

M^a Asunción Bes Izuel

Tesis Doctoral

2006

La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante

Dirección: Dra. Esteve Ruescas

Departamento de Traducció i Filologia

Universitat Pompeu Fabra

DL B.39547-2007

ISBN:978-84-690-8307-9

VOLUMEN I

ÍNDICE GENERAL

VOLUMEN I

INTRODUCCIÓN GENERAL	1
1. PRESENTACIÓN	
2. OBJETIVOS DE ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	
3. BREVE DESCRIPCIÓN DEL CORPUS	
4. MÉTODO DE TRABAJO	
5. ESTRUCTURA DEL CONTENIDO	
6. PROBLEMAS Y DIFICULTADES. MATIZACIONES TERMINOLÓGICAS	
CAPÍTULO 1: ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
CAPÍTULO 2: ESTUDIOS INTERDISCIPLINARES DE LA LINGÜÍSTICA EN LOS QUE SE SUSTENTA NUESTRA INVESTIGACIÓN	15
2.1. PRAGMÁTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS EN EL ÁMBITO DE SEGUNDAS LENGUAS	17
2.1.1. TEORÍAS DE LOS ACTOS DE HABLA (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969)	19
2.1.2. EL MODELO DE CORTESÍA DE BROWN Y LEVINSON (1987)	20
2.1.3. TEORÍA CONVERSACIONAL DE GRICE(1975)	21
2.1.4. LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL DE HALLIDAY (1978, 1985)	21
2.2. LINGÜÍSTICA COGNITIVA. TEORÍAS DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA	22
2.2.1. TEORÍA DE LOS PROTOTIPOS	23
2.2.2. LA SEMÁNTICA COGNITIVA	24
2.2.3. TEORÍA DE LA METÁFORA	25
2.3. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (ASL). TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	25
2.3.1. TEORÍAS INNATISTAS: La teoría del monitor de Krashen; La identidad entre la adquisición de L1 y L2	28
2.3.2. TEORÍAS MEDIOAMBIENTALISTAS	29
2.3.3. TEORÍAS INTERACCIONISTAS: La hipótesis de la interacción de Long; La hipótesis del output de Swain; Teoría funcional-tipológica de Givon; El modelo multidimensional del grupo ZISA; La interacción desde el procesamiento de la interacción	30

2.4.	PSICOLINGÜÍSTICA. TEORÍAS DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS	34
2.4.1.	BEHAVIORISMO O CONDUCTISMO: La psicología objetiva de Pavlov; El conductismo de Watson; La teoría sistemática de la conducta de Hull; El conductismo descriptivo de Skinner	35
2.4.2.	COGNITIVISMO: Teoría de aprendizaje social de Bandura; El modelo de aprendizaje taxonómico de Gagné; Teoría de la categorización de Bruner; Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; Teoría genética de Piaget	36
2.4.3.	SOCIOCONSTRUCTIVISMO: Teoría ecológica de Bronfenbrenner, Teoría de aprendizaje sociocultural de Vygotsky	40
<u>CAPÍTULO 3: DE LA TEORÍA AL AULA</u>		49
3.1.	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LAS TEORÍAS LINGÜÍSTICAS	49
3.2.	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LAS TEORÍAS DE ADQUISICIÓN	53
3.2.1.	EL PAPEL DE LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL	54
3.2.2.	IMPLÍCITO/ EXPLÍCITO	57
3.2.3.	INSTRUCCIÓN GRAMÁTICAL COMO FOCUS ON FORM	60
3.3.	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJE	68
3.3.1.	LA CONFIANZA EN EL ANÁLISIS GENÉTICO	71
3.3.2.	EL ORIGEN SOCIAL DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO, INTERIORIZACIÓN Y APROPIACIÓN	73
3.3.3.	LA IMPORTANCIA DE LA MEDIACIÓN: LENGUAJE COMO MEDIADOR SEMIÓTICO, HABLA PRIVADA O EGOCÉNTRICA, COMPORTAMIENTO GESTUAL	76
3.3.4.	AVANCES EN LA ZDP: La intersubjetividad y la prolepsis: Creación de mundos compartidos; El proceso de andamiaje y los formatos; Nuevas perspectivas socioculturales; La interacción entre iguales	81
<u>CAPÍTULO 4: CONTEXTO INVESTIGADO</u>		93
<u>CAPÍTULO 5: PARADIGMA DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</u>		95
5.1.	ENFOQUE O PARADIGMA DE ESTUDIO	95
5.2.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	98
<u>CAPÍTULO 6: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</u>		109
6.1.	PREGUNTA(S) DE INVESTIGACIÓN	109

6.2.	CORPUS DE DATOS	111
6.2.1.	TÉCNICAS DE MUESTREO	112
6.2.2.	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	115
6.3.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	130
<u>CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE LOS DATOS</u>		133
7.1.	SELECCIÓN DE LA MUESTRA	134
7.2.	ANÁLISIS DE DATOS DIRECTAMENTE OBSERVABLES	140
7.3.	ANÁLISIS DE DATOS COMPLEMENTARIOS	153
<u>CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN GENERAL</u>		157
<u>CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL</u>		249
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>		257
<u>ANEXOS</u>		301
–	ANEXO I: CALENDARIO DE OBSERVACIONES	302
–	ANEXO II: FICHA SONDEO DE LOS APRENDIENTES (1 Y 2)	306
–	ANEXO III: ENCUENTRO CON LOS PROFESORES	318
–	ANEXO IV: ENTREVISTA INICIAL A LOS PROFESORES	319
–	ANEXO V: PLANO DEL AULA [A-59] Y [A-75]	320
–	ANEXO VI: NOTAS DE CAMPO (1 Y 2)	322
–	ANEXO VII: PAUTAS PARA LA REALIZACIÓN DE LA TRANSCRIPCIÓN	345
–	ANEXO VIII: TRANSCRIPCIÓN AUDIO I-[A-59]	347
–	ANEXO IX: TRANSCRIPCIÓN AUDIO IV-[A-59]	376
–	ANEXO X: TRANSCRIPCIÓN AUDIO VII-[A-59]	400
–	ANEXO XI: TRANSCRIPCIÓN AUDIO I-[A-75]	430
–	ANEXO XII: TRANSCRIPCIÓN AUDIO IV-[A-75]	451
–	ANEXO XIII: TRANSCRIPCIÓN AUDIO VII-[A-75]	573
–	ANEXO XIV: ENTREVISTA INICIAL A LOS APRENDIENTES	492
–	ANEXO XV: ENTREVISTA FINAL A LOS APRENDIENTES	493
–	ANEXO XVI: ENTREVISTA FINAL AL PROFESOR	495
–	ANEXO XVII: DIARIO DEL APRENDIENTES (1 Y 2)	497
–	ANEXO XVIII: DIARIO DEL PROFESOR (1 Y 2)	499
–	ANEXO XIX: LISTA DE TAREAS DEL GRUPO [A-59] Y [A-75]	501
–	ANEXO XX: LISTA DE EPISODIOS DEL GRUPO [A-59] Y [A-75]	507
–	ANEXO XXI: LISTA DE EPISODIOS ANALIZADOS	523
–	ANEXO XXII: SISTEMA DE IDENTIFICACIÓN DE LOS APRENDIENTES	527

– ANEXO XXIII: FUNCIONES ANOTADAS PARA LA REALIZACIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS PRINCIPALES	528
– ANEXO XXIV: GESTOS Y CONVENCIONES	529
– ANEXO XXV: FLECHAS EMPLEADAS EN EL ESQUEMA ANALÍTICO	532
– ANEXO XXVI: TIPOS DE INTERACCIÓN Y ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN SEGÚN VAN LIER (1988)	534
– ANEXO XXVII: TIPO DE TAREAS SEGÚN EL SUB-COMPONENTE LINGÜÍSTICO TRABAJADO	537
– ANEXO XXVIII: OBJETIVO GENERAL DE LOS EPISODIOS ANALIZADOS	537
– ANEXO XXIX: RELACIÓN DE EPISODIOS CON ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA/ SIN ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA	537
– ANEXO XXX: ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA DETECTADA POR NIVELES LINGÜÍSTICOS	537
– ANEXO XXXI: CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EXPLÍCITO REFERIDO AL NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO, MORFOSINTÁCTICO Y FONÉTICO-FONOLÓGICO	538
– ANEXO XXXII: ESQUEMAS DE INTERACCIÓN PREDOMINANTES	538
– ANEXO XXXIII: PROPORCIÓN DE INTERCAMBIOS SIN <i>FEEDBACK</i> / CON <i>FEEDBACK</i> REGISTRADOS	539
– ANEXO XXXIV: RELACIÓN ENTRE LA ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN (I-R)/ (I-R-F) CON EL TIPO DE EPISODIO SEGÚN EL OBJETIVO GENERAL	539
– ANEXO XXXV: INTERACCIÓN SEGÚN FUERZAS DE PARTICIPACIÓN (COYLE, 2000)	539
– ANEXO XXXVI: INTERACCIÓN SEGÚN FUERZAS DE PARTICIPACIÓN (COYLE, 2000)/ OBJETIVO GENERAL DEL EPISODIO	540
– ANEXO XXXVII: RESPONSABLE DEL INICIO DE LOS MOMENTOS DE ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA	540
– ANEXO XXXVIII: INTERACCIÓN SEGÚN LA ORIENTACIÓN (VAN LIER, 1988)	540
– ANEXO XXXIX: ORIENTACIÓN DE LA INTERACCIÓN (VAN LIER, 1988)/ OBJETIVO GENERAL DEL EPISODIO	541
– ANEXO XL: COMPARATIVA DE LOS DOS GRUPOS	541
– ANEXO XLI: FORMA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EXPLÍCITO/ NIVELES LINGÜÍSTICOS	541
– ANEXO XLII: PROCEDIMIENTOS MÁS RECURRENTES REGISTRADOS DURANTES LOS MOMENTOS DE ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA POR NIVELES LINGÜÍSTICOS	542

VOLUMEN II

PRIMERA PARTE	1
ANÁLISIS DE LOS DATOS PRINCIPALES DEL GRUPO [A-59]	3
ANÁLISIS DE LOS DATOS PRINCIPALES DEL GRUPO [A-75]	537
SEGUNDA PARTE	993
ANÁLISIS DE LOS DATOS COMPLEMENTARIOS DEL GRUPO [A-59] Y [A-75]	995

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo de investigación ha resultado ser un desafío tanto personal como intelectual. En algunos momentos incluso, puedo decir que se ha convertido en un duro reto del que he conseguido salir gracias al apoyo recibido de todas las personas que han estado a mi lado durante todo este largo camino.

Por ello, me gustaría comenzar la presentación de este trabajo dando las gracias a mi Directora de Tesis, la Dra. Esteve, principal responsable de que este proyecto se haya concretado en forma de Tesis doctoral. Gracias por su inestimable ayuda, sus explicaciones, sabios consejos, sugerencias y, sobre todo, por sus palabras de ánimo y cariño en aquellos momentos cuando más lo necesitaba. Gracias por todo.

A R. Guàrdia y a J. A. Redó, profesores de la Escuela Oficial de Idiomas de Drassanes (Barcelona), y a sus alumnos de español/L2. Gracias por su tiempo, paciencia y generosidad ya que sin ellos este estudio no se habría podido ni siquiera comenzar.

Agradezco a todos los miembros del Tribunal la lectura de nuestro trabajo, sus comentarios, consejos y sabias reflexiones. Gracias por su esfuerzo y dedicación.

A mi familia, amigos y compañeros. Por todas las veces que se han interesado por la marcha, progreso y evolución de este estudio.

A mi padre y a mi madre. A los gemelos. A todos ellos, por su ánimo, apoyo incondicional y confianza ciega en que algún día este proyecto vería su fin.

A mi corrector de faltas, erratas y despistes varios. Por su disponibilidad, eficacia y cariño con que ha leído hoja tras hoja de este voluminoso trabajo.

A Fernando por la paciente espera y su sonrisa incondicional.

INTRODUCCIÓN GENERAL

1. PRESENTACIÓN

Las pasadas décadas han venido marcadas por constantes cambios en la manera de entender la forma más eficaz para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Brevemente podemos apuntar que de la enseñanza centrada en la autoridad del profesor se ha pasado a la enseñanza centrada en el aprendiente, pasando por la enseñanza basada en contenidos.

Actualmente, nos encontramos en un momento en el que la enseñanza de segundas lenguas tiene como principal objetivo la comunicación del aprendiente, es decir, el aprendiente se concibe como el eje fundamental de todos los procesos que se desarrollan en el aula y el profesor se convierte en un asesor o facilitador de dicho proceso de aprendizaje (Martín Peris, 1998). Estudiar y analizar el funcionamiento de la comunicación que se genera en el aula, nos puede permitir entender cómo se relacionan profesor y aprendientes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cambra, 1998), y éste se ha convertido en el principal de nuestros objetivos planteados para este estudio.

Una serie de motivaciones personales y profesionales: mejorar nuestra formación académica y profundizar en el campo de segundas lenguas, junto con la situación actual por la que atraviesa el español como lengua extranjera (LE)/ segunda lengua (L2) tanto en didáctica como en investigación han constituido el motor que nos ha impulsado y nos ha llevado a la realización de este trabajo. Además, las reiteradas invitaciones que algunos autores hacen en sus publicaciones solicitando más estudios en el campo de segundas lenguas nos sirven para justificar el interés y la necesidad de la realización del nuestro. De entre otros, sirva de ejemplo citar a: Lantolf (2000b), quien pide más investigación

sobre el aprendizaje de segundas lenguas centrada en **el papel que juega el metalenguaje** en este proceso; McCafferty y Ahmed (2000) que reclaman más estudios sobre **la comunicación no verbal** y una mejor comprensión de **la relación** existente entre los elementos no verbales y el aprendizaje de una segunda lengua en general; y R. Ellis (2002a) que destaca la necesidad de estudiar los **niveles elementales** de enseñanza de segundas lenguas, puesto que la investigación hasta hoy en día sólo proporciona evidencias de cómo funciona la instrucción centrada en la forma para la adquisición de conocimiento implícito en niveles intermedios y avanzados.

También tenemos que añadir que, en los últimos años, el auge que está experimentando el estudio del español por todo el mundo es considerable y muestra de ello son las informaciones que podemos leer al respecto, como por ejemplo: “*El Cervantes certifica que el español avanza como segunda lengua en Estados Unidos*” (El País, 2001)¹; “*La demanda de español crece imparable en países como Suecia, Dinamarca y Noruega, y va abriéndose paso a cierto ritmo en Islandia, Bosnia-Herzegovina y Hong Kong*” (Instituto Cervantes, 2004)²; “*El interés por estudiar español [en China] va en crecimiento. Desde el año 1952 (...), hasta hoy, la situación ha variado mucho. (...) [La situación actual] nos hace entrever el paulatino pero firme aumento de estudiantes de español tanto en enseñanza reglada como en enseñanza de otros tipos*” (RedELE, 2006)³. Este interés por el español, aunque muy positivo para nuestra lengua, está haciendo que la situación de la enseñanza del idioma esté cambiando. Cada vez son más heterogéneos lingüística y culturalmente los grupos de aprendientes a los que nos enfrentamos en clase y esta situación exige a los profesores de español (LE/ L2) una necesidad de adaptación a esta nueva realidad todavía hoy en día no muy explorada. Precisamente, con este trabajo de investigación hemos querido profundizar en esta realidad y nos hemos propuesto observar y analizar la manera en como se desarrolla la comunicación entre profesor y aprendientes durante el proceso de instrucción formal, en el caso concreto de la enseñanza del español/L2 en grupos multilingües de nivel principiante y sin lengua vehicular común a todos ellos.

¹ <http://www.cuadernos cervantes.com/prensa0001.html>

² http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_04/

³ <http://www.sgci.mec.es/redele/revista6/entrevista.shtml>

2. OBJETIVOS DE ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para la realización de este trabajo de investigación, los objetivos que nos hemos planteado alcanzar pueden sintetizarse en los siguientes:

- Observar, analizar y describir la comunicación que se genera entre profesor y aprendientes en grupos multilingües de español/L2, de nivel principiante y sin lengua vehicular común durante el proceso de instrucción formal de la lengua.
- Verificar si a lo largo de la interacción entre profesor y aprendientes hay instrucción gramatical explícita y, en caso afirmativo, describir de qué manera se da.
- Comparar las percepciones que tiene el grupo con las del profesor. Es decir, dar cuenta de si lo que los aprendientes perciben en la clase coincide con lo que el profesor hace o dice que hace.

En cuanto a las preguntas de investigación formuladas, dos han sido las preguntas generales de las que hemos partido y que han guiado todo nuestro estudio.

En una clase multilingüe de nivel principiante de español/L2 y sin una lengua vehicular común a todos los participantes del grupo:

- 1. ¿Cómo se gestiona la construcción del conocimiento explícito entre profesores y aprendientes durante el proceso de instrucción formal de la lengua objeto de estudio?**
- 2. ¿Lo que el profesor hace coincide con lo que el aprendiente percibe?**

Estas dos preguntas a su vez se han concretado en otras intermedias más precisas a través de las cuales hemos podido dar respuesta a las preguntas generales.

Antes de continuar, debemos aclarar que en este trabajo nos referimos en todo momento a la enseñanza del español como segunda lengua (L2) y no como lengua extranjera (LE). Este hecho, como aclaramos más adelante (v. *Apartado 6*), se debe a que entendemos el concepto de **lengua extranjera** como la que no se habla en el contexto en el que se estudia y como **lengua segunda** la que se habla en la comunidad en la que se aprende. Puesto que en nuestro caso, el aprendiente tiene acceso directo a la lengua que estudia fuera de las aulas, consideramos que nuestro trabajo de investigación se refiere al estudio del **español/L2**.

3. BREVE DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

El corpus escogido para la realización de esta investigación está constituido por una selección del total de los datos extraídos durante cuatro meses de observación participante de dos clases de español/L2 de nivel principiante, llevada a cabo en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Drassanes (Barcelona). Este corpus global está integrado por datos de dos tipos: datos directamente observables que, por su volumen, se han convertido en el grupo de datos principales de análisis; y datos no directamente observables que hemos considerado datos complementarios. Del total de estos datos, el análisis los hemos realizado sobre una muestra representativa de todos ellos.

En síntesis, la muestra que hemos analizado en esta investigación está formada por ciento dos **episodios**, unidad de estudio que hemos utilizado para la división en segmentos manejables el total de horas de clase observadas (v. *Capítulo 7*); dos **diarios** y dos **entrevistas** para cada profesor, y dos **diarios** y una **entrevista** para cada grupo de aprendientes.

4. MÉTODO DE TRABAJO

El método de trabajo que hemos seguido durante esta investigación se caracteriza por haber seguido las siguientes fases de desarrollo: 1. Aproximación teórica; 2. Diseño de la investigación; 3. Análisis de los datos; 4. Interpretación de los datos y conclusiones.

1. Aproximación teórica: Antes de iniciar nuestra investigación propiamente dicha, hemos realizado una aproximación teórica a las publicaciones y estudios precedentes más significativos relacionados con nuestro tema de investigación. Una revisión bibliográfica lo más completa posible sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, principales teorías lingüísticas de aprendizaje, principales teorías sobre adquisición, e implicaciones pedagógicas de todas ellas nos ha permitido confeccionar una sólida base teórica, en la que se sustenta toda nuestra investigación.

2. Diseño de la investigación: A la formulación de nuestra pregunta de investigación, que en nuestro caso se ha concretado en dos preguntas de carácter general desdobladas en varias preguntas intermedias, le ha seguido la elaboración de las herramientas necesarias para la obtención de un corpus de datos lo suficientemente significativo sobre el que poder comenzar a trabajar.
3. Análisis de los datos: La creación de un modelo de análisis ha sido el siguiente paso en nuestro método de trabajo. La atenta lectura de la bibliografía existente sobre aspectos como: el análisis del discurso, la interacción, la creación de conocimiento y la actividad metalingüística, entre otros, nos ha ayudado a la confección del modelo de análisis que, por la naturaleza de los datos, se ha constituido en un modelo de tipo multidimensional y secuencial.
4. Interpretación de los datos: A partir de la descripción y el análisis detallado de los datos seleccionados, el siguiente paso que hemos dado en este trabajo ha sido la interpretación de los mismos. Esta interpretación junto con la discusión general de los resultados nos ha llevado a la formulación de las conclusiones con las que hemos cerrado esta investigación.

