examen DELE?

Por motivaciones personales

¿Qué esperas conseguir?

Un trabajo en una empresa internacional

¿En qué aspectos prevés tener mayor facilidad?

Leer textos y entenderlos

¿Dónde prevés mayores dificultades?

Hablar sobre una tema nuevo con mucha fluidez

¿Cómo crees que puedes mejorar en aquellos aspectos que te resultan más difíciles?

Hablar más

4. EL CURSO Y EL EXAMEN

¿Qué sabes del examen DELE?

Examen oficial

3 niveles

Prueba oral, leer 4 textos y contestar las preguntas, redigir dos textos, cuestiones de gramática.

¿Qué te interesa saber?

Los horarios

Los criterios de corrección

¿Cómo te gustaría que se organizara el curso de preparación para el DELE?

(Puedes responder esta pregunta tras haber comentado con el tutor las características del examen)

-Me gustaría preparar algunas presentaciones orales para hablar más y practicar mi vocabulario

-Tambien me gustaría escribir textos complejos sobre temas distintos

5. POSIBILIDAD DE ESTUDIO

Situación personal y profesional actual:

Me quedaré hasta el fin de noviembre en Barcelona y tendré casi todo el día para estudiar (a parte de mis clases de inglés y de piano)

Tiempo real que le puedes dedicar al estudio (diario, semanal). Organización del tiempo:

3 horas de clase en la escuela

1-2 horas en casa

6. ESTRATEGIAS DE ESTUDIO

Principales habilidades a la hora de aprender español:

Entender bien

¿Cuáles son las actividades que más te gustan?

Escribir textos

Leer libros, no solamente textos del libro de estudios

Principales problemas que se te presentan al aprender español:

No mezclar las palabras /la gramática con el francés

Hablar con fluidez

¿Cómo resuelves normalmente esos problemas?

Practicar

Leer libros

¿Cuáles son las actividades que menos te gustan?

Ejercicios de gramática

¿Cómo te definirías como estudiante?

Interesada y disciplinada

7. LA TUTORÍA

¿Cuál crees que es la finalidad de una tutoría?

- *Descubrir las dificultades del estudiante para aprender (en general)*
- *Establecer confianza entre la profesora y el estudiante*

¿Qué esperas del tutor?

Que me diga la verdad y que no tema criticarme para ser amable, porque necesito una opinión 'correcta' para mejorar mis conocimientos

ANEXO 11: PROGRAMA DEL CURSO

Curso de 60 horas: 15 horas semanales durante cuatro semanas. Dos bloques:

Primer bloque (12:00 a 13:30)	Segundo bloque (13:40 a 15:00)
- Gramática y vocabulario - Expresión escrita	- Comprensión de lectura - Comprensión auditiva - Expresión oral

Manuales:

- Varios autores (2005). *El cronómetro*. Ed. Edinumen, Madrid.
- Arribas, J. y de Castro, Rosa M^a (2003). *Preparación Diploma Básico Español lengua extranjera*. Ed. Edelsa, Madrid.

El primer manual es el que tendrá el estudiante y sirve para desarrollar estrategias que ayudarán al candidato a superar el examen.

El segundo contine modelos de examen que se pueden usar al realizar simulacros de examen.

El manual *El cronómetro* se divide en dos grandes bloques: primera vuelta y segunda vuelta.

Primera vuelta: se presentan con detalle todas las pruebas y se dan consejos sobre cómo realizarlas. Esta es una parte que requiere más tiempo y que interesa trabajar a fondo puesto que se presentan diferentes herramientas para que el estudiante pueda realizar un trabajo más autónomo. Si esta primera vuelta se trabaja en profundidad, el estudiante podrá sacar más provecho de la segunda vuelta.

Segunda vuelta: esta parte tiene la misma estructura que la primera, pero el estudiante debe aplicar todos los consejos e instrucciones que se le han dado en la primera.

Tercera fase: es un modelo de examen que se debe realizar sin ninguna ayuda.

CALENDARIO DELE			
PRIMERA VUELTA		SEGUNDA VUELTA+EXAMEN	
1 ^a semana	2 ^a semana	3 ^a semana	4 ^a semana
<u>Día 18</u> Tutoría: presentación e información del curso	<u>Día 2</u> Simulacro de examen Corrección	<u>Día 9</u> Simulacro de examen Corrección	<u>Día 15</u> Simulacro de examen Corrección
<u>Día 26</u> Simulacro de examen Corrección Tutoría: autoevaluación, objetivos de la semana alcanzados, proponer nuevos objetivos y otros.	Tutoría: autoevaluación, objetivos de la semana alcanzados, proponer nuevos objetivos y otros.	Tutoría: autoevaluación, objetivos de la semana alcanzados, proponer nuevos objetivos y otros.	Tutoría: autoevaluación, objetivos de la semana alcanzados, objetivos del curso, valoración de la experiencia.