5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

La organización del contenido de este trabajo de investigación la hemos realizado en dos volúmenes (volumen I y II). En el volumen I, hemos recogido el contenido referido a la base conceptual y al diseño de esta investigación organizado todo por capítulos y, en el volumen II, hemos presentado el análisis completo de los datos desarrollado en esta investigación etnográfica.

El contenido referido a la Base conceptual del estudio está estructurado en tres capítulos: del capítulo uno al tres. En el *Capítulo 1*, tratamos el estado de la cuestión y hacemos un repaso de los estudios precedentes sobre la enseñanza de español (LE/ L2) y sobre los procesos de aprendizaje-adquisición de segundas lenguas. En el *Capítulo 2*, hacemos una presentación y repaso de todos los estudios interdisciplinarios de la Lingüística en los que se sustenta nuestra investigación. Y, en el *Capítulo 3*, mostramos las implicaciones que tienen todas las teorías expuestas en el capítulo anterior desde el punto de vista

pedagógico. En cuanto a la parte referida a la Investigación etnográfica realizada, el contenido está organizado en seis capítulos: del capítulo cuatro al nueve. En el *Capítulo 4*, hacemos una presentación del contexto investigado. En el *Capítulo 5*, justificamos el paradigma de investigación y la metodología elegida. En el *Capítulo 6*, explicamos el diseño de esta investigación: las preguntas de investigación y el corpus de datos seleccionado. En el *Capítulo 7*, explicamos la forma en que hemos realizado el análisis de los datos y su posterior interpretación. En el *Capítulo 8*, presentamos la discusión general de los resultados obtenidos. Y, en el *Capítulo 9*, exponemos las conclusiones a las que hemos llegado a partir del análisis de los datos seleccionados para el contexto investigado. Además, en el volumen I contamos con un índice general, una introducción, la bibliografía citada y un último apartado con los anexos a los que nos hemos referido a lo largo de este volumen I.

En cuanto al volumen II, en este volumen exponemos el análisis que hemos llevado a cabo de todos los datos seleccionados para la realización de esta investigación en dos partes. En la primera parte presentamos el análisis de los datos principales seleccionados para cada uno de los grupos observados y, en la segunda parte, el tratamiento de los datos pertenecientes al grupo que hemos clasificado de datos complementarios.

6. PROBLEMAS Y DIFICULTADES. MATIZACIONES TERMINOLÓGICAS

La realización de un trabajo de estas características entraña por sí mismo una serie de dificultades, como la comprensión de ciertas ideas y conceptos, casos de terminología ambigua, dicotomías, información muy compartimentada y poco relacionada, etc., que hemos tenido que superar. Pero, además de estas dificultades de carácter teórico, nos hemos encontrado con algunos otros problemas inesperados que han ido apareciendo conforme avanzaba nuestro estudio y que hemos tenido que resolver. En general, estas dificultades las podemos concretar en los siguientes apartados:

– PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN

El hecho de querer observar y analizar lo que ocurre en un grupo de nivel principiante de español/L2 sin lengua vehicular común a todos ellos, se ha convertido en nuestra propia “trampa” en el momento de tener que aplicar las técnicas de recogida de datos. Para la aplicación del diario y de la entrevista cualitativa a los aprendientes, la traducción o la petición de ayuda a otros profesores de diferentes lenguas para actuar

de intérpretes han sido algunas de las posibilidades pensadas. En definitiva, la solución que hemos dado a este problema ha consistido en el uso del inglés, la utilización del español acompañado de gestos y de la escritura en la pizarra.

– PROBLEMAS DE TIEMPO

Durante el tipo que ha durado la observación participante en las clases, hemos tenido alguna dificultad para mantener y cumplir los plazos fijados en nuestro calendario de recogida de datos. Por un lado, no habíamos contado con que alguno de los dos profesores se pudiera poner enfermo y dejara de dar clase durante varios días. Por otro lado, no sabíamos que durante dos semanas de curso las clases de español/L2 son impartidas por profesores en prácticas del Master de la Universidad de Barcelona. Todo esto ha supuesto una modificación de nuestro calendario inicial y una reorganización en la aplicación de las técnicas de recogida de datos.

– PROBLEMAS TÉCNICOS

Durante nuestras observaciones en la EOI nos hemos tenido que enfrentar con una serie de dificultades propias que conlleva la utilización de una cámara de vídeo y de una grabadora audio. Entre otras, podemos destacar: los problemas derivados de la iluminación del aula, dificultades para encontrar el ángulo de grabación vídeo más adecuado, selección de un punto para la ubicación de la cámara de vídeo, selección de una zona para la ubicación de la grabadora audio, problemas en el volcado de la cinta master a VHS, etc.

– MATIZACIONES TERMINOLÓGICAS

Algunos términos han tenido que ser definidos para poder ser utilizados en nuestro estudio de forma lógica y coherente. A continuación exponemos las matizaciones principales realizadas a propósito de los conceptos: aprendizaje/ adquisición; LE/ L2; contextos formales/ contextos naturales y gramática, y que hemos utilizado de forma reiterada a lo largo de este trabajo:

– LENGUA EXTRANJERA (LE)/ LENGUA SEGUNDA (L2)

La diferencia entre estos dos términos ha sido señalada por varios autores y parece existir un acuerdo general sobre su uso, lo que ocurre es que se tiende a

utilizar el concepto de segundas lenguas como expresión general que engloba a los dos términos (Cenoz y Perales, 2000). Entre algunos autores que definen y diferencian estos dos conceptos podemos citar a: Cambra (1996: 88) para quien una segunda lengua consiste en el aprendizaje de una lengua diferente de la L1 en un contexto social donde se habla esta lengua, y una lengua extranjera es el aprendizaje de una lengua diferente de la L1 en contextos donde no se tiene acceso directo a esta lengua meta. Para Chaudron (1988) el aprendizaje de una segunda lengua es aquella para la que el aprendiente tiene acceso a la comunidad que la habla, y con el término extranjera se refiere a aquella en la que no se da esta circunstancia. Por último, para Cuenca (1994: 30) el concepto de segunda lengua se entiende como la lengua ambiental no materna del individuo, y la lengua extranjera, segunda, tercera, etc., como la que conoce un individuo y que no es utilizada de manera normal por ningún grupo con un cierto peso específico en su comunidad lingüística. Una L2 presenta características de la L1 y la LE, de forma que exige un tratamiento didáctico específico.

A partir de todas estas ideas expuestas concretamos la definición de estos dos conceptos para nuestro estudio, entendiendo como **lengua extranjera** la que no se habla en el contexto en el que se estudia, es decir, se trata de aquella lengua a la que el aprendiente no tiene acceso directo en su comunidad lingüística habitual; y como **lengua segunda** la que se habla en la comunidad en la que se aprende. Partiendo de esta manera de entender los conceptos de LE/ L2, en este estudio tenemos que referirnos a la lengua objeto de investigación como **lengua segunda** ya que el aprendiente que la estudia tiene acceso directo a ella fuera de las aulas.

– APRENDIZAJE/ ADQUISICIÓN

Aunque frecuentemente utilizados de forma indistinta, los términos aprendizaje y adquisición tienen significados distintos en su origen (Martín Martín, 2004). La primera definición del concepto de **adquisición** la dio Cazden (1968) en un estudio que hizo sobre el desarrollo lingüístico de la L1, seguido por otros muchos estudios que adaptaron este concepto, si bien son los trabajos posteriores de Krashen los que más han contribuido a difundir el término adquisición con su correlativo **aprendizaje**.

En 1981, Krashen amplió el significado de adquisición al aprendizaje de una L2 que se realiza de forma similar a como el niño aprende su L1, es decir, por simple

contacto directo. La propuesta de Krashen ha sido aceptada por muchos autores, aunque también ha sido rebatida abiertamente por otros, como es el caso de Halliday (1993) muy próximo a la teoría de aprendizaje de Vygotsky:

No deberíamos aislar el aprendizaje de la lengua (sobre todo al usar la muy inapropiada metáfora de “adquisición de la lengua”) de todos los otros aspectos del aprendizaje (Halliday 1993: 113, traducción nuestra).

A esta idea de Halliday (1993) le sumamos la opinión que tienen Larsen-Freeman y Long (1991) al respecto:

Preferimos seguir a la mayor parte de los investigadores y usar el término de adquisición como el de rango superior, que abarca todas las situaciones. Retenemos, sin embargo, el término tradicional de “aprendientes” para referirnos a que los que se encuentran en el proceso de adquirir una segunda lengua (Larsen-Freeman y Long, 1991: 6, traducción nuestra).

El resultado de estas opiniones hace que en nuestro trabajo de investigación consideremos el concepto del **aprendizaje** como algo que se suele asociar con lo exterior (estudio formal de la lengua, profesor, estructuras gramaticales, etc.) y el concepto de la **adquisición** con lo interior (proceso interno en el individuo), siendo necesario para el proceso de adquisición una fase previa de aprendizaje. En ocasiones, hemos recurrido al empleo de los dos términos unidos por un guión: **aprendizaje-adquisición**, puesto que al ser dos fases tan estrechamente unidas entendemos que se pueden considerar como un *continuum*, como un todo global.

En cuanto a la manera de designar a la persona imbuida en el estudio de una lengua diferente a la suya, muchos son los términos utilizados en la teoría: alumno, aprendiz, aprendiente, etc. En este estudio hemos recurrido de forma sistemática al empleo del término **aprendiente** (Larsen-Freeman y Long, 1991), por parecernos el término que presenta un carácter más dinámico y activo que los restantes.

– CONTEXTOS NATURALES/ CONTEXTOS FORMALES

Las variables contextuales en las que se produce el aprendizaje de una segunda lengua pueden influir enormemente en todos los aspectos de la adquisición de la misma, así como en las actitudes, motivaciones, etc. del aprendiente. Cenoz y

Perales (2000: 110) establecen una clara diferencia entre dos tipos de contexto: el **contexto natural**, en el que la adquisición de una lengua se da por la interacción con hablantes de esa L2 y la observación entre hablantes de la L2 en diferentes situaciones comunicativas; y los **contextos formales**, donde el aprendiente recibe instrucción sobre el funcionamiento de la lengua, *feedback*, etc. En la mayoría de los casos la adquisición-aprendizaje de segundas lenguas en contextos formales se da en el aula, aunque también se puede dar a través de la auto-instrucción y con ayuda de materiales didácticos. R. Ellis (1990), desde una perspectiva sociolingüística, indica que la diferencia entre los dos contextos afecta a la localización, los participantes, los temas y la finalidad de la comunicación. El contexto formal es generalmente más limitado que el natural en cuanto a la diversidad de los factores que influyen en el uso de la lengua.

En el caso concreto de este estudio, el contexto que hemos investigado es un **contexto formal** aunque los aprendientes también tienen acceso directo al **contexto natural** lo que les permite aprender la lengua meta por contacto directo con ella. De esta combinación de contextos el aprendiente consigue del primero de ellos una mayor competencia gramatical y del segundo un aumento del grado de fluidez, según lo corroboran estudios existentes sobre la comparación de contextos de aprendizaje como los de Long (1983a, 1988), R. Ellis (1990, 1994), Meara (1994), Maiz (1997), DeKeyser (1991), Freed (1995) y Brecht *et al.* (1995), entre otros.

– GRAMÁTICA

El concepto de gramática se ha ido ampliando a lo largo del tiempo con las diferentes propuestas derivadas de las corrientes lingüísticas y, por ello, se hace necesario encontrar una estrategia integradora que relacione todos estos aspectos que no se excluyen entre sí y permita tener un concepto de gramática más globalizador y lo más definido posible. El problema es que no resulta fácil encontrar un concepto de gramática de este tipo y para nuestra labor diaria como profesores de segundas lenguas se hace imprescindible.

Varias son las propuestas que existen al respecto, pero en nuestro caso particular el concepto de gramática lo hemos entendido según el modelo tridimensional de Larsen-Freeman (1991)⁴, el cual entronca con la perspectiva sociocultural del lenguaje (Esteve, 1999). Se trata de un modelo caracterizado por concebir la

⁴ Nos parece muy interesante señalar la posterior propuesta que hace Larsen-Freeman (2003) de definir la gramática como *grammaring*, un concepto muy atractivo que introduce con la intención de que la gramática se entienda como una forma dinámica y no como algo estático.

gramática como un **marco tridimensional**, en el que se diferencian tres dimensiones del lenguaje estrechamente interrelacionadas: la dimensión de la forma o estructuras mismas; la dimensión semántica (significado léxico o gramatical); y la dimensión pragmática (estudio de las relaciones entre lengua y contexto, entendiendo contexto en un sentido amplio). Así, entendemos que **forma, significado y función** son tres dimensiones de la gramática que actúan conjuntamente y se influyen recíprocamente.

– IMPLÍCITO/EXPLÍCITO

Relacionado con la instrucción gramatical nos encontramos con la dicotomía explícito-implícito. La oposición de significados entre estos dos términos hace referencia no solamente al conocimiento en sí, sino también a las habilidades de aprendizaje. Según Multhaup (1997) y N. Ellis (1994), dependiendo de la situación de aprendizaje la adquisición de una nueva lengua se puede dar de manera explícita a través de “reglas” (situación de instrucción de clase); de manera explícita a través de un aprendizaje más selectivo (el aprendiente busca y elabora información, plantea hipótesis y las verifica...); o de manera implícita (mediante la abstracción inconsciente/ automática de la estructura de la lengua que se deriva de la experiencia previa del aprendiente). Estas tres formas de adquisición no se excluyen entre sí, sino que son un *continuum* que va de lo explícito a lo implícito. La relación entre estos dos tipos de conocimiento y cómo el aprendiente llega a uno o a otro es lo que, actualmente, constituye el núcleo de discusión en los estudios de adquisición.

En cuanto a la instrucción gramatical no se puede partir de la simple dicotomía implícito-explícito y hay que encontrar un procedimiento metodológico globalizador sobre la lengua (donde “forma” y “significado” converjan, y profesor y aprendientes lleguen a entender conjuntamente el funcionamiento de la lengua). Actualmente, las propuestas dirigidas a un enfoque didáctico de la gramática de este tipo se basan en las teorías vygotskianas, que consideran que una aproximación vygotskiana al tratamiento de la gramática da una solución a la dicotomía simplista entre explícito-implícito (Galloway y Labarca, 1990; Donato-Adair-Hauck, 1992; Scarcella y Oxford, 1992). La propuesta de orientación vygostkiana se basa en el presupuesto de que hay que tratar la gramática dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), que es la distancia entre lo que el individuo sabe hacer por él mismo y lo que puede llegar a hacer con la ayuda de

otros más expertos. Esto significa que hay que partir de los conocimientos y de las competencias que posee cada individuo para facilitar el paso al siguiente estadio. Es decir, los conocimientos nuevos se irán construyendo a partir de los conocimientos previos (Vygotsky entiende el aprendizaje como un proceso interactivo a través del cual el individuo construye su propio pensamiento; actualmente se considera la hipótesis más consistente sobre adquisición de lenguas), y la función del profesor es la de facilitador o mediador que ayuda a pasar al aprendiente de un estadio a otro, induce al aprendiente a descubrir, observando con atención y reflexionando de manera consciente sobre el funcionamiento de la nueva lengua, para que conozca de qué manera los hablantes construyen el sentido de los discursos y cuál es la gramática de los diferentes discursos, ya que sin atención no hay aprendizaje.

Así, descubrimos que el tratamiento de la gramática está sometido al proceso de adquisición-aprendizaje y no al revés, como se había venido practicando hasta ahora. Y no se puede entender el proceso de aprendizaje si no se tiene en cuenta que se trata de un proceso cognitivo en el que el individuo intenta construir conocimiento nuevo y competencias nuevas a partir de su conocimiento, de sus experiencias previas, y de de la interacción con los otros individuos. Cognición, interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados y el uso de actividades metalingüísticas en clase, actividades de reflexión consciente sobre la lengua, pueden ayudar y favorecer la transición del conocimiento explícito al implícito.

CAPÍTULO 1: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el presente capítulo nos hemos propuesto hacer un repaso de la situación actual en la que se encuentra la enseñanza de segundas lenguas, en concreto del caso del español (LE/ L2), tanto en teoría como en investigación. No pretendemos que este capítulo se convierta en una lista exhaustiva de todas las publicaciones existentes al respecto, pero sí queremos que sea una revisión lo más representativa posible del panorama existente para este campo de estudio.

Desde el punto de vista teórico, algunas de las publicaciones más destacadas que se pueden encontrar sobre procesos de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas las hemos recogido durante la confección de la Base Conceptual de este trabajo. A lo largo del *Capítulo 2* y del *Capítulo 3* hemos citado y hemos revisado las publicaciones referidas a las teorías lingüísticas más relevantes y sus implicaciones desde el punto de vista pedagógico. En este punto, debemos señalar también de forma especial una obra de referencia para el caso de la investigación del español como segunda lengua titulada: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. En esta obra, concebida como una fuente de consulta selectiva, se presentan los principios teóricos y prácticos sobre la enseñanza-aprendizaje de español (LE/ L2) y sirve de impulso para iniciar nuevas investigaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de este idioma.

Desde el punto de vista de la investigación, hemos realizado una búsqueda de los estudios más afines con nuestro objetivo de investigación y para ello hemos recurrido al empleo de Internet. Tecleando en diferentes páginas web⁵ las cadenas de consulta:

⁵ Bases de datos de Tesis Doctorales:
<http://www.mcu.es/TESEO/>
<http://www.bib.ub.es/bub/tesiselec.htm>

segundas lenguas, lenguas extranjeras, ELE, aprendizaje-adquisición del español, etc. hemos descubierto una gran variedad de investigaciones realizadas en los últimos años a propósito del aprendizaje-adquisición del español y aspectos relacionados. A modo de muestra representativa, anotamos algunos de los títulos que nos han orientado en la elaboración de nuestra investigación y nos han servido de referencia para descubrir cuáles son en la actualidad los temas que más interés despiertan en investigación.

Cuestiones sobre la comunicación, la enseñanza, la reflexión, la autonomía, recursos didácticos, nuevas tecnologías, aprendizaje-adquisición, la interacción, la comunicación, etc. han sido las más tratadas en los últimos años. Sirva como muestra de todo esto la siguiente selección de autores agrupados por tema de investigación:

Sobre comunicación e interacción, destacan los trabajos realizados por: Bangoura (2003); Cadena (1990); Casado (2005); Cerdán (1997); Comas (1989); Cuadrado (1990); González (2000); Llenares (2001); Mateu (2001); Morales (2003); Muñoz (2001); Salaberri (1997); Solé (1992); Tabeada (2000); Wen-Fen (1995).

Trabajos de investigación referidos a la enseñanza y aprendizaje-adquisición del español (LE/ L2) encontramos: Adolfssen (2003); Ávila (2004); Castellanos (1998); Díaz (1998); García Fernández (2002); García Laborda (2000); Hill (2002); Iruela (2004); Izquierdo (2001); Martínez (2001); Minervini (2004); Osbrow (2002); Preutisrany (2002); Ramos (2004); Sánchez González (2005); Vilaplana (1995)

Estudios acerca de materiales didácticos, recursos y nuevas tecnologías (Internet) podemos citar entre otros los de: Bartolomé (2001); Bermejo (2001); Cruz (2001); García Cabrero (1998); García Garrido (2001); Hita (2001); Lago (2003); Martín Mohedano (2003); Martín Peris (1996); Ortín (2001); Pérez (2003).

Para terminar esta revisión y, en menor medida, registramos también trabajos sobre lengua y cultura como el de Ku Meng (2005) o el de López García (2000); sobre el análisis del error: Belrhrib el Hamdouni (2002); Mohamed Abd (2001); Gutiérrez (2003); Sánchez Iglesias (2003); y otros sobre cuestiones varias como son los de: Deza (2003); Miranda (2000); Ramón (2001); Sibón (2001); Zanón (1990).

CAPÍTULO 2: ESTUDIOS INTERDISCIPLINARES DE LA LINGÜÍSTICA EN LOS QUE SE SUSTENTA NUESTRA INVESTIGACIÓN

A lo largo de la historia, la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas ha pasado por varios momentos según se ha entendido el concepto de lengua. Por esta razón, se pueden diferenciar cuatro paradigmas o enfoques principales de estudio de la gramática: paradigma tradicional, paradigma estructural, paradigma generativista y paradigma pragmático, “*más uno que, desde los años noventa, quizás esté emergiendo y se pueda considerar como otro paradigma, el paradigma cognitivo*” (Esteve, 1999).

Los dos primeros paradigmas, el **tradicional** y el **estructuralista**, dieron lugar como métodos de enseñanza el método gramática-traducción y el método audiolingual, respectivamente, métodos de enseñanza totalmente superados en la actualidad en los que no nos detenemos en el presente estudio⁶.

Centrándonos en el siglo XX, el siglo de la Lingüística por excelencia, podemos diferenciar tres impulsos diferentes por los que ha pasado esta ciencia (Vez, 2004: 127). El primer momento de la Lingüística corresponde a la primera mitad del siglo XX y parte de los años sesenta, período en el que la enseñanza de lenguas está caracterizada por un **interés pedagógico** y la lengua se entiende como conocimiento, como saber. Este período es el del **paradigma generativista**, caracterizado por ser el paradigma de la gramática de la oración que presenta el principio de la Gramática Universal (Chomsky, *Syntactic Structures*, 1957). Según este enfoque generativista, todavía de actualidad, la lengua se genera a través de la **interacción** y no por creación de hábitos como propugnaba el estructuralismo. El aprendizaje de una lengua se da a través de la interacción entre un

⁶ Para una revisión más exhaustiva de los diferentes paradigmas de enseñanza de lenguas consultar Esteve (1999).

mecanismo interno, innato a todos los hablantes (Gramática Universal, GU) y las producciones lingüísticas que existen en nuestro entorno. A partir de este punto, el aprendiente adquiere unas reglas gramaticales (competencia) y las utiliza de un determinado modo (actuación) (Cook, 1994). En este enfoque el **error** se usa con finalidades didácticas, no se puede aprender sin hacer errores, y aparece la **hipótesis de la interlengua** (proceso o ruta interna que todos tenemos a la hora de procesar los elementos lingüísticos). El generativismo no dio lugar a ningún método alternativo de enseñanza de lenguas pero puso en crisis el método audiolingual y sentó las bases del siguiente paradigma, el paradigma pragmático.

El segundo impulso de la Lingüística, que tiene lugar en la segunda mitad del siglo XX sobre todo a partir de finales de los ochenta, sitúa la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas ante el desafío conceptual y metodológico de la lengua como **comunicación**, como saber hacer. En este segundo momento estamos ante un **interés psicosocial**, donde lo que interesa es saber quiénes son los que aprenden una lengua y sus usos sociales (motivaciones, estrategias, estilos de aprender, usos, etc.), más que la lengua en sí. El énfasis se proyecta hacia el hablante y hacia el contexto en el que como comunicadores sociales nos implicamos a diario. Al surgir esta preocupación por la situación comunicativa y por las funciones básicas del lenguaje en la acción de comunicar, se desarrolla progresivamente un nuevo paradigma de investigación que se conoce como **pragmática**, estrechamente relacionado con el **análisis del discurso**. Desde la pragmática, frente a la modularidad de los enfoques gramaticales basados en la oración, se reclama el estudio de la lengua en su globalidad, lo que entraña complejidad e interdisciplinariedad.

El tercer impulso de la Lingüística es el que va desde finales del siglo XX hasta nuestros días. En este momento, el interés en la enseñanza de segundas lenguas se ha vuelto **sociológico** y la lengua se comprende como comportamiento intercultural, como una herramienta para desarrollar nuestras interacciones interculturales. Desde esta perspectiva se intentan establecer y definir las relaciones entre lenguaje, cultura y sociedad. Según Vez (2004), parece que con el desarrollo de la orientación comunicativa se ha llegado a una forma tácita de acuerdo entre teóricos y prácticos sobre el hecho de que este componente sociológico complementa y modifica los nuevos enfoques de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, aunque no parece que haya un acuerdo general respecto a la manera de cómo combinar, de forma práctica y efectiva, un enfoque comunicativo y un enfoque sociológico. En este sentido, la dimensión intercultural integra y potencia la toma de conciencia sobre el papel de la lengua extranjera como un **instrumento social** que proporciona a los aprendientes la oportunidad de desarrollar sus

capacidades como experimentadores y negociadores más que como receptores pasivos de datos y tópicos netamente lingüísticos. De hecho, en la mayoría de los diseños curriculares de los diversos sistemas educativos occidentales se han venido aproximando, en las últimas décadas, a la proyección de una educación lingüística vinculada, estrechamente, a la dimensión de un **yo contextualizado** en el aprendiente de lenguas extranjeras.

En lo que se refiere a nuestro estudio de investigación, partimos de las ideas que se generan sobre el concepto de lengua a partir de los años ochenta, y entendemos *el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso que tiene en cuenta tanto su dimensión global como su dimensión social*.

De todos los estudios y subcampos de la Lingüística, los fundamentos teóricos que nos proporcionan la base para confeccionar el marco teórico en el que se inscribe esta investigación de aprendizaje-adquisición de segundas lenguas los extraemos principalmente de la **pragmática** y el **análisis del discurso**, de la **lingüística cognitiva**, de la **ASL** y de la **psicolingüística**.

2.1. PRAGMÁTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS EN EL ÁMBITO DE SEGUNDAS LENGUAS

La **pragmática** es la disciplina que estudia la lengua en uso. Su ámbito de interés incluye todos aquellos factores, elementos, principios y capacidades que determinan la manera de cómo funciona la lengua, tanto en producir enunciados como en interpretarlos. Es una disciplina que considera las conexiones entre lo que es lingüístico y lo que es extralingüístico, y ha tenido un gran desarrollo en los últimos años tanto a nivel teórico como aplicado a la adquisición y enseñanza de segundas lenguas. Este auge de la adopción de una perspectiva pragmática en la enseñanza se debe a que proporciona un marco de referencia que permite dar explicaciones unitarias y sencillas a fenómenos aparentemente tan dispares como la cohesión y la coherencia, las intenciones discursivas, las tipologías textuales, etc. (Escandell, 2004: 179).

Este paradigma de la pragmática se puede considerar como un **paradigma de investigación** que agrupa diferentes propuestas teóricas caracterizadas por los siguientes rasgos comunes (Alcaraz, 1990, 1996):

- Utilización del lenguaje con **finés comunicativos**.

- Interés por las funciones del lenguaje dando más importancia al **uso del lenguaje** que a las formas.
- Estudio de los **procesos** que tienen lugar en la comunicación.
- Importancia del **contexto** y del **lenguaje auténtico**.
- Carácter **interdisciplinar** del paradigma pragmático.
- Atención a la **aplicabilidad** de las teorías lingüísticas.

La pragmática es un aspecto de la Lingüística, al lado de la semántica y de la sintaxis, que tiene un amplio campo de intersección con una transdisciplina de las ciencias humanas y sociales que estudia sistemáticamente el discurso escrito y hablado como una forma de uso de la lengua, como evento de comunicación y como interacción, en contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales. Esta transdisciplina se denomina **lingüística textual** o **análisis del discurso** y, según Tusón (2000), tiene como objeto de estudio el funcionamiento de las lenguas dentro de la vida social y cultural.

El **análisis del discurso** surgió en los años sesenta y setenta, se presenta como una disciplina integradora de otras muchas que se interesan en entender qué son las lenguas y qué son los usos lingüísticos (algunas de las disciplinas que la integran son: estudios gramaticales, sociolingüística, etnografía de la comunicación, lingüística del texto, pragmática, ciencias cognitivas, etc.), y en los últimos años se ha hecho muy importante como aproximación cualitativa en las ciencias humanas y sociales.

Como señala Tusón (2000) la comunicación es un proceso interactivo muy complejo ya que incluye la continua interpretación de las intenciones expresadas verbalmente y no verbalmente, de forma directa u oculta; por tanto, interesa tanto lo que se quiere decir como lo que efectivamente se dice, y lo que “*se dice sin querer*” (Reyes, 1990). Es decir, las intenciones del que habla o escribe, las formas lingüísticas y no lingüísticas que se utilizan en el momento de hablar o de escribir, así como las interpretaciones que hacen los destinatarios de los mensajes (y que pueden coincidir o no, con las intenciones de quien emite las palabras).

El concepto de **lengua** hace referencia únicamente a los niveles tradicionales del análisis lingüístico (fonético-fonológico, morfo-sintáctico y léxico-semántico), sin embargo, cuando hablamos de **discurso** se incluyen también los elementos no verbales que acompañan la palabra: gestos, posturas, distancias entre los participantes, canales directos

o diferidos, etc. en las interacciones orales; y el tipo de letra, apartados, capítulos, coherencia, cohesión, etc. en el discurso escrito.

Con el **análisis del discurso** lo que se pretende es, precisamente, llegar a entender la manera en que se combinan los elementos lingüísticos para producir determinados efectos que trascienden lo que es gramatical y se constituyen en parte de la realidad social. Parte del análisis de las formas lingüísticas para descubrir de qué manera el uso de estas formas está condicionado por un contexto y, al mismo tiempo, puede crear uno; pudiéndose entender como un instrumento de acción social que trabaja con datos auténticos; sitúa el papel de la lengua en su dimensión comunicativa y nos presenta el aula como un escenario donde la mayor parte de las actividades que se hacen son posibles gracias a los usos lingüísticos (Cazden, 1988; Tusón, 1992 Nussbaum y Tusón, 1996).

Dentro de la pragmática y el análisis del discurso muchos son los estudios que se han realizado sobre segundas lenguas, pero las aportaciones que más influencia han tenido en este campo, como indica Cenoz (2000: 276), han sido: los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969), la teoría de la cortesía (Brown y Levinson, 1987; Leech, 1983), las implicaturas y las máximas conversacionales (Grice, 1975) y la lingüística funcional de Halliday (1978, 1985), estudios en los que nos centramos a continuación:

2.1.1. TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA (Austin, 1962; Searle, 1969)

Teoría pragmática elaborada por el filósofo inglés J. L. Austin en los años sesenta en la que se proponía que hablar no es solamente *informar* sino también *realizar* algo. La propuesta de Austin fue conocida a través de su libro *How to do things with words* (1962), y se resume en la idea de que todos los enunciados encierran un componente ilocucionario para su significado. Austin creyó que la investigación de las funciones básicas que desempeña el lenguaje podía orientarse a partir de un análisis tipológico de lo que denominó *verbos performativos* o *realizativos* (prometer, demandar, jurar, acusar, etc.). Su postura iba en contra de las aproximaciones más tradicionales que veían al lenguaje como mera transmisión de información, y consideraba los enunciados como actos de habla constituidos por actos **ilocucionarios** (producción de un enunciado gramaticalmente), **ilocucionarios** (acto que se realiza al emitir un enunciado: saludar, pedir, sugerir, disculpar, etc.) y **perlocucionarios** (efecto que tiene un enunciado en el oyente). Searle (1969, 1971, 1976), que en años posteriores continuó y sistematizó las ideas de Austin, identificó cinco tipos de actos de habla, distinguiendo actos **directos** (en los que se explica con claridad las

intenciones del hablante) de **indirectos** (los más frecuentes, donde el oyente debe inferir la intención del hablante), y los clasificó en: **representativos** (el hablante informa al oyente: describir, explicar, asegurar, etc.); **directivos** (el hablante intenta que el oyente actúe de algún modo: rogar, pedir, ordenar, solicitar, etc.); **comisivos** (el hablante expresa un compromiso: prometer, jurar, etc.); **expresivos** (el hablante expresa sus sentimientos o pensamientos: felicitar, agradecer, etc.) y **declarativos** (son aquellos que tienen unas características especiales por tener lugar en contextos específicos y con fórmulas concretas. Por ejemplo cuando una persona con autoridad para hacerlo dice “os declaro marido y mujer”).

2.1.2. EL MODELO DE CORTESÍA DE BROWN Y LEVINSON (1987)

Teoría pragmática que tiene una gran influencia en la investigación de adquisición de segundas lenguas. Según este modelo, la **intención** no es el único tipo de relación básica que se establece entre los elementos de la comunicación, sino que también hay que tener en cuenta la **distancia social** que une a emisor y destinatario. Esta distancia social se mide respecto a dos ejes: la jerarquía (relación vertical) y la familiaridad (relación horizontal). El tipo de relación que se establece es el que determina la distancia lingüística que se da entre los interlocutores y que se manifiesta, entre otras cosas, en la elección de fórmulas de tratamiento.

Brown y Levinson proponen que en la interacción comunicativa nos movemos entre dos posibilidades: la cortesía positiva y la negativa, las cuales tienen una gran influencia en adquisición de segundas lenguas puesto que están sujetas al entorno social y cultural en el que se dan. La **cortesía positiva** es el deseo del individuo de ser aceptado y valorado por los demás, mientras que la cortesía negativa es el deseo de tener la libertad de actuar libremente y de conseguir aquello que se propone.

Desde esta perspectiva, no basta con que los profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras enseñen las formas, sino que se hace necesario enseñar qué formas usar. Es decir, desde la teoría de la cortesía enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticalmente correctos, con la diferencia de que la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad.

2.1.3. TEORÍA CONVERSACIONAL DE GRICE (1975)

Otra teoría pragmática que ha tenido cierta influencia en la adquisición de segundas lenguas ha sido la Teoría Conversacional de Grice y en particular el concepto de **implicatura**: La implicatura se caracteriza por su relación con el contexto y por el conocimiento que el emisor asume que posee su interlocutor. Según Grice se espera que los hablantes que participan en una conversación respeten las **máximas conversacionales** y que sus contribuciones sean verdaderas, apropiadamente informativas, relevantes y claras (máximas de calidad, de cantidad, de pertinencia y de manera). Para que una implicatura sea interpretada razonablemente el hablante y el oyente deben compartir una percepción común de las expectativas de los participantes, del contexto del enunciado y del mundo que rodea a la interacción. La tarea central de la pragmática es explicar cómo es posible comunicar más de lo que se dice literalmente.

2.1.4. LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL DE HALLIDAY (1978, 1985)

Dentro de la pragmática y del análisis del discurso tenemos que señalar esta teoría lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas que considera el lenguaje como un **instrumento** de comunicación, y analiza las unidades y estructuras lingüísticas en relación con las funciones que puede cumplir en el conjunto de la lengua y en la actividad comunicativa. En palabras del propio Halliday se trata de una perspectiva funcional del lenguaje “*en el sentido de que estamos interesados en lo que el lenguaje puede hacer, o mejor dicho, en lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con él*” (Halliday, 1978: 16, traducción nuestra).

Esta idea de que el lenguaje es un medio para hacer cosas entronca con la teoría de los actos de habla de Austin (v. § 2.1.1) y para Halliday (1973, 1978) las funciones del lenguaje se pueden agrupar en tres macrofunciones: función ideacional (el lenguaje como vehículo de transmisión de información); función interpersonal (forma de darse la interacción entre los interlocutores), función textual (manera de organizarse los mensajes). Sin embargo, Halliday considera que la **adecuación** al contexto es algo que se manifiesta a través de los registros de la lengua, lo que viene determinado por el tema, el grado de formalidad y el modo de transmitir el mensaje, lo que convierte a cada acto comunicativo en una actuación muy complicada. Desde la perspectiva funcional de Halliday, es la

gramática la fuente principal que nos proporciona los recursos necesarios para transmitir un mensaje, por un lado, y para interpretarlo de una forma apropiada, por otro; es decir, la gramática desde esta perspectiva se ve como una integración de forma lingüística e intención comunicativa.

2.2. LINGÜÍSTICA COGNITIVA. TEORÍAS DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

La **lingüística cognitiva** es un estudio interdisciplinar de la Lingüística y la Ciencia cognoscitiva que Cuenca (2000) define como una teoría lingüística que entiende el estudio del lenguaje en relación directa con el pensamiento, el mundo y la experiencia que tienen los hablantes. Cuenca apunta que la fecha clave de su consolidación como modelo es 1987, año en el que publican George Lakoff, *Women, Fire and Dangerous Things* y Ronald Langacker, el primer volumen de *Foundations of Cognitive Grammar*; dos obras donde se presentan los postulados básicos de un marco teórico general en el que se insertan diferentes líneas de investigación como: la Teoría de la metáfora, la Semántica cognitiva, la Teoría de los prototipos, la Gramática cognitiva, la Gramática de construcciones y la Teoría de la gramaticalización. De hecho, Cuenca (2000) advierte que más que un modelo lingüístico, consiste en un conjunto de principios que permiten diferentes desarrollos teóricos concretos tales como:

- El lenguaje no es una facultad autónoma, sino que se relaciona con las otras habilidades cognitivas humanas. La filosofía en la que se inspira esta teoría es la que Lakoff denomina *experencialismo*, en oposición al *objetivismo* (lenguaje como capacidad separada de las otras).
- El objeto de estudio primero no es el sistema de lenguas sino el uso.
- El pensamiento se basa en la categorización, es decir, en la agrupación organizada de las entidades de la realidad. Las lenguas reflejan esta naturaleza del pensamiento.
- La gramática consiste en la estructuración y la simbolización del contenido semántico a partir de la forma fonológica.
- La estructura semántica motiva, en muchos casos, la estructura gramatical y, por tanto, no se puede hablar de una sintaxis autónoma.

- Se impone una caracterización dinámica del lenguaje que difumina las fronteras entre los diferentes niveles del lenguaje y muestra la relatividad de ciertas dicotomías, como diacronía/ sincronía, competencia/ actuación, denotación/ connotación.
- Históricamente, la lingüística cognitiva tiene como antecedente la semántica generativa, una rama heterodoxa del generativismo chomskiano. Así, el cognitivismo nace como una teoría integradora e incorpora con facilidad aportaciones de otras teorías lingüísticas y de otras disciplinas. Se puede definir como una propuesta funcional, no formal y basada en el uso. Entronca con las teorías funcionalistas y también con las teorías del uso lingüístico. Resulta un marco teórico muy adecuado para la descripción de la lengua real, sistema y uso indisociablemente unidos.
- En gran medida la lingüística cognitiva da nombre y forma científica a intuiciones e ideas que nos suscita la enseñanza o la investigación, pero que no sabemos cómo expresar o cómo articular.

Para la exposición de las diferentes teorías lingüísticas que se inscriben dentro del campo de la Lingüística cognitiva, nos basamos en el trabajo realizado por Carretero (2004), de quien tomamos la siguiente clasificación para presentar algunas de las teorías lingüísticas más destacadas en la actualidad:

2.2.1. TEORÍA DE LOS PROTOTIPOS

La teoría de los prototipos conforma junto con la semántica cognitiva y la teoría de la metáfora uno de los pilares conceptuales de la lingüística cognitiva. Según Cuenca y Hilferty (1999), comprendemos la realidad a partir de un conjunto de operaciones cognitivas complejas y elementales que se denomina categorización. La categorización es un mecanismo de organización de la información obtenida del mundo que nos permite simplificar la infinitud de lo real a través de la generalización y de la abstracción.