ANEXO 12: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA FINAL

1. ENT: entonces (0.50) umm (0.50) la primera pregunta que me gustaría hacerte (0.50) es (0.50) saber
2. (0.50) cómo (0.50) te has sentido durante el curso (1.00) qué sensaciones [has te]
3. NAS: [durante] todo el curso
4. ENT: sí (1.00) si tuvieras que hacer una valoración general
5. NAS: Sí
6. ENT: del curso (3.00) en cuanto a tus sentimientos
7. a cómo (1.00) quizás no es solo (0.50) no has tenido siempre las mismas sensaciones (0.50)
8. pero si no han sido siempre las mismas sensaciones cómo has evolucionado
9. NAS: um (0.50) al principio me sentí muy motivada
10. ENT: Um
11. NAS: mmm creo que al principio de la tercera semana (0.50) sentí un poco confundida (0.50) nerviosa
12. también [yy]
13. ENT: [um]
14. (4.00)
15. NAS: eché un poco de menos la motivación
16. ENT: Um
17. NAS: yo no sé por qué
18. ENT: no sabes por qué desapareció la motivación
19. NAS: Um
20. ENT: no sabes por qué te sentiste [confundida]
21. NAS: [quizás el] sentimiento de la confusión y los nervios (0.50) aa fueron
22. más (0.50) grande que
23. ENT: Um
24. NAS: la motivación
25. ENT: uum
26. NAS: puede ser
27. ENT: quizá eclipsaron un poco
28. NAS: un poco (0.50) pero había un cambio
29. ENT: um un cambio (0.50) cómo ¿en sentido positivo o en sentido negativo?
30. (3.00)
31. NAS: para mí un poco negativo (0.50) porque los nervios
32. ENT: Um
33. NAS: me afectaban mucho
34. ENT: um (1.00) um y ¿cómo has terminado? (0.50) además de enferma
35. (risas)
36. NAS: muy motivada (0.50) porque hoy al principio del examen (0.50) he visto que había gente que no
37. (0.50) había hecho una preparación (0.50) creo (0.50) yy esto me ha relajado
38. ENT: ¿porque tú te has sentido preparada?
39. NAS: porque sí (0.50) yo me he sentido MUY BIEN preparada (0.50) y también no solo por los
40. contenidos y todo (0.50) pero también en cuenta al aspecto del tiempo
41. ENT: Uumm
42. NAS: porque yo estaba acostumbrada a hacer el ejercicio de gramática y vocabulario en una hora
43. ENT: Um
44. NAS: um (0.50) y yo tenía este sentimiento para el tiempo
45. ENT: Um
46. NAS: También
47. ENT: claro (0.50) que tenías que administrarlo (0.50) que era importante
48. NAS: um
49. (5.20)

50. ENT: aja en general (1.00) tienes unaa sensaciónn ¿positiva (1.00) o negativa? (1.00) de cómo te has sentido
51. (3.00)
52. NAS: positiva
53. ENT: um (0.50) en dos o tres palabras (0.50) cómo
54. NAS: positiva porquee (1.00) por ese sentimiento hoy (0.50) en el examen
55. ENT: um (0.50) el resultado final
56. NAS: el resultado final sí (0.50) y también me sentía segura de lo que hago
57. ENT: um
58. NAS: he hecho
59. ENT: um (0.50) muy bien (0.50) muy bien ee en cuanto a las herramientas (0.50) que hemos utilizado
60. durante el curso
61. NAS: um
62. ENT: ee ¿te han aportadoo algo (0.50) durante tu proceso de aprendizaje?
63. NAS: sí (0.50) ¿la hoja paraa cómo se llama?
64. ENT: ¿reduce errores o fichero de errores?
65. NAS: el fichero de errores para buscar la raíz del error
66. ENT: um
67. NAS: me ha ayudado mucho porque también que algunas veces (0.50) antes (0.50) siempre hacía este error o cometía este error y ahora con la explicación del error no lo cometo más
68. error o cometía este error y ahora con la explicación del error no lo cometo más
69. ENT: um (0.50) tú te das cuenta que lo has soluu [modificado]
70. NAS: sí porque ahora [escribiendo] o hablando me doy cuenta dee (0.50)
71. ahora es esta situación exactamente otra vez
72. ENT: um
73. NAS: y me doy cuenta de esto
74. ENT: um
75. NAS: y siempre tengo la explicación aquí (0.50) porque
76. ENT: um (0.50) muy bien (0.50) y la hoja reduce errores?
77. NAS: también
78. ENT: um
79. NAS: lo mismo
80. NAS: al principio más (1.00) porque al principio anoté más que al final del curso (0.50) pero también
81. era muy útil (0.50) de otra manera
82. ENT: um
83. ENT: ¿por qué has anotado menos al final del curso?
84. (4.00)
85. NAS: porquee (0.50) porque la final trabajé más con con las hojas
86. ENT: mm
87. NAS: con las fotocopias
88. ENT: um (0.50) no era una cuestión de menos desmotivaciónn [que] te ha hecho trabajar menos
89. NAS: [no]
90. solamente me subrayaba las expresiones importantes en la hoja y directamente
91. ENT: aja
92. NAS: que (0.50) escribirlas otra vez en la hoja (0.50) reduce errores
93. ENT: aha (0.50) muy bien (0.50) ee ¿y las grabaciones? (0.50) ¿qué tal ha ido el ejercicio de grabación?
94. NAS: muy bien creo
95. ENT: ¿sí? era la primera vez que [hacías] tipo de ejercicio con grabación?
96. NAS: [sí]
97. (7.55)
98. NAS: sí (0.50) porque antes (risas) tenía miedo de esto
99. ENT: uu/mm

100. NAS: yy (0.50) ahora también me siento acostumbrada (0.50) yy (0.50) después de una grabación
101. ENT: um
102. NAS: al escucharlo (0.50) otra vez (0.50) me ayuda mucho a entender mis errores (0.50) o también
103. (0.50) me ayuda para entender (0.50) cómo podría hacer algo de otra manera
104. ENT: um (1.00) muy
105. bien
106. NAS: porque antes nunca (0.50) ee (0.50) he escuchado mi voz en otra lengua
107. ENT: muy bien
108. NAS: um
109. ENT: o sea (0.50) que ha sido una experiencia positiva ¿e? (0.50) ¿para ti?
110. NAS: sí también para aprenderlo
111. ENT: claro
112. NAS: la comparación de lo que tú has dicho en la grabadora y yo también (0.50) también me ha ayudado
113. ENT: lo que yo he (0.50) no te entiendo ahora perdona
114. NAS: een las discusiones
115. ENT: sí
116. NAS: después de la descripción de una viñeta
117. ENT: sí
118. NAS: siempre hemos hecho un diálogo
119. ENT: um
120. NAS: y después (0.50) al escucharlo
121. ENT: yo he anotado mis [eee]
122. NAS: [sí] pero también me ha ayudado (0.50) porque no sé por qué (2.00) lo que he
123. dicho yo en la grabador a y que tú también era un diálogo
124. ENT: um (0.50) aa vale sí [sí]
125. NAS: [y por] eso he perdido un poco el miedo de quee
126. ENT: um (0.50) has visto que de una forma espontánea puedes reaccionar en una situación cotidiana
127. NAS: sí
128. ENT: ¿no?
129. NAS: sí (0.50) funciona (0.50) porque en el momento de hablar o describir una viñeta estoy tan nervio-
130. sa que no me doy cuenta de todo
131. ENT: ya (0.50) ya (1.00) pero luego al escucharte sí
132. NAS: sí
133. ENT: al escucharte lo ves más claramente
134. NAS: sí
135. ENT: todo (0.50) ¿verdad?
136. NAS: sí
137. ENT: um (0.50) muy bien (1.00) ee ahora que has probado (0.50) estas herramientas
138. NAS: sí
139. ENT: si continúas estudiando español (0.50) o francés o inglés ¿no? (0.50) cualquier lengua (0.50)
140. NAS: um
141. ENT: ¿crees que volverás a usar?
142. NAS: creo que sí
143. ENT: ¿este tipo de herramientas?
144. (10.80)
145. NAS: sí (0.50) pero necesitaría un profesor (0.50) también (0.50) un poco (0.50) para explicar el error
146. ENT: um um (0.50) te refieres aa que tú tomarías la iniciativa de hacer este tipo de ejercicios (0.50) siem-
147. pre y cuando (0.50) después (0.50) uun (0.50) un profesor te pudiera (1.00) te pudiera (0.50) corre-
148. gir oo (0.50) vamos que te pudiera hacer sentir más segura de que lo que tú (0.50) has corregido
149. NAS: sí
150. ENT: o has hecho es (0.50) realmente (0.50) correcto