La mayoría de los conceptos (especialmente los conceptos léxicos) son representaciones mentales estructuradas que codifican las propiedades que las cosas en su extensión tienden a poseer (Laurence y Margolis 1999). Un prototipo es un miembro de una categoría que comparte más características con el resto de miembros de la categoría y menos con miembros de otra categoría. La teoría de los prototipos es probabilística, no habla de condiciones necesarias y suficientes,

y su principal objetivo es dar cuenta de la manera como se encuentran jerarquizados los conceptos de acuerdo con dichas probabilidades.

Dos son las principales versiones de esta teoría: el Modelo roschiano de Eleanor Rosch (1978) y los Modelos de ejemplares de Smith y Medin (1981), y Murphy (2002), una versión más elaborada de las teorías de los prototipos⁷.

2.2.2. LA SEMÁNTICA COGNITIVA

Esta perspectiva teórica parte de una visión integradora de la semántica y de la pragmática. Según esta perspectiva cognitiva se considera que algunas unidades simbólicas, como las expresiones idiomáticas, no pueden analizarse entendiéndolas como el resultado de la suma de sus elementos. Es decir, el significado del todo puede que no corresponda al conjunto de palabras que lo integran y presente características que no se deriven de sus constituyentes. El procesamiento del significado de un enunciado implica entonces la activación de una serie de esferas cognitivas, que según Langacker (1987, 1991) se denominan **dominios cognitivos**.

Siguiendo la definición que dan Cuenca y Hilferty (1999) se puede decir que:

[Los dominios cognitivos] “*sitúan*” el significado en su entorno conceptual correcto. Es imprescindible (...) desvincular la semántica (lo denotativo) de nuestra comprensión del funcionamiento del mundo (lo connotativo) ya que este conocimiento forma parte del sentido global de una expresión (Cuenca y Hilferty, 1999: 72, traducción nuestra).

Los dominios cognitivos forman, por tanto, una parte esencial de la estructura semántica al contextualizar un término que puede admitir diferentes interpretaciones.

Bajo esta perspectiva teórica la manera de entender la gramática confluye en un modelo de gramática integrador de formas lingüísticas y significados: la gramática de construcciones. La gramática no puede ser entendida considerando la forma y el significado por separado: cualquier construcción gramatical es el resultado de relacionar una forma con un significado.

⁷ Ver Carretero 2004 para una explicación exhaustiva de las principales características de cada uno de estos modelos.

2.2.3. TEORÍA DE LA METÁFORA

Siguiendo a Osorio (2003), la teoría contemporánea de la metáfora (también conocida como teoría conceptual o cognitiva) fue postulada a comienzos de la década de lo ochenta por el lingüista George Lakoff y el filósofo Mark Johnson, filósofo, coautores del libro *Metaphors we live by*. El supuesto básico del que parten estos dos autores es la existencia en nuestra mente de un **sistema conceptual** que incide notablemente en nuestro pensamiento y nuestros actos, y constituye la base que permite dotar de coherencia estructural al lenguaje. El sistema conceptual está conformado por estructuras (los conceptos) que poseen una organización interna y ciertas propiedades que permiten su interrelación dentro del sistema. La primera consecuencia teórica del supuesto del sistema conceptual es que la **metáfora** deja de ser un artificio retórico y poético para convertirse en una estructura de naturaleza cognitiva y, según una versión más radical de esta postura, en un cuerpo de conocimiento anterior al lenguaje. En este sentido, la metáfora deja de ser una figura retórica, un accidente del lenguaje, y pasa a ser un concepto poderoso que sustenta la emergencia del lenguaje, la expresividad, un modo de conceptualización que organiza el conocimiento en términos de redes de implicaciones basadas en la proyección de algunos dominios sobre otros.

2.3. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (ASL). TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

La **adquisición de segundas lenguas (ASL)**, siguiendo la clasificación de Davis (1995), junto con la **etnografía de la comunicación** y la **sociolingüística** es una de las tres áreas divergentes de estudio dentro del campo de la Lingüística Aplicada⁸, relacionada directamente con la enseñanza de segundas lenguas.

El campo de adquisición de segundas lenguas (ASL) surge a finales de los años sesenta y consiste en la descripción y la explicación de la competencia lingüística o comunicativa

⁸ **Lingüística Aplicada:** Rama de la Lingüística que, en sentido restringido, se refiere a un amplio grupo de actividades cuyo objetivo es la solución de problemas o preocupaciones relacionados con el lenguaje, dentro de un marco académico, con una metodología basada en la lingüística como ciencia, más la inclusión de los aportes de otras disciplinas, y con un desarrollo autónomo. Hoy en día, este campo de estudio es una mezcla interdisciplinar principalmente de lingüística, antropología, psicología y educación (Marcos, 2004: 127).

que tienen los aprendientes (R. Ellis, 1994: 1). Nace como respuesta a la insatisfacción que existía por el empleo de los métodos de enseñanza audio-linguales y de orientación estructuralista generalizados en Europa y Estados Unidos a finales de los años cincuenta y sesenta, y sirve para proporcionar las bases teóricas en las que se sustentan los distintos métodos de enseñanza existentes actualmente (Martín Peris, 1996: 71 y ss.).

A partir de la publicación de los artículos de Newmark (1966)⁹, Corder (1967)¹⁰, Nemser (1971)¹¹ y Selinker (1972)¹² se establecen las bases del desarrollo de la ASL y como resultado de las aportaciones de estos autores nos encontramos con un estado de la cuestión caracterizado por tres rasgos (Martín Peris, 1996):

- Nueva forma de comprensión del error: El error como potenciador del aprendizaje y no como causa de la formación de malos hábitos.
- Vuelco del conductismo al mentalismo, al proceso de construcción creativa: Abandono de las tesis conductistas y aceptación de la tesis mentalista de N. Chomsky (Gramática Universal).
- Establecimiento de la autonomía de las interlenguas.

⁹ Newmark (1966), “Cómo no interferir en el lenguaje”: En consonancia con Chomsky y frente a la concepción lineal y aditiva de un proceso de aprendizaje programado, plantea la posibilidad de enseñar la L2 del mismo modo que ésta se aprende en contextos naturales: a través de “trozos” (*chunks*) que se aprenden de una vez y que contienen “complejos fragmentos lingüísticos”. Así, su propuesta didáctica consiste en la recreación de contextos naturales en el aula para reproducir el aprendizaje natural: “*la lengua se adquiere a base de actos completos cada vez, y no ensamblando sucesivamente las destrezas que constituyen una lengua*” (Newmark, 1966: 163), y presenta una nueva concepción del error; la aparición de éste se atribuye no a la interferencia de la L1 en la L2, sino al esfuerzo del aprendiente por cubrir aspectos de la lengua que aún ignora.

¹⁰ Corder (1967), “La importancia de los errores”: Esta importancia es triple: para el aprendiente los errores representan el mecanismo que él utiliza para aprender y le sirven como procedimiento para comprobar sus hipótesis; para el profesor los errores le indican cuánto ha progresado un aprendiente hacia su meta y cuánto le queda; y para el investigador le proporcionan evidencia sobre la forma en que se aprende una lengua.

¹¹ Nemser (1971), “Los sistemas aproximados”: Con el término “sistemas aproximados” se refiere Nemser a las lenguas no nativas y, en particular, a las lenguas segundas o extranjeras: hablas de inmigrantes, sistemas de utilidad... Todas ellas coinciden en el hecho de tener estructuras gramaticales y sonidos propios que no existen en la lengua materna ni en la lengua meta que les sirve de base, por lo que Nemser considera que deben estudiarse en sí mismos.

¹² Selinker (1972), “La interlengua”: Propone una serie de principios teóricos para el desarrollo de una teoría de aprendizaje de L2 con base psicolingüística. Parte de la consideración de los errores de los aprendientes como el área en la que pueden realizarse progresos en el estudio de las estructuras psicolingüísticas y de los procesos internos del organismo que subyacen a los “intentos de actuación significativa” en una L2 por parte del aprendiente. Con la creación del concepto de “interlengua”, paralelo al de “competencia transitoria” de Corder, dota de entidad propia a las fases sucesivas de competencia del aprendiente. Postula la existencia de una estructura psicológica latente en la mente de quienes aprenden una L2 y que, a diferencia de la que se activa en el aprendizaje de una L1, no tiene un programa genético ni se realiza en una lengua concreta, sino en el sistema independiente que es la interlengua. Entre los rasgos de esta estructura psicológica figura el mecanismo de la “fossilización”, que subyace al material lingüístico superficial de la L1 que los hablantes tienden a mantener en sus producciones de interlengua.

A modo de síntesis, con las siguientes palabras de introducción a un artículo, Larsen-Freeman sintetiza lo que ha sido el desarrollo de la investigación en ASL desde sus orígenes:

Desde su aparición hace unos 20 años, el campo de investigación sobre adquisición de segundas lenguas se ha centrado en dos áreas: la naturaleza del proceso de adquisición de una lengua y los factores que afectan a los que la aprenden. Al principio era una investigación descriptiva. Más recientemente, los investigadores han intentado explicar cómo se produce la adquisición y cómo los factores del aprendiente llevan a obtener resultados diferentes. El foco de atención se ha ido ampliando y reduciendo alternativamente, en tanto en cuanto los investigadores, por un lado, iban dándose cuenta de la complejidad de los temas y, por otro, percibían la necesidad de profundizar más en los análisis. Este artículo señala que la siguiente fase de la investigación se caracterizará por la unión de estas dos áreas de atención: el aprendizaje y el aprendiente. Al propio tiempo recomienda prestar más atención a la adquisición autorizada (Larsen-Freeman, 1991: 315, traducción nuestra).

Para llevar a cabo las investigaciones en ASL, los investigadores de este campo recurren en la actualidad a la utilización de paradigmas de investigación casi-experimentales y diseños también desarrollados en el campo de la psicología tendiendo hacia análisis estadísticos basados en lo que se conoce como un enfoque lógico-positivista. Para facilitar la recogida de datos estos investigadores (cuantitativos) en ASL recurren al uso de técnicas de elicitación (introspección/ retrospección) para llegar a descubrir las estrategias mentales que los aprendientes utilizan en su adquisición de una L2; realizan estudios de diarios y análisis del discurso para estudiar las formas en las que el *input* de un hablante nativo puede afectar en las estrategias de aprendizaje de uno no nativo; y utilizan un gran número de formas que han adoptado de otros campos relacionados (por ejemplo: leer en voz alta, volver a contar una historia, entrevistas orales, etc.).

Muchas son las propuestas que se dan para realizar una clasificación de las diferentes teorías de adquisición que se desarrollan en el campo de adquisición de segundas lenguas (ASL). La opción que utilizamos en este estudio es la que ofrecen Larsen-Freeman y Long (1991) quienes las clasifican en tres grupos: teorías innatistas, medioambientalistas e interaccionistas. Pero tenemos que señalar que no es la única forma de organización de las teorías de adquisición que se puede encontrar, y otras propuestas son las que ofrecen,

entre otros: López (1988) que engloba todas ellas en: conductistas y cognitivistas; Marcos y Sánchez (1991) que las analizan en cinco grupos: conductismo, teorías cognitivas, teoría mentalista, teoría biológica del desarrollo del lenguaje, y la teoría sociológica.

Siguiendo la clasificación de Larsen-Freeman y Long (1991), y del mismo modo que lo han hecho en sus trabajos de investigación Martín Peris (1996) y Carretero (2004), hacemos un repaso de las teorías de adquisición clasificándolas en tres grupos:

2.3.1. TEORÍAS INNATISTAS

N. Chomsky es el precursor de la mayoría de las teorías innatistas de adquisición del lenguaje, las cuales afirman que los niños tienen una capacidad innata para aprender a hablar, lo cual había sido anteriormente considerado simplemente como un fenómeno cultural basado en la imitación. Este punto de vista, aunque bastante generalizado, es todavía controvertido y, hoy en día, muchos lingüistas y psicólogos no creen en las teorías nativistas.

Del conjunto de estas teorías innatistas, unas hablan de la existencia de una dotación específica para la lengua, es decir, de una gramática universal¹³ (la última versión de la Gramática Universal (GU) de Chomsky consiste en un conjunto de principios lingüísticos abstractos e innatos que rigen las distintas posibilidades de las lenguas, ayudando de este modo a resolver el problema de aprendizaje derivado de la “pobreza de estímulo”); otras consideran innata la dotación de unas nociones cognitivas generales (a partir de las cuales se construyen los principios gramaticales) y de unos mecanismos que se usan para todo tipo de aprendizaje (incluido el de la lengua); y otras terceras consideran que esta dotación innata incluye tanto los principios lingüísticos como las nociones cognitivas.

- Una de las teorías innatistas que más difusión ha alcanzado en la década de los ochenta ha sido la TEORÍA DEL MONITOR DE KRASHEN, desarrollada en una serie de libros y artículos publicados entre 1978 y 1985. La teoría de Krashen considera que la adquisición de una lengua se da a partir del suministro constante de un *input* comprensible por parte del profesor (actividad monitorizada), siguiendo la hipótesis de (i+1). Esto significa, que

¹³ Inspiradas en la idea de una Gramática Universal se han llevado a cabo investigaciones de ASL como las de Rutherford (1986), Gass y Schachter (1989), White (1986) y Hilles (1986). (Citados en Peris, 1996).

el *input* (i) que proporciona el profesor tiene que contener rasgos gramaticalmente un poco más allá de la capacidad de comprensión actual del aprendiente (i+1). La adquisición desde el punto de vista de Krashen es un proceso inconsciente y una consecuencia directa de la exposición del aprendiente a un caudal comprensible. Esta teoría ha dado lugar al conocido Enfoque natural (*Natural Approach*, Krashen y Terrell, 1983), todavía hoy vigente en el ámbito norteamericano, pero que recibe numerosas críticas como las realizadas por McLaughlin (1978, traducido en Licerias, 1991), R. Ellis (1990), Larsen-Freeman y Long (1991), etc.

- LA IDENTIDAD ENTRE LA ADQUISICIÓN DE L1 Y L2: Dentro de este grupo de teorías innatistas, se desarrollan una serie de teorías de adquisición que parten de la consideración de que los procesos y los mecanismos por los que se aprende una lengua son los mismos, tanto si se trata de la adquisición de la lengua materna en la infancia, como si se trata de una adquisición posterior de otra lengua. Como apunta Martín Peris (1996), muchos investigadores (Klein, 1986; Seliger y Long 1983) argumentan que los resultados de los procesos de adquisición de segundas lenguas son radicalmente distintos de la adquisición de una L1, puesto que en una L1 siempre se alcanza la competencia de hablante nativo, no se dan los efectos de la transferencia o de la fosilización, etc. Pero, como la evidencia aportada por la investigación a este respecto no es definitiva, hoy en día esta idea es fuertemente discutida en el ámbito de adquisición de segundas lenguas.

2.3.2. TEORÍAS MEDIOAMBIENTALISTAS

Estas teorías sostienen que en el desarrollo de la mente humana las experiencias que le proporciona a la persona el entorno en el que vive son más importantes que la dotación innata que tiene por naturaleza. Martín Peris (1996) señala que:

Una de las versiones más conocidas de esta orientación medioambientalista es la que representan las teorías de aprendizaje conductistas y neoconductistas de estímulo-respuesta, tales como la de Skinner (1957) de gran influencia en el método audiolingual (...).

Y añade que:

Otros modelos de orientación también medioambientalista son los conexionistas que han despertado gran interés como posibles fuentes de conocimiento acerca de características más generales del aprendizaje y el desarrollo de diversas capacidades, tales como control de la motricidad, la percepción visual y la memoria (Martín Peris, 1996: 97).

- Dentro de este grupo de teorías de adquisición de segundas lenguas existen algunas teorías que pueden considerarse medioambientalistas por defecto, ya que intenta explicar la adquisición de la lengua recurriendo a variables externas al aprendiente, sin hacer referencia al procesamiento cognitivo. Entre los postulados más fuertes de este tipo figura EL MODELO DE LA ASIMILACIÓN CULTURAL DE SCHUMANN. Este modelo es un intento de explicación de la adquisición de una segunda lengua por asimilación cultural, donde juegan un papel muy importante las actitudes sociológicas y psicológicas del individuo y del grupo, ante la sociedad y la lengua meta. El resultado de este modelo ha servido, según Larsen-Freeman y Long (1991), *“para convertir en predicciones coherentes lo que a menudo no había sido otra cosa que nociones más bien vagas sobre el papel que los factores sociales y psicológicos juegan en la ASL”* (Larsen-Freeman y Long, 1991: 260, traducción nuestra).

2.3.3. TEORÍAS INTERACCIONISTAS

Estas teorías entienden que la adquisición de segundas lenguas es demasiado compleja para ser explicada por medio de factores sólo innatistas o sólo medioambientalistas. Se trata de teorías muy diversas entre sí que parten del supuesto de que la adquisición de una lengua es más efectiva cuantas más oportunidades se les ofrezcan a los aprendientes para **negociar el significado**; esta negociación motiva al aprendiente a participar en la conversación, lo cual favorece el aprendizaje.

La importancia que se da a la interacción, da lugar a diversas teorías sobre el aprendizaje en el aula que consideran la instrucción como interacción y no como instrucción gramatical. Para hacer un repaso de las teorías más importantes que pertenecen a este grupo seguimos los trabajos de Esteve (1999) y Carretero (2004).

- LA HIPÓTESIS DE LA INTERACCIÓN (Long, 1983b, 1985a, 1985b, 1988): Esta teoría interaccionista propone que cuantas más oportunidades de negociar significados tenga un aprendiente más efectivo es el aprendizaje-adquisición de una lengua. Implicarse en una interacción interpersonal y oral, en la que emergen problemas de comunicación que se negocian, facilita la adquisición de la lengua, no la causa.

- LA HIPÓTESIS DEL OUTPUT (Swain, 1985, 1991, 1993, 1995, 1998): Es una teoría complementaria a la hipótesis de la interacción, según la cual, además de fomentar oportunidades de negociación de significados es necesario promover la producción. A través de la producción (*output*) el aprendiente puede darse cuenta de los problemas que tiene en la lengua meta y adquirir conciencia de sus deficiencias (*consciousness-raising by noticing the gap*). Según Swain el trabajo en colaboración y las sesiones de clase dirigidas por el profesor son especialmente útiles para el aprendizaje de lenguas.

- TEORÍA FUNCIONAL-TIPOLOGICA DE GIVON (1979): Esta teoría propone que los hablantes y sus correspondientes sistemas lingüísticos pasan por un proceso de “sintactización”, gracias al cual empiezan con un *modo pragmático* (discurso informal, no planificado) y poco a poco van pasando a otro *sintáctico* (discurso más formal y planificado). Ambos modos están caracterizados por una serie de rasgos lingüísticos que Givon ha definido y contrapuesto entre sí. Pero, según apuntan Larsen-Freeman y Long (1991), los resultados obtenidos en ASL no son definitivos y todavía es prematuro juzgar en qué medida la oposición entre estos dos modos de comunicación (pragmático y sintáctico) es útil como punto de partida para el análisis funcionalista del cambio lingüístico.

- EL MODELO MULTIDIMENSIONAL DEL GRUPO ZISA: El término ZISA es un acrónimo del alemán *Zweitsprachenerwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* (Adquisición de una segunda lengua por parte de trabajadores italianos y españoles); denominación que adoptó un grupo de investigadores de la Universidad de Hamburgo, a finales de los 70, integrado por H.

Clahsen, M. Pienemann y J. Meisel. El modelo¹⁴ se llama multidimensional porque contempla dos dimensiones o ejes: el evolutivo (atención a las reglas de orden de las palabras en alemán) y el variacional (rutas que siguen los aprendientes en ASL).