151. NAS: Mmm
152. ENT: ¿no?
153. NAS: um (0.50) creo que sí
154. ENT: um (0.50) bueno (0.50) ee (1.00) ¿te han ayudado a reflexionar este tipo de herramientas?
155. NAS: a reflexionar sobre mis errores (0.50) sí
156. ENT: Um
157. NAS: con las preposiciones por ejemplo (0.50) porque antes siempre me mezclaba preposiciones del
158. francés con el español
159. ENT: Um
160. NAS: y (0.50) ya no lo hago
161. ENT: um (2.00) ¿has buscado significado a las preposiciones quizás?
162. NAS: um
163. ENT: has llegado a ese tipo de
164. NAS: Um
165. ENT: si no hubieras utilizado este tipo de herramientas
166. NAS: Um
167. ENT: ¿crees que (1.00) hubieras reflexionado (0.50) de la misma manera?
168. NAS: si no hubiera (0.50) utilizado (0.50) la hoja reduce errores
169. ENT: la hoja reduce errores la grabación
170. NAS: creo que no (0.50) porque si no la hubiera utilizado (0.50) hubiera intentado memorizar la forma
171. correcta (0.50) por ejemplo (0.50) verbo preposición y no me hubiera preguntado por qué (0.50) ¿m?
172. ENT: ya
173. NAS: porque (0.50) por ejemplo (0.50) en español he aprendido 'a' siempre es para la dirección (0.50)
174. 'en' siempre es en un lugar
175. ENT: um
176. NAS: y ahora (0.50) conozco la diferencia con el francés
177. ENT: Mmm
178. NAS: por eso
179. ENT: um (0.50) claro
180. NAS: y si no (0.50) solamente (0.50) no (0.50) solamente hubiera (0.50) aprendido esta 'a' (0.50) esta
181. (0.50) 'en' pero sin preguntarme (0.50) umumum por qué
182. ENT: um (0.50) muy bien (0.50) ¿y el diario? (0.50) ¿qué tal? (0.50) ¿para qué te ha servido el diario?
183. (0.50) ¿te ha sido útil? (0.50) ¿por qué?
184. NAS: útil para reflexionar sobre el día o sobre la mañana la clase
185. ENT: um (0.50) y también un poco
186. NAS: para (0.50) mm (3.00) resumir lo que hicimos por la mañana
187. ENT: Um
188. (4.00)
189. ENT: te ayudaba quizás a asegurarte que lo que habías hecho por la mañana te quedaba claro
190. NAS: um
191. (13.80)
192. ENT: estaba ordenado en tu cabeza
193. NAS: um
194. ENT: Um
195. NAS: lo redacto un poco con mis palabras
196. ENT: Um
197. NAS: esto me ayuda también (0.50) para (0.50) aprender
198. ENT: claro (0.50) um (0.50) el hecho de escribir (0.50) te ha hecho (0.50) te ha ayudado (0.50) a descu-
199. brir cosas sobre ti de ti misma
200. NAS: ¿en el diario?
201. ENT: um (asiente)

202. NAS: mmm he aprendido una cosa muy importante para mí un descubrimiento (0.50) quee (0.50) lo más
 203. importante (0.50) para aprender una lengua extranjera (0.50) creo que ya no es aprender palabra
 204. palabra palabra (0.50) y todo esto (0.50) pero lo más importante e:s hacerse entender (1.00) esto
 205. he aprendido también en este curso
206. ENT: aja
207. NAS: y el diario también me ha ayudado (0.50) porquee (1.00) cómo puedo decirlo (3.00) porque podía
 208. escribir también un poco lo que pensaba (3.00) sobre las estrategias que hemos trabajado
209. ENT: um (0.50) ¿lo has releído tú tu diario?
210. NAS: sí
211. ENT: y lo entendías
212. NAS: um (asiente) (2.00) también he corregido algunos errores
213. ENT: uummm/ (0.50) um
214. NAS: sí
215. ENT: y te dabas cuenta de que tú (0.50) con tu nivel (0.50) tenías la capacidad (0.50) sobrada mente
 216. (0.50) de comunicarte ¿no?
217. NAS: um (asiente)
218. ENT: um
219. (4.00)
220. ENT: perdón que te repita un poquito la pregunta (0.50) pero (0.50) entonces (0.50) ¿te ha ayudado un
 221. poco a descubrirte? (0.50) ¿como estudiante?
222. NAS: sí
223. ENT: ¿qué has descubierto de ti misma como estudiante?
224. NAS: no exactamente descubierto porque antes (0.50) ya sabía quee
225. ENT: o a conocerte
226. NAS: soy una estudiante un poco como así (sitúa las manos estiradas en posición paralela una a cada
 227. lado de su cara) (0.50) creo
228. ENT: se dicee (0.50) un poco (0.50) ¿cuadrada?
229. (risas)
230. NAS: siempre intentaba estudiar exactamente (0.50) yy no hablar (0.50) no decir una frase sin pensarla
231. ENT: um
232. NAS: para evitar los errores (0.50) y también he aprendido (0.50) por el diario y por el curso preparatorio
 que no es necesario evitar todos los errores porque (0.50) también (0.50) se puede aprender por los
 233. errores
234. ENT: claro (0.50) claro (0.50) um (0.50) muy bien si empezaras otro curso (0.50) ahora (0.50) de idiomas
 235. (0.50) de idiomas o de lo que sea ¿e?
236. NAS: um
237. ENT: ¿volverías a escribir un diario (0.50) como el que has escrito (0.50) durante este curso?
238. NAS: depende un poco del curso (0.50) si es un cursoo tan intensivo como esto (0.50) sí
239. ENT: um
240. NAS: si es un curso como el que quiero apuntarme de italiano no (0.50) porquee solo es solo es para
 241. aprender un poco la comunicación
242. ENT: um
243. (16.18)
244. NAS: pero un curso intensivo (0.50) sí
245. ENT: ¿por qué?
246. NAS: mmm porquee (0.50) me gustaa ver el proceso de la x un poco
247. ENT: muy bien
248. NAS: lo que escribo
249. ENT: has sido consciente mientras escribías has sido mucho más consciente de qué estaba pasando
250. NAS: sí
251. ENT: durante las cuatro semanas ¿no?