- LA INTERACCIÓN DESDE EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN: Esta teoría incorpora una perspectiva interaccionista del aprendizaje junto con la idea de la existencia de un conocimiento previo del aprendiente que le ayuda a inferir el significado de la nueva información. Desde este punto de vista, (R. Ellis, 1994, Multhaup, 1997; Multhaup y Wolff, 1992; Towell y Hawkins, 1994; McLaughlin, Rossman y McLeod, 1983; Bialystok, 1982, 1988, 1991, 1994) el aprendiente **no parte de cero** en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y la **interacción** sirve para conseguir un tipo de actividad mental necesaria para almacenar “material” nuevo en la memoria a largo plazo; distinguiéndose tradicionalmente tres tipos de memoria: memoria basada en copiar (copia del *input* a través de los sentidos; se olvida fácilmente), memoria a corto plazo (exige la atención consciente del aprendiente y le permite reciclar información) y memoria a largo plazo (organiza la información significativamente y puede mantenerse durante mucho tiempo).

El punto de partida de estos estudios lo constituyen sobre todo los de Anderson (2000), quien diferencia entre **conocimiento explícito e implícito**, también denominados conocimiento **declarativo** y **procedural**, respectivamente. El explícito hace referencia a un tipo de conocimiento controlable y consciente; es el que nos permite decir “*Yo sé que...*”, mientras que el implícito es más intuitivo e inconsciente; es el conocimiento que nos permite decir “*Yo sé cómo...*”. El conocimiento declarativo se conserva en la memoria a largo plazo en términos de significado, es decir, no se trata de una réplica precisa de los acontecimientos externos, y se puede adquirir rápidamente; frente al conocimiento procedimental que se adquiere gradualmente y sólo mediante muchas oportunidades de práctica. Algunos investigadores, como apunta Esteve (1999), dentro del ámbito de la adquisición hablan de “*conocimiento controlado*” y “*conocimiento automático*” (McLaughlin, Rossman y McLeod, 1983).

¹⁴ Para seguidores y críticas al modelo ver Martín Peris (1996: 103-105).

El problema está en la manera de cómo relacionar estos dos tipos de conocimiento, y descubrir si el aprendizaje comienza por el conocimiento explícito, o si el conocimiento implícito precede la habilidad de verbalizar explícitamente el conocimiento. De los modelos de adquisición de segundas lenguas que se desarrollan bajo esta perspectiva, los más clarificadores según Esteve (1999) son el de Bialystok (1982, 1988, 1991, 1994) y el de Towell y Hawkins (1994), precisamente porque señalan una interrelación entre los dos tipos de conocimiento.

El modelo de Bialystok (1982, 1988, 1991, 1994) se organiza en tres niveles que representan los tres estadios diferentes en el aprendizaje y uso de una lengua segunda: *aducto* (exposición a la lengua), *conocimiento* (almacenamiento de la información obtenida a partir del aducto) y *educto* (utilización de la lengua para la comprensión o producción). A su vez, el *conocimiento* se subdivide en otros tres niveles denominados: *otro conocimiento*, *conocimiento lingüístico explícito* y *conocimiento lingüístico implícito*. La diferencia entre conocimiento implícito y explícito se define por su función operativa; el **conocimiento implícito** incluye toda la información automática, intuitiva y utilizada de forma espontánea, mientras que el **conocimiento implícito** se ocupa de almacenar información nueva explicitada o llevar a la conciencia la información del conocimiento implícito. En cuanto al **otro conocimiento**, éste consiste en otros tipos de información que el mismo aprendiente puede aportar, como por ejemplo: el conocimiento de otras lenguas, el conocimiento del mundo, etc., constituyendo un tipo de información auxiliar, que no tienen que ser necesariamente lingüística.

El modelo de Towell y Hawkins (1994) intenta, como el de Bialystok, mostrar la existencia de una interrelación entre los dos tipos de conocimiento. Por un lado, estos autores señalan que existen dos tipos de memoria: una **memoria a corto plazo** y una a **largo plazo** que se interrelacionan. La memoria a corto plazo determina la información disponible para almacenarla en la memoria a largo plazo. Por otro lado, apuntan que la memoria a largo plazo dispone de dos submemorias: la **memoria explícita o declarativa** y la **procedimental**. La interacción entre la memoria a corto plazo y la memoria explícita está controlada a través de mecanismos de interpretación y se trata de un proceso lento, pero flexible. En cuanto a la interacción entre la memoria a corto plazo y la memoria procedimental es inflexible, se procesa

como productos enteros y no se puede modificar (lenguaje formulario). Este modelo enfatiza la existencia por parte del aprendiente de una serie de recursos internos (gramática universal y conocimiento de una L1) que le permiten establecer hipótesis internas, las cuales puede acabar convirtiéndose en mecanismos útiles para el aprendizaje de la lengua segunda.

Otros autores, como: Multhaup y Wolff (1992), parten de una dicotomía parecida entre **conocimiento declarativo** y **procedimental**, siendo el primero un conocimiento “declarable”, es decir, que el individuo puede explicitar o verbalizar, y el segundo aquel que hace referencia a los procesos de aprendizaje; R. Ellis (1994) por su parte habla de conocimiento explícito e implícito. Para este autor el **conocimiento explícito** constituye la capacidad del aprendiente de utilizar reglas gramaticales oralmente y por escrito. Y el **conocimiento implícito** lo conforma la capacidad de utilizar las normas gramaticales en la comunicación. Son dos tipos de conocimiento distintos que no se pueden separar.

En general, todos estos autores hacen referencia a la existencia en el aprendiente de unas fuentes de información interna muy importantes en la construcción del conocimiento, es decir, el aprendiente no parte de cero en su proceso de aprendizaje-adquisición de una segunda lengua, y de lo que se trata es de averiguar de qué manera se conecta lo nuevo con el conocimiento previo, núcleo importante de discusión en los estudios de adquisición.

2.4. PSICOLINGÜÍSTICA. TEORÍAS DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

La **psicolingüística** o **psicología del lenguaje** es una disciplina dentro de la Psicología interesada en el estudio de los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los humanos para la adquisición, uso y comprensión del lenguaje. Según Mayor (2004: 43 y ss.), este campo de investigación tiene por objeto analizar el problema, descubrir los fundamentos, y establecer las bases para la puesta en práctica de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. El concepto de **aprendizaje** es uno de los conceptos centrales de la Psicología, y la controversia alrededor del mismo sirve para explicar la evolución de parte de esta disciplina a lo largo de todo el siglo XX.

En cuanto a las teorías de aprendizaje de segundas lenguas que se inscriben en el campo de la Psicolingüística, presentamos en este estudio las principales teorías de trascendencia en educación clasificadas en tres grandes grupos (Mayor, 2004), teniendo en cuenta que cada una de ellas ha surgido en un contexto propio y con diferentes focos de interés.

2.4.1. BEHAVIORISMO o CONDUCTISMO

Dominante en los años treinta y cuarenta del siglo XX, se desarrolla el **behaviorismo** o **conductismo**, una de las llamadas escuelas psicológicas fundamentada en la proposición de que el comportamiento es interesante y merecedor de investigación científica *per se*. El conductismo niega la relevancia de los fenómenos mentales y pretende explicar todo el comportamiento humano y su desarrollo en términos de estímulos y respuestas observables (Villar y Pastor, 2003: 135).

Desde su fundación oficial en 1879, con el primer laboratorio de Psicología del mundo establecido por Wilhelm Wundt, comenzaron los debates sobre la naturaleza de esta nueva disciplina.

Enfoques conductistas en educación están presentes, por ejemplo, en programas computacionales educativos, donde se proporcionan situaciones de aprendizaje en las que el aprendiente tiene que encontrar una respuesta a partir de uno o varios estímulos presentados en la pantalla. Al realizar la selección de la respuesta se asocian refuerzos sonoros, de texto, símbolos, etc., indicándole al estudiante si es o no correcta la respuesta dada.

El conductismo aspira a convertir la psicología en una disciplina científica en sentido estricto, similar al resto de las ciencias naturales, y de entre las teorías conductistas que se han desarrollado dentro de esta escuela caben mencionar:

- LA PSICOLOGÍA OBJETIVA DE PAVLOV (1890-1900/ 1930): Toda nuestra conducta consiste en una cadena de reflejos, algunos innatos y la mayor parte aprendidos, adquiridos o condicionados por el simple hecho de haber sido asociados a ciertas condiciones ambientales.

- EL CONDUCTISMO DE WATSON (1913/ 1924-1925): Realiza el estudio de la conducta por medio de un método experimental, basándose en el paradigma estímulo-respuesta (E-R) de Pavlov.
- TEORÍA SISTEMÁTICA DE LA CONDUCTA DE HULL (1943): Influenciado por Pavlov y también por la ley del efecto de Thorndike (la conducta que satisface al individuo es la más probable en el futuro), amplió el esquema estímulo-respuesta (E-R) por considerarlo incompleto, y comenzó a hablar de estímulo-organismo-respuesta (E-O-R), tratando de justificar las variables intermedias.
- EL CONDUCTISMO DESCRIPTIVO DE SKINNER (1961): Estableció y desarrolló una ciencia de la conducta a la que llamó *Análisis experimental del comportamiento*, y a la filosofía de esta ciencia la designó *Conductismo radical*. Centró su atención en las respuestas voluntarias (y no innatas como Pavlov y Watson) y entendió que el conductismo debía identificar qué factores ambientales influyen en la conducta; recompensa y castigo pasaron a ocupar un lugar esencial en los esquemas conductistas.

2.4.2. COGNITIVISMO

Como reacción a las limitaciones del conductismo, en los años sesenta surge el **cognitivismo** que tiene por objeto estudiar los mecanismos del pensamiento por los que se elabora el conocimiento, desde la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. Se da una revolución cognitiva que intenta recuperar el estudio de la mente y de los fenómenos mentales como aspecto fundamental para entender el comportamiento (Villar y Pastor, 2003: 135).

Desde esta perspectiva, el modelo de aprendizaje ya no es el animal, pero acaba prevaleciendo una visión del funcionamiento de la mente parecido al de un ordenador, es decir, la **mente** se ve como **un instrumento que procesa información**.

La principal discrepancia entre el cognitivismo y el conductismo es el cuestionamiento de la llamada *caja negra* por los conductistas, es decir, la idea de que la mente no puede ser estudiada debido a la imposibilidad de un acercamiento

a través del método científico. La psicología cognitiva acepta el uso del método científico, y rechaza la introspección como método válido de investigación. Además, la psicología cognitiva hace uso de **procesos mentales** para explicar la conducta, frente al uso de las asociaciones entre estímulos y respuestas de los conductistas.

Desde el punto de vista del aprendizaje los cognitivistas aspiran a tener en cuenta todo el proceso que culmina en la adquisición de nuevos conocimientos o conductas, prestando especial atención a la **interacción** del individuo con su entorno. La idea de que la mente no puede ser estudiada debido a la imposibilidad de un acercamiento a través del método científico desaparece y así, la memoria, la atención, o la percepción son algunos de los temas más estudiados desde esta perspectiva. Para los cognitivistas es el individuo el que toma las decisiones y actúa, y no el ambiente el que determina nuestras actitudes. El sujeto da un sentido y un significado a lo que aprende, de modo que el organismo y el medio interactúan permanentemente. Esto quiere decir que el aprendizaje es, según los cognitivistas, algo más complejo de lo que los conductistas pensaban. La relación entre lo que conocemos y lo que estamos aprendiendo es la clave del aprendizaje y no una situación de estímulo predeterminada. El cognitivismo abandona la orientación mecanicista pasiva del conductismo y concibe al sujeto como procesador activo de la información a través del registro y organización de dicha información para llegar a su reorganización y reestructuración en el aparato cognitivo del aprendiente.

El paso de los planteamientos conductistas a los cognitivistas no se da de manera radical y esto hace que se den teorías de transición entre uno y otro paradigma, con una orientación más social o con una orientación más contextual. A continuación, revisamos las teorías de aprendizaje más destacadas que se inscriben dentro de esta escuela cognitiva:

- TEORÍA DE APRENDIZAJE SOCIAL O TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE ALBERT BANDURA¹⁵: Teoría conductista porque concede gran importancia al refuerzo, y cognitivista porque en el proceso de aprendizaje da mucha importancia a la construcción del conocimiento por parte del sujeto. Su planteamiento explica que se aprende no sólo lo que se hace, sino también “*observando las*

¹⁵ La teoría de Bandura podemos hallarla en *Social Foundations of Thought and Action* (1986).

conductas de otras personas y las consecuencias de estas conductas”. Bandura concede gran valor a las expectativas.

- EL MODELO DE APRENDIZAJE TAXONÓMICO DE ROBERT M. GAGNÉ (1972): Propuesta a medio camino entre el conductismo, el cognitivismo y el procesamiento de la información, entre otros. Lo principal de su enfoque está en los procesos de aprendizaje, es decir, en los eventos facilitadores del aprendizaje: fases del aprendizaje, resultados del aprendizaje, tipos de capacidades que aprende el estudiante, condiciones del aprendizaje, etc.

- TEORÍA DE LA CATEGORIZACIÓN O TEORÍA DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO DE JEROME S. BRUNER¹⁶: Resalta el papel de la actividad como parte esencial de todo proceso de aprendizaje (igual que Vygotsky como veremos más adelante), siendo condición indispensable para poder aprender una información de manera significativa tener la experiencia personal de descubrirla. El aprendizaje debe hacerse de forma activa y constructiva, por “descubrimiento”, por lo que es fundamental que el aprendiente **aprenda a aprender**. El profesor actúa como guía del aprendiente y poco a poco va retirando esas ayudas (andamiajes) hasta que el aprendiente pueda actuar cada vez con mayor grado de independencia y autonomía.

- TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID P. AUSUBEL (1983): Influenciada por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget, afirma que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los aprendientes. Ha desarrollado modelos instruccionales basados en estructuras cognitivas y ha puesto el acento en que la transmisión verbal es el vehículo normal y ordinario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- TEORÍA GENÉTICA DE JEAN PIAGET (1954): No estamos ante una teoría propiamente sobre aprendizaje, ya que Piaget no llega a dar cuenta de los procesos que utilizan los sujetos en la resolución de tareas, pero influye en

¹⁶ En Araújo, J. B. y Chadwick, C. B. (1975), *Tecnología educacional*, Barcelona: Paidós.

muchos de los modelos instruccionales de inspiración cognitiva su manera de entender la inteligencia. Para Piaget el individuo es el hecho primero (enfoque individualista), y sus procesos privados la unidad de análisis de esta disciplina. Lo social, lo contextual y lo cultural son fenómenos secundarios. Desde esta perspectiva individualista, el actor, la persona es contemplada como determinada y compuesta por una mezcla de atributos internos llamados esquemas, actitudes, competencias, derechos, estrategias, etc. (Villar y Pastor, 2003: 187). El aprendizaje es inherente a la vida. El ser humano recibe una capacidad positiva y constructiva, una disposición a aprender. Heredamos un *modus operandi*, una forma de relacionarnos con nuestro ambiente. Por eso, el aprendizaje está directamente relacionado con el desarrollo. Desde este punto de vista, Piaget defiende que el aprendizaje depende de dos conceptos centrales: la organización de lo que ya conocemos, y la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones de aprendizaje. Si la adaptación es el principio rector de la vida, no hay motivo para pensar que no deba serlo también de la inteligencia y el aprendizaje. Para adaptarse la inteligencia utiliza **esquemas**: estructuras cognoscitivas que se refieren a una clase semejante de secuencias de acción, que son forzosamente totalidades integradas y cuyos elementos de comportamiento están íntimamente interrelacionados. El desarrollo de nuestras capacidades intelectuales y cognitivas busca, a través de la superación, alcanzar un equilibrio con el conocimiento que se ha de asimilar o la nueva situación que se debe resolver. El desarrollo delimita las posibilidades de aprendizaje, y éste a su vez se verá impulsado por los conflictos y desequilibrios a que el sujeto se enfrenta en la vida cotidiana. La teoría de Piaget abre así espacio a una nueva concepción del aprendizaje: mucho más importante que asimilar un nuevo contenido concreto es el aprendizaje de la adaptación, de las tácticas e instrumentos de que dispone el sujeto para incorporar nueva información y nuevos esquemas a los que ya se tienen. Se trata, en definitiva, de aprender a aprender, y no de aprender una conducta concreta o un conocimiento específico.

En resumen, como señalan Villar y Pastor (2003: 102), según Piaget el aprendizaje está subordinado a los niveles de desarrollo previos del sujeto. Son las leyes del aprendizaje las que están subordinadas a las leyes de desarrollo y a la evolución de las estructuras cognitivas de carácter lógico-matemático, y no al revés. Esta subordinación del aprendizaje (acción externa) al desarrollo (dinámica interna de la persona) es un aspecto muy

criticado por otros marcos teóricos. En concreto, la teoría de Vygotsky apuesta por una relación entre desarrollo y aprendizaje radicalmente opuesta como veremos más adelante.

Piaget y sus seguidores hicieron importantes aportaciones al campo educativo a partir de su teoría. Entre estas ideas cabe mencionar la realización de adaptaciones según el nivel de desarrollo del aprendiente, como por ejemplo, el diseño de objetivos de aprendizaje adecuados; o la elaboración de métodos de enseñanza y aprendizaje más activos debido al papel constructivo que se le atribuye al aprendiente a la hora de manejar el conocimiento; el conocimiento como algo que se **construye**, algo que cada individuo elabora a través de un proceso de aprendizaje, es decir, el conocimiento no es algo fijo ni objetivo, sino algo que se construye y, por consiguiente, es una elaboración individual relativa y cambiante.

2.4.3. SOCIOCONSTRUCTIVISMO

Además del conductismo y cognitivismo (v. § 2.4.1 y § 2.4.2) hay que hacer referencia al **socioconstructivismo**, una nueva perspectiva que, sin olvidar el papel del niño como en las dos anteriores, enfatiza la importancia que tiene el **ambiente** en el que está inmerso desde el primer día como factor primero para describir y explicar el desarrollo, considerado como fenómeno secundario en las otras perspectivas.

Siguiendo la denominación proporcionada por Villar y Pastor (2003: 187), denominamos esta perspectiva como **enfoque contextual y sociocultural de desarrollo (sociocontextual)** y, a diferencia del enfoque individualista de Piaget, desde esta perspectiva se parte del supuesto de que fijarse sólo en el desarrollo individual, en la dinámica de los procesos, y estructuras que supuestamente están dentro de nuestra cabeza puede ser interesante, pero proporciona sólo una versión parcial del desarrollo. Desde el enfoque sociocontextual, la experiencia social y la participación del niño en contextos naturales es un aspecto esencial en el desarrollo, hasta tal punto que esta participación influye y determina el curso del desarrollo cognitivo, si bien, no hay que considerar que la mera experiencia y la participación social del niño es suficiente para explicar el desarrollo del niño (Villar y Pastor, 2003: 188).

Desde esta perspectiva sociocontextual también se insiste en el estudio holístico de la persona. Esto significa que **no hay que estudiar a la persona aislada sin**

hacer referencia a las relaciones que puede tener lo cognitivo con otras facetas del ser humano, como aspectos sociales y emocionales. En los enfoques sociocontextuales se intentan recuperar los aspectos sociales y emocionales e incorporarlos a la descripción del desarrollo cognitivo. Este énfasis en lo social y en lo contextual tiene consecuencias metodológicas importantes: Se deja de lado la metodología de tipo experimental en contexto de laboratorio, para pasar a otro tipo de metodologías como la observación sistemática, o metodologías de tipo más interpretativo-cualitativo procedentes de disciplinas como la antropología o la lingüística (métodos como la observación participante, el análisis del discurso, etc.).

Siguiendo a Villar y Pastor (2003: 189), dos grandes modelos pueden situarse dentro de esta aproximación sociocultural: **la teoría ecológica de Bronfenbrenner y la teoría sociocultural de Vygotsky.**

- TEORÍA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER (1979): La propuesta de Bronfenbrenner surge como reacción contra la manera metodológica de estudiar el desarrollo del conductismo y del cognitivismo (del procesamiento de la información). Según este autor, los estudios realizados desde estos enfoques se habían dedicado a estudiar “*comportamientos extraños de niños en situaciones extrañas durante el período de tiempo más breve posible*” (citado en Villar y Pastor, 2003: 190, traducción nuestra), y por eso, los objetivos del modelo ecológico que propugna Bronfenbrenner son básicamente dos (Bronfenbrenner, 1979/ 1987):
 - Potenciar el estudio del desarrollo en el contexto ecológico, en los ambientes reales en que viven los seres humanos y en los que suceden este desarrollo.
 - Aclarar el concepto de contexto, concepto sobre el cual se había trabajado poco y se había considerado tradicionalmente como una amalgama de factores externos poco diferenciados.

Bronfenbrenner afirma que para comprender completamente el desarrollo hay que tener en cuenta el contexto en el que se produce y cómo las características únicas de la persona interactúan con este entorno. Estas características únicas pueden influir en el entorno modificándolo de manera

que potencien o no unas trayectorias evolutivas concretas. Provocando respuestas y reacciones en los otros, los niños se convierten en configuradores, en arquitectos de su entorno particular (Bronfenbrenner y Morris, 1998: 196). De este modo, como apuntan Villar y Pastor (2003: 190), el entorno y el niño se influyen mutuamente, de forma bidireccional y transaccional.

El **entorno**, según Bronfenbrenner, se concibe como una serie de estratos interrelacionados, algunos con influencias más próximas o directas sobre la persona, otros con influencias más alejadas o indirectas. Identifica cuatro estratos, los cuales forman una estructura entramada en la que los estratos más próximos al niño se incluyen en los más alejados (Bronfenbrenner y Crouter, 1983; Bronfenbrenner, 1979/ 1987, 1993).

- El estrato más próximo a la persona es el *microsistema*. Comprende los ambientes más cercanos al niño (su familia, la escuela, etc.), tanto en su dimensión puramente física (libros, juegos, etc.), como los patrones de actividad y de interacción con otras personas que se establecen en estos ambientes (con los padres, los maestros, otros adultos, etc.).
- El *mesosistema* es una estructura más amplia que se refiere a las relaciones que se establecen entre los diferentes microsistemas en los que tiene lugar el desarrollo del niño. Un ejemplo de estas relaciones podría ser los vínculos que los padres establecen con el colegio de su hijo y con sus profesores.
- El *exosistema* son los ambientes en los que no están implicados directamente los niños, pero que indirectamente les afectan a partir de su influencia en actividades y personas que sí forman parte de sus microsistemas. Por ejemplo, formaría parte del exosistema de un niño el entorno laboral de sus padres (que influye en la cantidad de tiempo que los padres pueden pasar con su hijo), el gobierno de la ciudad o pueblo donde vive (determinante en la calidad de los servicios sociales o sanitarios, número de zonas verdes, de plazas de guardería, etc.).
- La estructura más amplia y la más alejada del niño, pero que influye en todas las otras, es el *macrosistema*. Más que un entorno, el macrosistema es una cultura o subcultura en la que el niño está inmerso, cultura que incluye una serie de valores, creencias o actitudes características hacia diferentes facetas de la vida, que potencia unos determinados patrones de

actividad y no otros. El macrosistema influye en la manera como se configuran todos los demás estratos.

Villar y Pastor (2003: 191) señalan que aunque en las primeras obras de Bronfenbrenner no se contemplaba el factor **tiempo**, en sus trabajos últimos (Bronfenbrenner, 1989, 1993) lo considera como un factor que afecta al conjunto de los cuatro estratos descritos. Bronfenbrenner hace referencia al hecho de que acontecimientos vitales, como la muerte de un padre, el nacimiento de un hermano, un cambio de lugar de residencia, etc., pueden afectar la trayectoria evolutiva del niño. De este modo, habla de un *cronosistema*, que se refiere al cambio en los contextos, en las relaciones entre los diferentes sistemas contextuales entre sí y en la manera en que el contexto influye en la persona en desarrollo. Esta nueva dimensión temporal la conceptúa diferenciando tres niveles: *microtiempos*, *mesotiempos*, *macrotiempos* (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

Este esquema de Bronfenbrenner sobre el desarrollo humano lo recoge Van Lier (1998a: 4) y lo traslada al aula. Es decir, Van Lier traslada esta visión ecológica al mundo del aula y los cuatro estratos identificados por Bronfenbrenner, que forman parte del complejo entramado en el desarrollo del niño, los retoma como una forma de ofrecer *scaffolding* en tres pasos “*Scaffolding on Three Time Scales*” (Van Lier, 2004):

- El microsistema para Van Lier es el nivel **micro**, y lo define como el trabajo interactivo de la clase momento a momento. En este nivel se toman las decisiones pertinentes según vayan surgiendo las necesidades de los aprendientes. El profesor debe saber reaccionar en cada momento y mostrarse flexible a las necesidades de sus aprendientes.
- El mesosistema para Van Lier es el nivel **meso**, que consiste en el espacio de la planificación de los diferentes pasos que se van a seguir en el desarrollo de una actividad o tarea de clase.
- El exosistema y el macrosistema para Van Lier constituyen el nivel **macro**, el cual comprende el currículo, es decir, la planificación a largo plazo de todas las actividades y tareas de clase.

Dentro de esta perspectiva ecológica el individuo es considerado como un organismo activo que crea **conexiones** con personas y objetos relevantes del ecosistema utilizando el lenguaje y otros tipos de signos (Van Lier, 1998a: 4). Desde esta perspectiva aprender una lengua es el resultado de la utilización de todos los recursos puestos a disposición en el entorno lingüístico a través de la interacción social. El tipo de interacción y la labor que debe desempeñar el profesor en este proceso lo tratamos en la siguiente teoría que presentamos.

- TEORÍA DE APRENDIZAJE SOCIOCULTURAL DE LEV S. VYGOTSKY (1962): La teoría sociocultural de Vygotsky y sus desarrollos posteriores son los aportes de mayor significación y vigencia en numerosas iniciativas educativas, que han inspirado nuevos diseños curriculares y metodologías didácticas. Vygotsky es considerado uno de los autores que más influencia tiene en la Psicología de la educación.

DiCamilla, Antón y Lantolf (2003: 263), señalan que el concepto fundamental de esta teoría sociocultural de Vygotsky es que la mente humana está **mediada**. Para Vygotsky (1978, 1987) los humanos no actuamos directamente en el mundo físico, sino que utilizamos herramientas que nos permiten mediar y regular nuestras relaciones con los otros, y cambiar el mundo y las circunstancias bajo las que vivimos. Precisamente, entender cómo la actividad social y mental está organizada y regulada por estas herramientas, artefactos construidos culturalmente, es lo que se propone en esta teoría.

Según Vygotsky, las formas que se utilizan de mediación en el aprendizaje de una segunda lengua se desarrollan en lo que se denomina **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**. Vygotsky define así la Zona de Desarrollo Próximo, concepto fundamental en su teoría:

[La zona de desarrollo próximo] no es otra cosa que la distancia entre 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, 1989).

Vygotsky (1978, 1987) señala que todas las habilidades mentales superiores aparecen dos veces en la vida del individuo:

1. Una primera, en el plano intermental (*intermental plane*), en el que el proceso se da entre el individuo, otra u otras personas y/ o artefactos culturales (nivel de desarrollo potencial).
2. Una segunda, en el plano intramental (*intramental plane*), en el que la capacidad se desarrolla por la actuación del individuo a través de la mediación psicológica (nivel de desarrollo actual).

La distancia que hay entre estos dos niveles es a lo que llama la ZDP, que no es un lugar físico sino una metáfora para observar y entender cómo se utilizan las formas de mediación, se reconocen y se interiorizan por el individuo. La ZDP se basa en lo que una persona puede lograr cuando actúa sin mediación externa, la cual se puede dar en forma de asistencia por parte de otro, o con ayuda de artefactos culturales, como un ordenador, papel, boli, o incluso “hablar en voz alta”. Desde la perspectiva sociocultural, una persona que recibe ayuda externa, física o simbólica, se considera que está dentro de una **actividad colaborativa** del mismo modo que una persona cuando interactúa socialmente con otros individuos.

Además, la teoría sociocultural rechaza tanto la noción de que pensar y hablar son la misma cosa, como de que hablar y pensar son fenómenos completamente independientes. Para Vygotsky pensar y hablar, aunque separados, están estrechamente interrelacionados en una unidad dialéctica en la que el habla pública (*publicly speech*) completa el pensamiento privado (*privately thought*). Lo que no es tan fácil es encontrar una unidad de análisis que preserve la unidad dialéctica de estos dos elementos: pensar y hablar (*thinking & speaking*). Últimamente, muchos estudiosos están de acuerdo con las ideas de Wertsch (1998), quien señala que la forma apropiada de análisis es a través de un: *tool-mediated, goal-directed action*.

El concepto de **actividad** resulta crucial en la teoría sociocultural de Vygotsky y hace referencia a tres dimensiones: cómo la persona actúa; dónde actúa y por qué actúa. Se trata, no de cualquier tipo de acción, sino de actividad social, práctica y compartida, en la que hay intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para la mediación. Leontiev perfiló todo un estudio sistemático en torno a la idea de la actividad, coherente con la

idea sociocultural, dando lugar a lo que se conoce como **teoría de la actividad** y que explica de la siguiente manera:

Si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. Con sus diversas formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales. No existe sin tales relaciones. La forma específica en la que existe está determinada por las formas y los medios de interacción social material y mental creados por el desarrollo de la producción (Leontiev, en Wertsch, 1988: 219, traducción nuestra).

Siguiendo a Lantolf y Pavlenko (2001: 144), recogemos los seis principios básicos en los que se fundamenta esta teoría, entre los que se incluyen las tres dimensiones del concepto de actividad sociocultural propuestas por Vygotsky:

1. La mente se forma y funciona como consecuencia de la interacción humana con el medio construido culturalmente.
2. El medio cultural es tan objetivo como las propiedades físicas, químicas y biológicas.
3. Las actividades están orientadas hacia los objetos (concretos o ideales) y movidas por motivos o necesidades (físicas, sociales y psicológicas).
4. Los procesos mentales derivan de acciones externas a través del curso de apropiación de los artefactos que ofrece una cultura particular, artefactos físicos y semióticos (signos, palabras, metáforas). La interiorización no es solamente una verbalización de lo que se está haciendo, sino la transformación de la actividad como mediación que se hace privada.
5. La mediación a través del uso de herramientas construidas culturalmente y de voces o discursos de otros configuran la forma en que la gente actúa y piensa como resultado de la interiorización.
6. Entender la actividad humana, incluyendo la actividad mental, significa saber cómo se desarrolló en la forma que existe.

Desde la perspectiva de la teoría de la actividad, no se considera necesario que todas las personas que están en una clase quieran aprender la lengua, puesto que son muchos los motivos y razones que hacen que una persona esté allí. Sobre este aspecto Lantolf y Pavlenko (2001: 146) reclaman que a los aprendientes hay que verlos algo más que como meros procesadores que transforman el *input* lingüístico en *output* bien formado, y enfatizan la necesidad de ser entendidos como gente, lo que significa que hay que apreciar su aspecto humano.

CAPÍTULO 3: DE LA TEORÍA AL AULA

3.1. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LAS TEORÍAS LINGÜÍSTICAS

Algunas de las implicaciones pedagógicas que se desprenden de los resultados de las investigaciones actuales en el campo de segundas lenguas provienen de la sociolingüística y de la pragmática.

De los estudios realizados en **sociolingüística**, podemos anotar las consecuencias que apuntan Stern (1983) y Moreno (2004), respectivamente, de especial relevancia para la didáctica de la lengua. Stern (1983) señala las siguientes:

1. Una reorientación de la lingüística general o teórica hacia un estudio de la **lengua en sociedad**.
2. Una ampliación del concepto de **competencia lingüística** al de **competencia comunicativa**.
3. El estudio de las comunidades de habla: la **sociología de la lengua**.

Por su parte, Moreno (2004: 85) considera que la aportación más interesante que la sociolingüística ha hecho no sólo a la lingüística aplicada sino al conjunto de las disciplinas del lenguaje es, por un lado, la concepción misma de la **lengua** (como variación determinada por factores sociales antes que por factores de tipo cognoscitivo o biológico). Por otro lado, la sociolingüística ha venido a reforzar la prioridad que se concede a la lengua oral sobre la escrita en los métodos de enseñanza de lenguas más

recientes y ha hecho ver la necesidad de incorporar **variables sociales** a las investigaciones aplicadas que manejan informantes como fuentes proveedoras de datos.

En cuanto a los resultados que se obtienen en el **campo de la pragmática** para la enseñanza de segundas lenguas, Cenoz (2000) hace un repaso de las investigaciones realizadas en este campo y anota los siguientes resultados:

1. En la realización de los actos de habla hay un componente lingüístico universal y un componente lingüístico específico a los que tienen acceso tanto hablantes nativos como no nativos, independientemente de su nivel de competencia (Kasper, 1992; Kasper y Schmidt, 1996).
2. Hay diferencias en la percepción y producción de los actos de habla e implicaturas, según sean hablantes nativos y no nativos.
3. Se puede dar transferencia pragmática negativa cuando al transferir el conocimiento pragmlingüístico y socio-pragmático de la primera a la segunda lengua se dan enunciados no apropiados. La transferencia pragmática negativa es importante y hay más estudios sobre transferencia pragmática negativa que positiva.
4. La distancia social entre los interlocutores, las relaciones de estatus y el sexo de los interlocutores son los factores contextuales más importantes que influyen en la percepción y producción de los actos de habla.

El concepto clave del paradigma pragmático es el de **comunicación**, lo que da como resultado una nueva manera de entender la enseñanza de lenguas y una nueva forma de organización curricular: los **métodos comunicativos**. En general, las características fundamentales de lo que se conoce como un método o enfoque comunicativo se pueden resumir en las siguientes (basado en Cuenca, 1992):

1. La base teórica del método comunicativo es la pragmática y la lingüística textual, lo que significa que la unidad básica de trabajo no es la oración, sino el **texto**; las lenguas se entienden como fenómenos complejos que hay que abordar desde una **perspectiva interdisciplinar**, cuya función fundamental es la **comunicación**; y el objeto de estudio del lingüista es la competencia comunicativa.
2. El objetivo general de la enseñanza es conseguir que los aprendientes tengan una **competencia comunicativa** suficiente en la lengua objeto de estudio, lo que supone

no sólo conocer la gramática de la lengua sino, también ser capaz de modificar el discurso de acuerdo con las circunstancias enunciativas (componente sociolingüístico), reconocer y producir diferentes tipos de textos (componente discursivo) e incluso dominar los mecanismos para comunicarse en situaciones difíciles (componente estratégico).

3. La **programación** no se estructura a partir de los contenidos gramaticales, sino de aspectos de carácter comunicativo, como las funciones lingüísticas (método funcional-nocional) o los tipos de texto (las tipologías textuales).

Desde esta perspectiva pragmática, a la **gramática** se le considera integrada por **forma lingüística e intención comunicativa** y, por primera vez en el ámbito de enseñanza de lenguas, son los propósitos e intenciones comunicativas los que estructuran y organizan el programa de lengua, y no los contenidos gramaticales como se había venido haciendo anteriormente (Esteve, 1999). La gramática se subordina a los aspectos comunicativos del lenguaje y el contenido de un curso de lengua pasa a definirse y analizarse en términos de los diversos componentes de los actos de comunicación. A diferencia de la práctica habitual pre-comunicativa presente en la mayoría de los planteamientos metodológicos anteriores, la elección del vocabulario y las estructuras gramaticales se subordinan al acto semiótico y a los diferentes parámetros que intervienen en su realización. Entre estos parámetros cabe incluir el medio (comunicación por teléfono, personal, etc.), el soporte (oral/ escrito), la situación (más o menos formal) y el estado social y afectivo de los locutores, etc., lo que indica que la presencia del sujeto en el discurso es más importante para la comunicación que los objetos acerca de los que habla (Vez, 2004). Esto significa que, dentro de la **competencia comunicativa** (Hymes, 1971; Habermas, 1984), que surge como reacción al concepto de **competencia lingüística**¹⁷, uno de los componentes básicos que se reconocen es el de **competencia pragmática**.

La competencia pragmática aunque bajo diferentes denominaciones: para unos competencia sociolingüística (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983); para otros competencia pragmática (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996); y en español véase los trabajos de Llobera (1995a), en todos los casos hace referencia a la intuición general de que, además de las reglas gramaticales, hay otras pautas que determinan la adecuación

¹⁷ Hymes (1972b) considera que la competencia lingüística es insuficiente porque los enunciados deben ser también apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan: “*Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad*” (Hymes, 1972b: 278).

del uso lingüístico. Para algunos autores como Canale (1983), la competencia sociolingüística incluye la pragmática, mientras que para otros como Bachman (1990), la pragmática incluye la sociolingüística. Otros como Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), consideran la competencia sociolingüística y pragmática como independientes pero relacionadas entre sí y con el resto de las competencias. Y otros han optado por distinguir dos dimensiones de la competencia pragmática: la pragmalingüística y la sociopragmática (Leech, 1983; Thomas, 1983), o el componente pragmalingüístico y el filtro cultural (Blum-Kulka, 1991).

En general, la competencia pragmática ha sido definida como “*la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas*” (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995), lo que significa que no es suficiente conocer los elementos lingüísticos sino que es necesario saber utilizarlos de forma apropiada para su función y contexto.

Escandell (2004: 179 y ss.) indica que para que se de comunicación no es preciso que haya un código de ninguna clase, ni lingüístico ni no lingüístico. Esto da a entender que el proceso de descodificación no es la única fuente de la que obtenemos contenidos, también la **inferencia** desempeña un papel decisivo en la comunicación. Precisamente, la pragmática trata de identificar aquellos otros factores que, siendo ajenos al código lingüístico, intervienen en el uso que hacemos de la lengua

Como en cualquier intercambio comunicativo intervienen como piezas clave cuatro **elementos**: emisor, destinatario, situación (todo lo que rodea, física o culturalmente, al acto de la enunciación) y enunciado (la expresión lingüística que produce el emisor). Pero estos cuatro elementos no son los únicos factores que hay que tomar en consideración. A la caracterización de la comunicación hay que añadir, según Escandell (2004), otros dos elementos básicos: la **intencionalidad** (propósito o la meta que el emisor quiere conseguir por medio de su enunciado; esto significa que, para que podamos decir que hay comunicación en sentido estricto es necesario que haya intención de comunicar), y la **distancia social** (relación entre los interlocutores tal y como la configuran los patrones sociales vigentes en cada cultura).

En resumen, cuando hablamos de comunicación tenemos que entender que nos estamos refiriendo a un **tipo de comportamiento** por el que un individuo intenta que se originen determinadas representaciones en la mente de otro individuo (nuevas informaciones, refuerzo de informaciones ya existentes, actuación sobre relaciones sociales, etc.) y que la comunicación verbal es sólo un caso particular de comunicación, aunque el más complejo y el más interesante (Escandell, 2004).

3.2. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LAS TEORÍAS DE ADQUISICIÓN

Uno de los campos de investigación que más repercusiones ha tenido en la enseñanza de lenguas ha sido el de **adquisición de segundas lenguas (ASL)** (Lightbown, 2000: 452). Esta repercusión se observa a partir de los años ochenta cuando una gran cantidad de estudios sobre ASL se interesa por cuestiones pedagógicas. A partir de este momento y dentro de esta línea de investigación, se abre un diálogo entre investigadores y profesores lo que permite que ambas partes entiendan lo que hacen respectivamente, y se pone en práctica toda la teoría aprendida sobre adquisición de segundas lenguas en contextos concretos de enseñanza.