252. NAS: um
253. ENT: muy bien muy interesante (0.50) bueno (0.50) en cuanto bien a las tutorías ¿m?
254. NAS: um
255. ENT: ¿qué crees que te han aportado las tutorías? (0.50) durante tu proceso de aprendizaje
256. (4.00)
257. ENT: te han ayudadoo no te han ayudadoo
258. NAS: sí me han ayudado porque he reflexionado sobre mis objetivos y sobre mis dificultades
259. ENT: um
260. NAS: exactamente
261. ENT: um
262. NAS: para pensarlo (0.50) sí (0.50) para pensarlo bien y también para tener una estructura porque
263. al principio del curso pensaba un montón de cosas que tengo que aprender para este examen
264. y con las tutorías y los objetivos de la semana había un no había un orden en todo
265. ENT: um (0.50) um (0.50) y todo aquello que parecía que había mucho se concretaba en aspectos muy
266. concretos ¿verdad?
267. NAS: concretos sí (0.50) y menos que pensaba antes
268. ENT: y eso tranquiliza bastante ¿verdad?
269. NAS: (risas) sí
270. ENT: muy bien (0.50) um qué es (0.50) si pudieras hacer una valoración (0.50) ¿vale? me gustaría que
271. me dijeras lo mejor de las tutorías (0.50) lo que ha sido mejor de las tutorías o más positivo lo
272. más positivo? y lo que para ti podría ser mejorable
273. (3.00)
274. NAS: esto algunas veces no se refiere solo a las tutorías pero lo mejor para mí es que nunca me has dado
275. la solución (3.00) pero siempre me has forzado un poco a buscar una estrategia o una solución
276. ENT: um (2.00) lo mejor
277. NAS: a veces nosotras dos teníamos la cabeza así (se sitúa las manos a los dos de la cabeza para expresar
278. que teníamos las cabezas llenas)
279. (risas)
280. ENT: sí verdad
281. NAS: sí pero con esto buscar la solución yo misma me ha ayudado mucho
282. ENT: um
283. NAS: para mí
284. ENT: um (0.50) ¿y lo que podría ser mejorable?
285. NAS: lo mejorable
286. (3.00)
287. ENT: sin miedo (0.50) sé que esta parte es más difícil
288. NAS: sí
289. ENT: sin miedo
290. NAS: estoy pensando porque antes no había tenido tutorías
291. ENT: um
292. NAS: quizás algunas veces puede tener lugar el lunes antes de la semana (0.50) antes de la semana nuevo
293. porque el viernes después de una semana fuerte con todo el trabajo y después de un examen
294. simulacro (0.50) examen simulacro (0.50) la tutoría era mucho
295. ENT: ya muy bien interesante tenerlo en cuenta
296. NAS: xxx
297. ENT: claro
298. NAS: si es posible con dos clases pero empezar con una tutoría el lunes así el estudiante también tiene
299. tiempo para reflexionar sobre la semana pasada y a empezar con mucha motivación la semana
300. ENT: muy bien (0.50) muy bien (0.50) lo tendré en cuenta
301. NAS: porque los viernes estaban muy fuertes (risas)
302. ENT: si claro claro tienes razón (0.50) yo en algún momento también

303. NAS: Um

304. ENT: he tenido esa sensación

305. NAS: sí (0.50) a las cuatro estás cansado

306. ENT: sí

307. NAS: xx

308. ENT: he tenido la sensación conmigo misma ¿e?

309. NAS: yo también

310. ENT: no solo contigo sino que yo también estaba cansada (0.50) lo voy a tener en cuenta esto (0.50)

311. ¿alguna cosita más? (3.00) ¿mejorable?

312. (3.00)

313. NAS: ahora ya no estás nerviosa hablando

314. ENT: (risas) ya yo también me he hecho amiga de la cámara

315. NAS: en la primera tutoría y en la segunda también un poco

316. ENT: sí ¿verdad?

317. NAS: um

318. ENT: claro es que para mi también eran muuuchos temas a controlar en muy poco tiempo

319. NAS: um

320. ENT: yy el hecho de saber que eso que estás diciendo va a ser los datos de tu trabajo

321. NAS: sí

322. ENT: eso crea mucha presión (2.00) por un momento pensé que debería haber practica antes para acos-

323. tumbrarme a la cámara (0.50) pero después pensé

324. NAS: xx

325. ENT: claro (0.50) si eso no va a ser los datos de mi investigación no hubiese estado nerviosa

326. NAS: sí

327. ENT: lo que me ponía nerviosa no era la cámara (0.50) era

328. NAS: xx

329. ENT: solo espero que para las próximas veces ya se me haya pasado porque ya se me ha pasado bastante

330. en las tres últimas grabaciones (0.50) pero gracias por decírmelo porque es algo que también había

331. notado yy no sabía si es que yo siempre hablaba así (risas) o me estaba volviendo loca bueno eee

332. tú te has sentido diferente en las diferentes tutorías (0.50) o sea igual que yo he tenido un proceso

333. una evolución yy al principio nerviosa luego ya un poco menos y ahora ya venga