Lightbown (2000: 431 y ss.) hace una revisión de las consecuencias que suponen las **investigaciones en ASL** para la enseñanza de segundas lenguas y establece diez generalizaciones a las que hay que conceder una mayor relevancia pedagógica. Según se desprende de estos estudios en el momento de enfrentarnos a la tarea de la enseñanza de lenguas hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Los adultos y adolescentes pueden **adquirir** una segunda lengua.
2. El aprendiente crea una **interlengua** que está normalmente caracterizada por los mismos errores sistemáticos que los de un niño aprendiendo la misma lengua como L1, o igual que otros que parecen basar su aprendizaje en su lengua nativa.
3. Hay **secuencias** en la adquisición de la L2 que son **predecibles**; como que ciertas estructuras tienen que ser adquiridas antes de que otras puedan ser integradas.
4. La **práctica** no consigue la perfección.
5. Conocer una **regla** de la lengua no significa que uno puede ser capaz de usarla en una interacción comunicativa.
6. La **corrección explícita** de un error de forma aislada es normalmente inefectiva para cambiar el comportamiento de la lengua.
7. Para la mayoría de los aprendices adultos, la adquisición **se detiene** antes de que los aprendices alcancen la competencia como de un nativo en la lengua objeto.
8. Una persona no puede alcanzar el nivel de nativo en una L2 en **una hora al día**.

9. La tarea del aprendiente es enorme porque la lengua es enormemente **compleja**.
10. La **habilidad** de un aprendiente para entender una lengua en un contexto significativo excede su habilidad de comprender lengua descontextualizada y producir lengua de complejidad similar.

3.2.1. EL PAPEL DE LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL

La cuestión sobre la necesidad o no de la instrucción gramatical apunta Esteve (1999) que surge sobre todo a partir de la controversia desencadenada por lo que se conoce como la postura “no intervencionista” de Krashen y sus seguidores (Krashen y Terrell, 1983; Krashen, 1985), quienes hacen una separación drástica entre aprendizaje (proceso consciente) y adquisición (proceso inconsciente e intuitivo).

Como señala R. Ellis (2002b: 17), durante los últimos treinta años se ha debatido enormemente el papel de la instrucción gramatical en LE/ L2. En los métodos de enseñanza estructurales, como el de gramática-traducción, el método audiolingual, *Total Physical Response* y método situacional, el lugar que ha ocupado la gramática ha sido privilegiado. En cambio, en los métodos de enseñanza comunicativos y métodos “naturales”, la gramática pierde esta posición privilegiada e incluso tiene “presencia cero” (Krashen, 1982) alegando que no hay correspondencia entre lo que se enseña en gramática y lo que el alumno adquiere.

Inicialmente, la enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicativa consistía en no dar instrucción formal, pero introducir grandes cantidades de *input* orientado al significado (*meaning-focused input*), y acorde con esta idea se desarrolla el **Modelo del Monitor de Krashen** con una gran influencia en la pedagogía comunicativa en los años setenta y ochenta. Su hipótesis de adquisición de la lengua, denominada **hipótesis del input**, dice que la adquisición de una nueva lengua se produce a través de un proceso natural e inconsciente, similar al de los niños cuando adquieren su L1. Desde esta perspectiva, lo más importante para que el aprendizaje tenga lugar es que el aprendiente esté expuesto constantemente a un *input* comprensible, y hablar es el resultado de haber adquirido una competencia a partir del *input* suministrado. Si el suministro lingüístico es suficiente y el aprendiente está motivado, éste adquiere la gramática de forma natural siguiendo un orden que es predecible. La gran influencia de esta teoría en los estudios de adquisición de segundas lenguas ha dado lugar al

conocido **Método Natural de Krashen y Terrell** (*Natural Approach*, 1983), un método comunicativo de enseñanzas de lenguas según el cual no es necesaria la instrucción gramatical ni la corrección de los errores, ya que el alumno llega intuitivamente a la forma correcta.

La propuesta de la teoría del *input* de Krashen y su método natural suscita diversas reacciones entre los teóricos, y como respuesta a la forma puramente comunicativa de Krashen, surge en los años setenta y ochenta el **enfoque nocional-funcional** (*functional notional approach*) basado en las ideas derivadas de los actos de habla, en el que se da más importancia a la función que a la forma. A su vez, este enfoque basado en la dicotomía forma-función despierta una nueva reacción que da lugar a las **tipologías textuales**, un intento de clasificar los textos por contenido; y los **planes procesuales** que tiene en cuenta, por primera vez, los procesos cognitivos subyacentes al acto de comunicar. Por su parte, Breen (1997) diferencia entre enfoque por tareas¹⁸ y programas propiamente procesuales¹⁹.

Paralelamente, a lo largo de los ochenta, también se replantean los fundamentos metodológicos del enfoque natural de Krashen, dando lugar a la **Hipótesis del Output de Swain** (1985) y la **Hipótesis de la Interacción de Long** (1985a). La primera se centra en el estudio del papel que desempeña el *output* en el proceso de aprendizaje de una lengua, y la segunda en los beneficios de un tipo de interacción específico denominado **negociación del significado** (Piedehierro Sáez, 2003).

Swain (1985) señala que en el proceso de aprendizaje-adquisición de una segunda lengua además de prestar atención al *input*, atender a las implicaciones pedagógicas del *output* es importante. Desde el enfoque comunicativo, el *output* no ha sido considerado tan importante como el *input* porque la lengua se piensa que se adquiere por comprender el *input*. Sin embargo, en comunicación real uno necesita entender y ser entendido, por lo que el *output* también es esencial para que la comunicación tenga lugar de forma exitosa (Hinkel y Fotos, 2002: 7). En gran parte, el *output* en L2 depende de las habilidades lingüísticas del aprendiente y de otras habilidades comunicativas, y usar la L2 conlleva una habilidad no solamente de comprender sino también de producir *output* comprensible respecto

¹⁸ **Tarea**, en el ámbito de aprendizaje de LE, es un trabajo realizado por uno mismo o por otros, que implica la comprensión del lenguaje para conseguir un propósito comunicativo; se incide primeramente en el significado; un ejemplo de tarea: *consciousness raising tasks*.

¹⁹ **Planes procesuales**: Medio para docentes y aprendientes que permite adecuarse a una situación de aprendizaje con objetivos prefijados, uniendo el programa externo con el programa interno de los aprendientes; se basa en la negociación.

a las normas de la lengua objeto (R. Ellis, 1997). Además, la producción en la L2 permite también a los aprendientes refinar sus conocimientos lingüísticos a través de los medios conocidos como “*hypothesis testing*”. Hinkel y Fotos (2002: 7) concluyen señalando que muchos profesores, a partir de sus experiencias, creen que participando en interacciones y en actividades dirigidas hacia el aumento de *output* se contribuye a la interiorización del conocimiento de la L2 del aprendiente.

En cuanto al modelo de **negociación del significado** de Long (1985b), éste propone una enseñanza de la lengua basada en la realización de tareas comunicativas e interactivas en el aula en las que hay que resolver problemas lingüísticos que surgen en la interacción con otros aprendientes. El problema de este tipo de interacción es que potencia la fluidez en la comunicación, pero no la competencia lingüística de los aprendientes.

En la actualidad, muchos son los estudios en los que se reclama la necesidad de un trabajo específico sobre el *input* para que el aprendiente llegue a adquirir estructuras nuevas, y una muestra de ellos son los estudios de Doughty (1991), Larsen-Freeman y Long (1991), R. Ellis (1985), Williams (1995). Los trabajos realizados por Long (1988), White (1989, 1991), Celce-Murcia (1992), Spada y Lightbown (1993a, 1993b), Harley (1994), Doughty y Williams (1998) destacan la efectividad de la instrucción gramatical en los últimos estadios de adquisición de la interlengua. En el trabajo de Schmidt y Frota (1986) se considera que la instrucción gramatical puede mejorar la velocidad de aprendizaje. Y Eckman, Bell y Nelson (1988) señalan que la instrucción gramatical puede optimizar el uso de estrategias de aprendizaje, etc. Respecto a la competencia pragmática, pocos estudios se refieren al efecto que tiene un tratamiento pedagógico de la gramática para la adquisición de la misma, pero las investigaciones de Bouton (1996) y Olhstain y Cohen (1990) señalan que la instrucción gramatical también tiene un efecto positivo para su adquisición, sobre todo si el aprendizaje se da en contextos en los que el alumno tiene una exposición reducida a la lengua objeto de aprendizaje.

Esta situación generalizada de conceder un valor positivo a la gramática da lugar a un nuevo momento dentro del enfoque comunicativo que combina la instrucción formal con el uso comunicativo de la lengua y que intenta superar las limitaciones que presentaban las metodologías anteriores. Este nuevo enfoque se llama **Focus on Form** (Doughty y Williams, 1998) y se basa en la distinción entre instrucción explícita de formas gramaticales (*explicit instruction on*

grammar formS) y uso de la forma centrada en el significado (*meaning-focused use of form*), de manera que el aprendiente tiene que **notar**, para después **procesar** la estructura gramatical que se transmite/ objetivo del *input* comunicativo.

En general, se apoya la idea de incorporar en el currículo cierto Focus on Form ya que se ha visto a través de las investigaciones realizadas que un aprendizaje “natural” de la lengua no permite alcanzar altos niveles de competencia gramatical y sociolingüística (Swain, 1985). El **Focus on Form** puede promover el desarrollo de la lengua segunda con mayor éxito que si se hace a través de actividades que no focalizan su atención.

3.2.2. IMPLÍCITO/ EXPLÍCITO

Antes de abordar el nuevo enfoque de enseñanza de lenguas basado en el Focus on Form, relacionado con el tema de la instrucción gramatical tenemos que retomar la dicotomía **explícito-implícito** vista anteriormente (v. *Introducción general*) referida en este punto no al conocimiento en sí mismo sino a las habilidades de aprendizaje.

La distinción entre **conocimiento declarativo (explícito)** y **procedimental (implícito)** se debe a Anderson (2000), y de los dos tipos de conocimiento la representación del conocimiento procedimental en la memoria es un tema clave en la **teoría cognitiva**²⁰ (Martín Peris, 1996).

Anderson (2000) aboga por una teoría unitaria de la mente o un sistema cognitivo común para todos los procesos mentales de alto nivel e identifica tres estadios en el proceso de aprendizaje: **cognitivo** (el aprendiente realiza una actividad consciente; adquiere un conocimiento de naturaleza declarativa que, a menudo, puede describir verbalmente); **asociativo** (detecta y corrige errores presentes en el conocimiento declarativo al tiempo que lo hace procedimental); y **autónomo** (la actuación se vuelve automática y los errores desaparecen; el aprendiente recurre menos a la memoria y su actuación se produce por debajo del umbral de consciencia).

²⁰ La **teoría cognitiva** señala que los códigos y estructuras relativas a la lengua se almacenan en la memoria y se recuperan de ella de manera muy semejante a otros tipos de información, y considera que la adquisición de la lengua sigue los mismos principios de aprendizaje que otras habilidades cognitivas complejas.

Mientras en el pasado, como advierten Hinkel y Fotos (2002: 6), estos dos sistemas de conocimiento, declarativo y procedimental, se trataron normalmente como separados, en los últimos años, se ha sugerido que están conectados (Schmidt, 1990). Precisamente, una de las implicaciones de la lingüística cognitiva en la enseñanza de lenguas consiste en considerar que la **gramática explícita** puede facilitar el proceso de adquisición de una segunda lengua. Para Schmidt (2001: 10) una de las mayores funciones de la **instrucción gramatical explícita** es ayudar a los aprendientes a que presten atención en las formas y significados del *input*, un prerequisite necesario para que se den las siguientes etapas de aprendizaje. A la competencia lingüística que se va adquiriendo en la nueva lengua respecto de la L1 se le denomina **interlengua**.

Parece que una vez que la conciencia de un aprendiente sobre un aspecto de la lengua ha sido “despertada” a través de la instrucción formal o de una continua exposición comunicativa, el aprendiente normalmente tiende a **notar** ese aspecto en los siguientes *input* (R. Ellis, 1996; Schmidt, 1990, 1993). Este *noticing* o conciencia del rasgo se considera muy importante porque parece que inicia la **reestructuración** del sistema de conocimiento lingüístico implícito o inconsciente que el aprendiente tiene. Así, de acuerdo con este modelo, la realización de **actividades** sirve para aumentar la conciencia que los aprendientes tienen sobre determinadas formas gramaticales, pudiendo ayudarles a adquirir dichas formas.

Un tipo de tareas que se sugiere podría favorecer la instrucción formal junto con el *noticing* es la propuesta de S. Fotos y R. Ellis (1991) llamada **grammar consciousness-raising task**, un tipo de tarea comunicativa que presenta un problema gramatical para resolver interactivamente entre los aprendientes constituyendo éste el contenido de la tarea.

Según N. Ellis (1994: 1), el **aprendizaje implícito** consiste en la adquisición de conocimiento de las estructuras básicas de un estímulo ambiental mediante un proceso que tiene lugar de manera natural, simple y sin operaciones conscientes; el **aprendizaje explícito** es una operación más consciente donde el individuo construye y prueba hipótesis en busca de la estructura. Así, el conocimiento puede alcanzarse implícitamente (de forma no consciente y automática), explícitamente a través de un aprendizaje selectivo, o porque nos podemos comunicar usando la lengua, explícitamente a través de reglas.

Para Multhaup (1997) y R. Ellis (1994), dependiendo de la situación de aprendizaje, la adquisición de una nueva lengua se puede dar de manera explícita a través de “reglas” (situación de instrucción de clase); de manera explícita a través de un aprendizaje más selectivo (el aprendiente busca y elabora información, plantea hipótesis y las verifica, etc.); o de manera implícita (mediante la abstracción inconsciente/ automática de la estructura de la lengua que se deriva de la experiencia previa del aprendiente). Estas tres formas de adquisición no se excluyen entre sí sino que son un **continuum**.

Del mismo modo, Terrell (1989) sugiere que algo de intervención instruccional por parte del profesor de lengua puede ser útil no sólo para animar al aprendizaje sino también para su adquisición:

La instrucción gramatical puede facilitar el proceso de adquisición como un organizador adelantado, como una técnica para proporcionar input con múltiples ocurrencias de la misma relación de forma-significado, y proporcionar formas para controlar (Terrell, 1989: 23).

La relación entre estos dos tipos de conocimiento, conocimiento implícito/ explícito, y la manera en que el aprendiente llega a uno u otro, habilidades de aprendizaje, es lo que actualmente constituye el núcleo de discusión en los estudios de adquisición. No se puede partir de la simple dicotomía implícito-explícito y hay que encontrar un procedimiento metodológico globalizador sobre la lengua (donde “forma” y “significado” converjan, y profesor y alumnos lleguen a entender conjuntamente el funcionamiento de la lengua). Lo ideal sería concebir la **gramática como un continuum** que va del conocimiento implícito al explícito en el que se reconoce **que determinadas intervenciones apropiadas y estratégicas del profesor** son cruciales en el proceso de transformación del conocimiento implícito en explícito (Carter, 1990: 117).

Para Escandell (2004: 179 y ss.) los factores que intervienen en la comunicación pueden reducirse al conjunto de **representaciones internas** con que cada individuo entra en el proceso comunicativo. En este proceso la **representación del entorno** es decisiva para la comunicación. Muchas de las representaciones que tengamos serán de carácter individual, pero un gran número serán representaciones compartidas con otros miembros del mismo grupo social o de la misma cultura. Desde pequeños nos vamos acostumbrando a determinados patrones de interacción asociados a determinadas **situaciones**, y son estos hábitos

los que acaban generando una base de conocimiento interiorizado relativamente estable.

Según Schank y Abelson (1977: 41), las representaciones que compartimos no son simplemente proposiciones aisladas, sino que forman estructuras del conocimiento más complejas que comprenden secuencias predeterminadas y estereotipadas de acciones que definen situaciones comunes. Estas estructuras han recibido diferentes nombres: *frames* (Hymes, 1974), *scripts* (Schank y Abelson, 1977). Estas representaciones proporcionan esquemas de referencia que facilitan la interacción y el procesamiento, ya que contienen información sobre la manera de tipificar las situaciones y las relaciones con los demás. Además, estas representaciones son la principal fuente de las expectativas con las que cada uno aborda el intercambio comunicativo. Este conjunto compartido de representaciones estructuradas es precisamente el que permite dar fundamento a nociones como las de competencia pragmática o estilo de interacción, que resultan centrales tanto para la pragmática en general como para la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras..

Actualmente, las propuestas dirigidas a un enfoque didáctico de la gramática de este tipo se basan en las **teorías vygotkianas**, que consideran que una aproximación vygotkiana al tratamiento de la gramática da una solución a la dicotomía simplista entre explícito-implícito (Galloway y Labarca 1990; Donato y Adair-Hauck 1992; Scarcella y Oxford 1992), que tratamos más adelante donde se estudia también la manera en cómo debe darse la intervención por parte del profesor para que facilite este proceso de transformación de conocimiento (**contingencia**).

3.2.3. INSTRUCCIÓN GRAMATICAL COMO FOCUS ON FORM

El **Focus on Form** lo conceptualizó Long (1991), y el factor que distingue el Focus on Form de otros enfoques pedagógicos es el requisito de que este enfoque requiere brevemente y quizás simultáneamente del aprendiente: atención a la forma, al significado y al uso durante un acto cognitivo (Doughty, 2001: 211), el problema que se plantea es saber **cómo** y **cuándo** introducir la instrucción gramatical de forma comunicativa.

Respecto a la pregunta de **cómo** diseñar actividades que puedan integrar atención a la forma con comunicación sin volver a las formas tradicionales de enseñanza de la lengua, parece ser que la manera más efectiva, desde una perspectiva

comunicativa, es a través de las llamadas **tareas comunicativas** y que Pica *et al.* (1993) definen como:

Actividades que animan a hablar, no con la finalidad de hablar por hablar, sino con el objetivo de compartir ideas y opiniones, colaborando hacia la consecución de una meta (...) (Pica *et al.*, 1993).

Richards (1994, 1998) describe un número efectivo de actividades comunicativas centradas alrededor de la interacción en clase, e indica que la calidad de la interacción entre el aprendiente y la tarea tiene una gran cantidad de impacto en el aprendizaje general. Sin embargo, Nassaji (2000: 245) advierte que estas tareas comunicativas se interpretan generalmente como actividades de clase focalizadas en el significado, y la investigación reciente señala que las actividades que focalizan su atención sólo en el significado no son adecuadas para aprender una lengua segunda. Por lo que Nassaji (2000) sugiere la necesidad de **actividades integradoras**, un tipo de actividades que integran el Focus on Form en actividades comunicativas existentes en la L2, y señala que para incorporar este Focus on Form en las actividades comunicativas se puede hacer de varias formas: *by design* (esto significa que el profesor decide de antemano sobre qué formas se va a focalizar la atención), o *by process* (se refiere a que la atención en una forma se da a lo largo del proceso de comunicación y ocurre como una parte de comunicación natural).

El resultado final que se pretende conseguir es crear una **tarea** que permita a los aprendientes **producir** lengua pero también **reflexionar** sobre la estructura utilizada. Y en todo este proceso, la función del **profesor** es la de ayudar a los aprendientes a notar lo que es necesario hacer con la lengua en una tarea determinada y ayudarles siempre que sea necesario (Skehan y Foster, 2001: 185).

Respecto a la pregunta de **cuándo** introducir la instrucción gramatical de forma comunicativa, Fotos (1993: 385) señala que la instrucción formal es necesaria para promover **niveles superiores o avanzados** de conocimiento, ya que la relación entre el conocimiento formal de las reglas y la habilidad de usarlas correctamente no parece estar claro. Esta idea es apoyada por R. Ellis (2002b: 22) quien apunta que hay varias razones por las que no se debería enseñar gramática a los alumnos de **niveles principiantes** de una lengua:

1. Los estudios de inmersión han mostrado que los alumnos no necesitan instrucción gramatical para adquirir cierta competencia gramatical. Es decir,

los aprendientes con bastantes oportunidades de interacción en la L2 pueden adquirir reglas y aspectos salientes de la lengua sin asistencia. Está claro que no todos los alumnos lo conseguirán e incluso algunos podrán tener pronto fosilizaciones de ciertos aspectos de la lengua. Pero lo que parece claro a partir de estos estudios es que la adquisición de la gramática tiene lugar de forma natural e inevitable siempre que se les proporcionen a los alumnos oportunidades apropiadas de escuchar y de usar la lengua objeto.