334. NAS: en las tutorías no en los momentos con la grabadora sí

335. ENT: mm ya (0.50) pero cuando hacíamos los ejercicios de expresión oral te refieres

336. NAS: sí

337. ENT: vale

338. NAS: pero en las tutorías no

339. ENT: pero por tus aportaciones por ejemplo a las tutorías

340. NAS: mis aportaciones

341. ENT: sí (0.50) tuus lo que tú has hecho en las tutorías

342. NAS: um

343. (2.00)

344. ENT: ¿ha sido siempre lo mismo? (2.00) o la primera fue de una manera (0.50) la segunda fue de otra

345. manera diferente (0.50) hiciste esto esto y esto y tú propusiste esto esto y esto entonces está

346. NAS: creo que la primera yo era menos activa

347. ENT: um

348. NAS: escuchaba más

349. ENT: um

350. NAS: y después en la segunda y en la tercera también había preparado mis objetivos

351. ENT: um

352. NAS: para la semana siguiente

353. ENT: um

354. NAS: en la primera no porque
355. ENT: no era una tutoría diferente (0.50) era más informativa ¿no? yy
356. NAS: xxx
357. ENT: bueno eee ¿han funcionado las tutorías? ¿tú qué crees que han funcionado?
358. NAS: sí
359. ENT: por qué crees que han funcionado (0.50) qué crees que ha hecho que funcione y que funcione bien
360. (3.00)
361. NAS: ¿qué ha funcionado? (0.50) que nosotros hemos hecho lo que habíamos decidido
362. ENT: um
363. NAS: como seguir un plan
364. ENT: um
365. NAS: y también para tener objetivos concretos
366. ENT: um
367. NAS: esto me ha ayudado mucho
368. ENT: y ¿el clima? ¿la relación?
369. NAS: muy bien
370. ENT: ¿ha ayudado a que las tutorías fueran más enriquecedoras?
371. NAS: creo que sí porque en un ambiente muy o más relajado (2.00) puedes hablar más abiertamente
372. ENT: en confianza ¿no?
373. NAS: sí
374. ENT: aunque te estén grabando (0.50) claro (0.50) bien (0.50) en cuanto al tutor (0.50) ha sido útil la
375. guía del tutor? (2.00) [durante el curso]
376. NAS: [la guía] para ¿rellenar? (0.50) sí (0.50) aa y necesario
377. ENT: ¿no la lista? (0.50) ¿qué lista? perdona (1.00) a ¿el cuestionario que yo te pasaba después?
378. NAS: sí
379. ENT: no (0.50) me refiero más a la persona del tutor (0.50) cómo describirías al después tutor
380. (4.00)
381. ENT: si lo tuvieras que definir con dos tres adjetivos (0.50) ¿cómo definirías a tu tutor?
382. NAS: mm (2.00) con mucha paciencia
383. ENT: um
384. NAS: y tambiénn (1.00) un sentimiento para motivar
385. ENT: um
386. NAS: no un sentimiento pa para motivar (0.50) es otra palabra (1.00) m la tutora podía motivar y
387. ayudar por su paciencia
388. ENT: um
389. NAS: de alguna manera (0.50) de otra manera también mm entendía las dificultades (1.00) como he dicho
390. antes (0.50) nunca me daba la solución (0.50) pero siempre sabía cómoo hacerme buscar la solución
391. ENT: um (0.50) muy bien (1.00) ¿y mejorable? ¿crees que el tutor podría (0.50) haber hecho alguna cosa
392. de otra manera (0.50) a como lo ha hecho (0.50) o quee no ha hecho algo que tú esperabas que
393. hicieraa (0.50) algo mejorable (2.00) en confianza ¿e?
394. NAS: um (0.50) estoy pensando (0.50) una vez creo que en la sesión de tutoría repetimos algunas
395. puntos muchas veces
396. ENT: um
397. (4.00)
398. NAS: pero no hay más
399. ENT: ¿recuerdas lo que era?
400. NAS: yo no estoy (0.50) yo no estoy segura
401. ENT: vale (0.50) no te preocupes (0.50) esto es una sensación que tuviste
402. NAS: xx sí que era un poco repetición de todo
403. ENT: aja
404. NAS: la única cosa que es mejorable para mi es que en cuanto a la tutoría es la hora

405. ENT: ya
406. NAS: no el viernes por la tarde
407. ENT: ya (0.50) um (0.50) muy bien
408. NAS: um
409. ENT: eee (0.50) pues vamos a hablar ahora un poco de la metodología del curso (0.50) ¿e?
410. NAS: um
411. NAS: la metodología
412. ENT: sí
413. NAS: trabajar con objetivos
414. ENT: um
415. NAS: y también (1.00) revisar
416. ENT: um
417. NAS: los logros de una semana
418. ENT: um
419. NAS: m (0.50) y no es un autoaprendizaje (0.50) pero un poco así (0.50) porque yo pensaba quee algu-
420. nas veces me dejas un poco sola (1.00) pero (0.50) siempre me ayudas (0.50) pero no con la solu-)
421. ción (0.50) um
422. ENT: um (1.00) muy bien y entonces (0.50) ¿crees que el profesor (0.50) entonces (1.00) ha aplicado
423. (0.50) bien (0.50) esta metodología que tú has intuido?
424. NAS: sí
425. ENT: ¿um?
426. NAS: porque ahora me siento segura hablando o más segura hablando (1.00) también escribiendo (3.00)
427. lo que era mi objetivo principal no? del curso
428. ENT: um (1.00) um
429. NAS: um
430. NAS: um
431. ENT: porque hemos hablado mucho de los objetivos que tú te has planteado durante el curso (0.50) pero
432. bueno (0.50) todo esto seguramente el profesor también ha tenido tenía unos objetivos para llegar
433. al final para el final de curso (0.50) es decir (0.50) no solo es aprobar el examen (0.50) sinoo
434. NAS: um
435. ENT: tal y en el punto en el que tú te encuentras (0.50) ¿crees que el profesor ha conseguido lo que quería?
436. NAS: lo espero
437. ENT: um (0.50) um
438. NAS: creo que sí
439. ENT: bueno (0.50) de hecho
440. NAS: xxx
441. NAS: um y también no me siento que solamente hemos preparado el examen (0.50) m (0.50) pero tam-
442. bién he aprendido la lengua para para
443. ENT: um
444. NAS: mis conocimientos
445. ENT: um
446. NAS: no solamente para el examen
447. ENT: muy bien (1.00) eso [es bueno]
448. NAS: [después de] hoy yo no quiero olvidar todo
449. ENT: claaaroo (risas) (1.00) y además (0.50) estrategias quizás que:: que puedes aplicar en muchas
450. otras áreas
451. NAS: sí
452. ENT: no solamente en aprendizaje de lenguas (0.50) sino que tu ahora puedes ¿no? (0.50) ¿qué te parece?
453. NAS: um
454. ENT: sí ¿no? (0.50) bien (0.50) ha cumplido las expectativas entonces el curso (0.50) el profesor (0.50)
455. el tutor (0.50) las tutorías (0.50) ¿han cumplido tus expectativas?

456. NAS: para mí sí
457. ENT: um (0.50) qué eran si recuperamos um poco el primer cuestionario que hicimos en la primera
458. tutoría (0.50) era
459. NAS: lo tengo en el diario
460. (risas) (buscan las dos entre sus papeles)
461. ENT: yo lo tengo aquí ¿e?
462. NAS: yo me acuerdo (1.00) mi expresión oral
463. ENT: um
464. NAS: mucho
465. ENT: ¿sí?
466. NAS: um (asiente)
467. ENT: ¿qué más?
468. NAS: más seguridad escribiendo textos en español (0.50) también
469. ENT: um y ¿hablando? (0.50) te acuerdas que dijiste quiero hablar sin pensar tanto
470. NAS: sí
471. ENT: qué?
472. NAS: todavía estoy pensando
473. ENT: hombreee (0.50) por favor (0.50) no pares de pensar nunca ee
474. (risas)
475. NAS: no (0.50) yo me siento más segura
476. ENT: um (0.50) m (0.50) um
477. NAS: he perdido un poco el miedo de hablar
478. ENT: buenoo
479. NAS: porque con los ejercicios permanente con la grabadora (1.00) esta impresión de: sentirse un
480. poco forzada de hablar me ha ayudado
481. ENT: um (0.50) bueno muy bien (0.50) te ha restado quizás tanta tensión en el momento en que no
482. tienes la grabadora ¿no?
483. NAS: xxxx
484. ENT: te sientes más (suspira) relajada
485. NAS: relajada (1.00) con excepción del martes (0.50) yo no sé qué pasó el martes
486. ENT: aa bueno (0.50) pero ya lo viste (0.50) yo dije vale (0.50) basta (0.50) ya está (0.50) se acabó
487. (0.50) porque cuando uno se levanta torcido (0.50) eso es mejor: (0.50) ese día es mejor dejarlo
488. correr y no tenerlo en cuenta
489. NAS: um
490. ENT: ¿um? de cara al futuro ee (0.50) me gustaría saber (0.50) pues eso(0.50) bueno (0.50) ya te lo he
491. preguntado un poquito antes ¿e? (0.50) si continuarías con esta línea de: (0.50) si con tinuarías
492. con esta línea de metodología que hemos usado en clase (0.50) con este tipo de herramieentaas
493. (0.50) etcétera (0.50) con esta forma de aprender (1.00) o volverías a un método más tradicioonal
494. NAS: no (0.50) porque también un objetivo mío era otra forma que la forma tradicional para aprender
495. (0.50) no solamente aprender de memoria
496. ENT: um
497. NAS: puedo imaginarme para mis estudios en francés también
498. ENT: muy bien
499. NAS: porque ayuda
500. ENT: um
501. NAS: yy también estoy pensando en comprarme una grabadora
502. ENT: claro
503. NAS: porque esto es muy útil
504. ENT: um
505. NAS: escuchar la voz
506. ENT: yo creo que sí

507. NAS: um
508. ENT: evidentemente (0.50) a ver (0.50) la grabadora (0.50) cuando tú no sabes que hay un error porque
509. lo desconoces no puedes solucionarlo
510. NAS: um
511. ENT: pero hay muchos errores que los conocemos que son lapsus y que no somos conscientes
512. cuando estamos hablando (0.50) pero luego cuando nos escuchamos
513. NAS: um
514. ENT: nos suena raro y entonces lo repasamos y nos puede: (0.50) ayuda ayuda ayuda mucho
515. NAS: um
516. ENT: ayuda mucho ¿e? (0.50) pues muy bien (0.50) ya está (0.50) eso es todo ¿e?
517. NAS: um

ANEXO 13: FRAGMENTO DIARIO DE LA DOCENTE/TUTORA

23/10/07

Le he enviado un ejercicio a Nastasia para recopilar todos los contenidos que hemos visto en clase y que puede incluir en el diario:

¿Qué hemos hecho? ¿por qué y para qué? y valoración personal

↳ Creo que así podrá ordenar, procesar y reflexionar sobre lo que hemos hecho en clase

24/10/07

Le he propuesto que haga el siguiente ejercicio:

[...] describir qué proceso realiza cuando realiza un ejercicio de comprensión lectora y por qué cree que lo hace como lo hace [...]

Con este ejercicio pretendo que Nastasia se conozca a sí misma como estudiante y reflexione sobre su propia actuación y sea consciente de los mecanismos de autorregulación de los que ya dispone

**ANEXO 14: INFORMES TUTORIALES REALIZADOS POR LA TUTORA:
'PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS TUTORÍAS'**

	ACCIONES TUTORIALES	VALORACIÓN	MODIFICACIONES O NUEVAS ACTUACIONES	EFFECTOS QUE OBTEN-DRÍAMOS	CONDICIONES NECESARIAS
19/10	<p> <i>Cuestionario</i> → <i>Comentario</i> <i>Aclarar dudas</i> <i>Informar del proyecto, curso y examen</i> <i>Proponer objetivos</i> </p>	<p> <i>Ha resultado muy útil para acercarse al estud y observar qué autoconcepto tiene de sí mismo como persona y como estudiante</i> <i>Se han podido aclarar algunas y otras se han consultado a la persona adecuada tras la tutoría</i> <i>Deberes</i> </p>	<p> <i>El discurso del tutor ha sido adecuado pero un poco tenso</i> → <i>modif</i> <i>Revisar las preg para ver si se repiten, tengo la sensación de que así ha sucedido en algún momento</i> </p>		<p> <i>Cuestionario</i> <i>Clima distendido y de confianza</i> </p>
26/10	<p> <i>¿cómo funcionan las herramientas?</i> <i>¿hay problemas?</i> <i>¿cuáles?</i> → <i>Programa ¿funciona o el estudiante tiene alguna sugerencia de mejora?</i> <i>Objetivos de la semana presente</i> 1. <i>¿cumplido?</i> 2. <i>¿qué ha hecho?</i> 3. <i>sin embargo...</i> <i>Dificultades que han surgido</i> <i>Cómo resolverlas</i> <i>Alguna cuestión</i> → </p>	<p> <i>El tutor ha podido aclarar la función fichero de errores y la hoja reduce-errores</i> <i>Son diferentes y el tutor consideraba que el tutorando no lo tenía claro</i> <i>El tutorando comenta que ha notado una evolución aunq. todavía le queda trabaja en la exp. oral</i> </p>	<p> <i>Hemos hecho un resumen al final de la tutoría</i> <i>Tiempo: 30 min.</i> </p>	<p> <i>Mejorar la utilización de las herramientas si es necesario</i> <i>Hacer partícipe al estudiante del programa del curso y adaptarlo, si es necesario, a su estilo de aprendizaje</i> <i>Hacer consciente al estudiante de su progreso, de su capacidad de autorregulación y autonomía</i> <i>Dar la posibilidad de que el estudiante plantee cualquier tema que el tutor no haya considerado</i> </p>	<p> <i>+ relajación</i> </p>

02/11	<p><i>El estudiante:</i> <i>Valorar el examen</i> <i>Valorar la semana</i> <i>Valorar la evolución de los objetivos</i> <i>Plantear nvos. obj.</i> <i>Comenta estado de ánimo</i></p>	<p>+ control y poder de decisión</p> <p>Considerar el componente afectivo como parte de la metodología</p>	<p>Transferir paulatinamente la responsabilidad de tomar decisiones</p> <p>Dar más oportunidad al estudiante de expresarse</p>	<p>+ control y poder de decisión</p> <p>+ seguridad</p> <p>El estudiante se sentirá + cómodo y confiado</p>	<p>Clima distendido y de confianza</p>
09/11	<p>Revisión de objetivos Nvos objetivos nervios</p>		<p>- tiempo + concreto Reducir temas</p>	<p>+ seguridad en el estud sensación de mejora</p>	