2. No se debe enseñar gramática a estudiantes de niveles principiantes porque el primer estadio de adquisición de una L2, que funciona igual que el de adquisición de una L1, es naturalmente **agramatical**. Una lengua se empieza aprendiendo a través de ítems (palabras, frases formuláticas), y los aprendientes se comunican uniendo estos ítems según convenga (R. Ellis, 1984). Parece que los primeros estadios de adquisición de una lengua son de tipo léxico más que gramatical (Klein y Perdue, 1992; Lewis 1993). Por lo que parece que hay que esperar a que el aprendiente se encuentre en un nivel intermedio para poder comenzar a introducir la gramática.

También es verdad que hay estructuras o *forms* que no se tendrían que enseñar en clase específicamente porque el aprendiente puede alcanzarlas de forma natural al relacionar una forma que aparece en el *input* con su gramática interior (Cook, 1994; DeKeyser, 1998), de igual modo que aprendientes de más edad nunca tendrán un dominio total de la lengua que estudian (Long, 1990), pero pese a todo esto, la instrucción gramatical explícita hay que entenderla como un factor que puede facilitar el desarrollo natural, sin ser una causa directa de adquisición.

R. Ellis (2002a: 231) concluye diciendo que es importante notar que la investigación hasta hoy en día sólo proporciona evidencias de que la instrucción centrada en la forma ayuda en la adquisición de conocimiento implícito en niveles avanzados. Hay trabajos sobre niveles intermedios y avanzados, pero falta estudiar los niveles elementales. Es decir, que hasta que no se encuentre algún medio para medir el conocimiento implícito en los niveles elementales es difícil saber cómo se consigue este conocimiento.

Este enfoque Focus on Form no se concreta en un único procedimiento metodológico. Son varias las formas que puede adoptar, y los siguientes apartados que presentamos a continuación: instrucción gramatical como análisis del discurso, instrucción gramatical como *consciousness-raising* e instrucción

como reflexión, se pueden interpretar como maneras diferentes en que puede darse este Focus on Form.

- INSTRUCCIÓN COMO ANÁLISIS DEL DISCURSO: Otra manera que intenta integrar la instrucción formal con el uso comunicativo de la lengua es la que trata con usos y estructuras de lengua auténticas y sus significados en el discurso y en el texto (Hinkel y Fotos, 2002: 8). Este nuevo enfoque consiste en una instrucción gramatical basado en el **análisis del discurso**, el cual examina los usos contextuales de las estructuras de la lengua e investiga el significado de lo que expresa el hablante en diferentes situaciones de interacción. Además de los estudios sobre el discurso hablado, los estudios del discurso escrito también se refieren a cómo el significado se conviene en distintos tipos de textos y géneros escritos; parece que el análisis de discursos hablados y escritos proporcionan una avenida práctica para la enseñanza-aprendizaje de gramática (McCarthy, 1991, 1994, 1998, 2001).

Van Dijk (1997: 21) describe el **discurso** como *fenómeno práctico, social y cultural*. Los usuarios del lenguaje que emplean el discurso realizan actos de habla y participan en la interacción social, típicamente en la conversación y en otras formas de diálogo. Además, el discurso manifiesta o expresa, y al mismo tiempo modela, las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que denominamos **contexto**.

Precisamente, otro beneficio de usar el discurso en la clase es que los aprendientes comienzan a notar cómo el **contexto** de la lengua afecta a la gramática y al significado y cómo los hablantes varían sus estructuras lingüísticas dependiendo de los rasgos sociolingüísticos de la interacción. T. Álvarez (1998) apunta:

Este nuevo planteamiento (lingüística interaccionista) es el resultado de la evolución de esta disciplina como consecuencia de su interés por unidades cada vez más amplias (análisis del discurso y gramática textual), integración progresiva de las teorías pragmáticas (lingüística de la enunciación) y teoría de los actos de habla (T. Álvarez, 1998: 275).

Esto significa que al plantearse los objetivos de la enseñanza de una lengua es importante tener en cuenta el **contexto de aprendizaje** y las **necesidades**

del alumnado con el fin de familiarizarlo con los aspectos pragmáticos de aquellas variedades que le vayan a resultar más útiles (Cenoz, 2000: 393).

Del mismo modo, la **etnográfica de la comunicación** reclama la importancia de prestar atención al **contexto social** en el que tienen lugar las manifestaciones del lenguaje. Metodológicamente se trata de identificar las prácticas clave, los actores sociales y sus acciones, así como los medios y las herramientas culturales que explican la puesta en práctica de esas acciones. Es decir, la etnografía de la comunicación consiste en un campo de estudio amplio, cuyo objetivo fundamental es analizar cómo se produce la comunicación en determinados grupos humanos o comunidades, teniendo en cuenta que aunque la comunicación se realiza a través del lenguaje (oral, gestual, corporal...), sus sentidos (y la manipulación de estos que también constituyen una forma de comunicación) sólo pueden ser entendidos haciendo referencia al contexto sociocultural en el que se inscribe cada acto de habla, y que por ello, cualquier estudio sobre la lengua, o cualquier programa de aprendizaje de la misma, debe tener en cuenta esta dimensión tan importante.

- INSTRUCCIÓN COMO *CONSCIOUSNESS RAISING*: Propuestas recientes de autores como Schmidt (1990, 1993), Sharwood Smith (1981, 1993), Skehan (1998), Van Lier (2003) proponen ver la base de la instrucción gramatical como ***consciousness raising*** en el sentido de **conciencia** (*awareness*) de un rasgo particular desarrollado por la instrucción incluso cuando el aprendiente no puede usar al principio dicho rasgo. Esta conciencia es producida no sólo por la instrucción de formas específicas sino también por un aumento del *input*.

Pese a que el papel del *input* y el de la interacción han sido el centro de muchas investigaciones, descubrimientos de finales de los noventa (Gass, Mackey y Pica, 1998: 305) sugieren que el *input* y la interacción por sí solos no pueden determinar el proceso de adquisición del aprendiente aunque sí “*preparar el terreno para un aprendizaje potencial*”. Se considera que los factores internos del aprendiente, tales como el “*noticing*” y el “*continued awareness of structures*” son más determinantes a la hora de predecir una adquisición exitosa.

Prestar atención y notar son dos ideas clave en los modelos cognitivos de desarrollo de segundas lenguas. La atención es lo que permite al aprendiente

estar alerta y notar si hay algún error o vacío entre lo que produce y lo que necesita producir, también entre lo que produce y lo que otros más expertos en la lengua meta producen (R. Ellis, 1994; Gass, 1997; Schmidt y Frota, 1986; Swain, 1993, 1995, 1998, 2000).

En general, parece que el papel de la **atención** es importante para la adquisición de segundas lenguas; es como un punto de encuentro entre factores internos (aptitud, motivación, habilidades, etc.) y factores externos (*input*, contexto, tarea, etc.) del aprendiente, y muestra de ello son algunos trabajos citados por Schmidt (2001: 7) como: el de Peters (1998) donde se señala que en todos los dominios de aprendizaje de una lengua (gramática, fonética, etc.) los aprendientes tienen que prestar atención y notar cualquier fuente de variación que les preocupe, cualquier cosa que produzca un cambio de significado; el de Van Patten (1994) quien considera que la atención es necesaria y suficiente para el aprendizaje de estructuras en L2; o el de Carr y Curran (1994) en el que se señala que la atención es necesaria para el aprendizaje de estructuras ambiguas o complicadas.

Todo lo que ocurre en este espacio de atención es lo que determina el curso del desarrollo de una lengua incluyendo la cantidad de aprendizaje, la fluidez y la variación. Sin embargo, hay quien discute que conceder tanta importancia a la atención no es del todo satisfactorio. Por ejemplo, Gass (1997) advierte que la atención es importante, pero la atención y la conciencia no son los únicos factores para el aprendizaje de una L2. Gass (1997: 16) considera que la “*atención al input*” es una condición necesaria para que se de cualquier aprendizaje aunque hay aprendizajes que no dependen de ningún *input*. Esto nos lleva a plantearnos dos preguntas: ¿Se puede aprender sin que haya *input*? Y, ¿se puede aprender algo sin prestar atención al *input*, de la misma manera que si se prestara atención?

En conclusión, la **atención** debe estar focalizada de forma específica y no de forma global. El **noticing** es el primer paso en el proceso de construcción de una lengua, no el final del proceso. Y la manera en que los aprendientes adquieren el conocimiento de categorías léxicas, estructuras, reglas, etc. debe verse como una cuestión relacionada con el **aprendizaje implícito/ explícito**, más que como una cuestión referida a la atención/ no atención a la forma (Schmidt, 2001: 30).

- INSTRUCCIÓN COMO REFLEXIÓN: ACTIVIDADES METALINGÜÍSTICAS Y METACOGNITIVAS: Vinculado con los conceptos de *consciousness-raising*, *noticing* y conciencia señalados en el punto anterior, aparece otro concepto estrechamente relacionado con la instrucción gramatical: **reflexión**. El discurso que se genera en una clase de lengua contiene altas dosis de atención sobre la propia lengua que se estudia por parte de los aprendientes. Esta atención que se presta al objeto de estudio se traduce en actividades reflexivas acerca de la naturaleza y/ o funciones de los objetos lingüísticos que, en ocasiones, pueden ser verbalizadas y en consecuencia directamente observables.

Nicholas (1991: 78) sugiere que un aumento de este tipo de actividades de reflexión consciente sobre la lengua por parte de los aprendientes permite mejorar el uso de la lengua; un tipo de actividades denominadas **actividades metalingüísticas** (Esteve, 1999), si bien esta designación no está exenta de problemas terminológicos.

Para Gombert (1990: 20; 1993: 572) las actividades metalingüísticas son parte integrante de las meta-cognitivas (*“la metacognición incluye: conocimiento metacognitivo y experiencia meta-cognitiva”*). Y en la interacción que se da entre las actividades metalingüísticas y la meta-cognitivas se sitúan las meta-pragmáticas (*“las cuales se refieren al conocimiento de las reglas para usar la lengua; este conocimiento puede ser declarative o procedural”*). En cambio, Haller y Schneuwly (1996: 131) entienden la actividad meta-cognitiva como: *“Toda manifestación dentro de la lengua, de la reflexión de un sujeto sobre un comportamiento humano hecho objeto de discurso, teniendo por meta organizar, planificar, regular, evaluar o transmitir”*. De ahí, que toda reflexión verbalmente concerniente a la lengua en su utilización sea interpretada por ellos como actividad metalingüística.

Vasseur y Arditty (1996: 67-68), por su parte, prefieren hablar de **actividades reflexivas** y no de actividades metalingüísticas, porque **reflexivo** es más general que metalingüístico (acepción jakobsiana de "discurso sobre el código"). Para estos autores las actividades reflexivas son intuiciones del aprendiente, como por ejemplo: un alargamiento, actividades de comentario, repeticiones y reformulaciones, siendo el discurso el resultado de una producción activa donde la interacción implica reflexión. Esto funda y articula el discurso colectivo. Esto significa que **las actividades reflexivas**

facilitan la adquisición ya que suscitan y sostienen el aprendizaje, pero pese a que se dé esta reflexión activa de los aprendientes sobre sus representaciones lingüísticas, no se puede superar la distancia que Trévis (1994c) llama "*el sentimiento y las manifestaciones del extranjero en lengua extranjera*". Por lo que las actividades reflexivas, marcas de actividades socio-cognitivas en la base de la composición y de la adquisición, no conducen a su trabajo interactivo. Ellas reflejan un trabajo cognitivo personal del aprendiente que se conjuga con el trabajo en conjunto con los compañeros. El objetivo de la investigación en adquisición de L2 es el de comprender el aprendiente en su historia interactiva y adquisitiva, y para ello hay que observar y comparar situaciones naturales, institucionales y mixtas, sobre lo que actualmente se está trabajando, pero todavía queda mucho camino por recorrer.

Por su parte Donmall (1991: 108) habla de *language awareness* y lo define como: "*La sensibilidad y la conciencia que tiene una persona para percibir la naturaleza de la lengua y el papel que desempeña en la vida humana*". El principal foco de interés está en la lengua en uso. Considera relevante el *language awareness* para el aprendizaje de lenguas extranjeras, y señala que el papel del profesor dentro de este trabajo de *language awareness* es el de facilitador y posibilitador. El alumno es quien inicia, continua y alcanza las conclusiones.

A modo de síntesis podemos concluir diciendo que para los lingüistas, en general, el adjetivo **metalingüístico** hace alusión al metalenguaje, es decir, al lenguaje especializado que se utiliza para hablar sobre la propia lengua (Whorf, 1952; Jakobson, 1956). En cambio, para los psicolingüistas cognitivos la **actividad metalingüística** se sitúa dentro del concepto de metacognición (Brown, 1978; Flavell, 1981). Sin embargo, dadas sus características propias, son cada vez más los que aceptan considerar la **actividad metalingüística** como un fenómeno que se debe estudiar independientemente (Perales, 2004: 329).

De entre las tareas que fomentan esta conciencia lingüística o reflexión metalingüística, Castellà i Lidon (1994b: 15-24) destaca las que incluyen un componente de producción escrita, sobre todo si ésta tiene lugar en colaboración, ya que escribir no es un acto solitario, sino que la escritura ocurre en una comunidad para una comunidad (Nystrand, 1982), y la **escritura en colaboración** es esencialmente un proceso a través del cual se

buscan áreas de entendimiento compartido, de acuerdo a varias reglas sociales y de interacción (Murray, 1992: 100-101). Del mismo modo, Esteve y Cañada (2001) apoyan la idea de que por medio de la **actividad de producción de un texto escrito en colaboración** se produce una intensa actividad metalingüística durante el proceso de co-construcción de significados nuevos. Para Cots, Baiget, Irun, Llurda y Arno (1997: 100) las **tareas colectivas**, actividades realizadas en grupo, son consideradas en sí mismas como una herramienta eficaz para hacer que los alumnos reflexionen sobre la lengua y sobre la comunicación, y les ayuda a tomar conciencia de su propio aprendizaje. Otra propuesta de actividades reflexivas es la de Birdsong (1989: 171) que, basándose en un trabajo de Terron y Tomasello (1928), propone actividades de **resolución de problemas** como un tipo de tareas que ayudan a los aprendientes a centrar su atención en los rasgos relevantes de las estructuras. O, por ejemplo, la de Clark e Ivanic (1991: 168) que intentan mostrar cómo en clase a través del *Critical Language Awareness* (CLA) se ayuda a los aprendientes a mejorar su escritura. Se trata de actividades de reflexión sobre el proceso de escritura. Para Vasseur (1993, Vasseur y Ardity, 1996) en las **conversaciones entre nativos y no-nativos** también aparecen verbalizaciones y actuaciones no verbalizadas dirigidas a una reflexión consciente sobre la lengua, es decir, la actividad metalingüística se hace de manera intuitiva (Esteve, 1999) idea apoyada por Gombert, uno de los máximos representantes de este ámbito (Gombert, 1990, 1992, 1993, 1994, 1996), y por Nicholas (1991) para quienes esta actividad reflexiva consiste en representaciones internas de lo que es la lengua que a veces son explícitas y se pueden verbalizar, y a veces no.

3.3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJE

La revolución cognitiva en el proceso de aprendizaje y psicología de la educación ha sido la culminación de un proceso largo y arduo. Durante mucho tiempo, tal como hemos visto más arriba, algunas teorías conductistas y psicoanalíticas ocuparon un primer plano mientras los enfoques cognitivos permanecían en la sombra. De la misma manera, prácticamente todo el mundo consideraba que el pensamiento de los niños era un reflejo de sus aptitudes individuales, mientras que las características sociales y culturales del

proceso de aprendizaje se daban por sentadas o se ignoraban, encontrándose en ambos casos fuera del alcance de la teoría del aprendizaje (Kozulin, 2000: 51).

El drástico cambio que supuso esta revolución cognitiva y sociocultural está asociado con las aportaciones de dos grandes psicólogos, Jean Piaget en Suiza y Lev Vygotsky en Rusia. Los dos hicieron sus primeras contribuciones en la psicología durante los años veinte, aunque en los países de habla inglesa no adquirieron importancia hasta los años sesenta para el caso de Piaget y años ochenta para Vygotsky. Es frecuente que a estas dos figuras de la psicología se les presente como antagonistas científicos, sin embargo, en las teorías de ambos psicólogos además de diferencias podemos encontrar puntos de coincidencia.

En cuanto a las similitudes, ambos psicólogos están de acuerdo en **la relación existente entre la acción y el pensamiento**, y los dos coinciden en considerar que el niño no es un adulto en miniatura y su mente no es la mente de un adulto a escala reducida, como un saco lleno de aptitudes cognitivas y trozos de información aislados, y los dos buscaron una explicación sistemática del funcionamiento cognitivo. Otro punto de confluencia entre las dos teorías que destaca Kozulin (2000) es la idea de **sistema** y de **holismo**. Desde las dos perspectivas, la mente no es vista como una agrupación de competencias, aptitudes cognitivas o asociaciones E-R relativamente independientes entre sí, sino que forman un todo que no se puede descomponer sin riesgo de desnaturalizarlo, y por lo tanto hay que estudiarlo en toda su complejidad.

De entre las diferencias entre Piaget y Vygotsky, quizá la más esencial (Kozulin, 2000: 56) resida en su **concepción del sujeto hacia el proceso de aprendizaje**. Para Piaget, este sujeto es un niño aislado cuya mente, mediante la interacción con el mundo físico y social, llega a las formas maduras de razonamiento asociadas con las operaciones formales. El aprendizaje se produce en una interacción sin ayuda entre los esquemas mentales del niño y los objetos del mundo exterior. El único requisito para el entorno de aprendizaje es que sea suficientemente rico para que los niños tengan objetos y procesos suficientes para ejercitar sus esquemas. En cambio para Vygotsky, la actividad psicológica tiene características socioculturales desde el mismo principio del desarrollo: los niños no son descubridores solitarios de reglas lógicas, sino individuos que dominan sus propios procesos psicológicos mediante los instrumentos ofrecidos por una cultura dada. El aprendizaje se produce en la colaboración entre los niños y los adultos que les presentan instrumentos mediadores simbólicos y les enseñan a organizar y controlar sus funciones psicológicas naturales mediante estos instrumentos culturales.

En general, la contribución de Piaget a la reorientación cognitiva de la psicología y la educación es muy importante, pero pese a ello deja muchas preguntas sin contestar o responde a ellas de una manera no del todo satisfactoria. El enfoque cognitivo de Piaget plantea dos problemas principales. En primer lugar, el aspecto sociocultural del aprendizaje se encuentra, en gran medida, más allá del alcance de la teoría de Piaget. En segundo lugar, el proceso de aprendizaje propuesto por Piaget se producía como una interacción directa entre el niño y el entorno; los mediadores humanos estaban básicamente excluidos de esta interacción.

Vygotsky, por su parte, plantea un enfoque teórico alternativo que permite explicar los procesos de aprendizaje del niño sin eludir las cuestiones sobre los objetos culturales y sociales que este aprendizaje se esfuerza por lograr, y permite superar las deficiencias del individualismo cognitivo que proponía Piaget. Este enfoque teórico alternativo consiste en el **modelo o teoría sociocultural** de Vygotsky, inspirado en la psicología socioconstructivista, con grandes implicaciones en el aprendizaje de segundas lenguas (Kozulin, 2000: 75). La obra de Vygotsky es el referente fundamental de la **perspectiva sociocultural**, y aunque sus ideas no son la única fuente de influencia de esta perspectiva tal y como se conoce actualmente (Tudge, Putnam y Valsiner, 1996; o en Cole, 1996), sin duda es la más importante (Villar y Pastor, 2003: 194).

El enfoque sociocultural (frente a las versiones exclusivamente individualistas del desarrollo humano), apuesta por incorporar el **contexto** en sus descripciones y explicaciones del desarrollo y así lo manifiestan Tudge, Putnam y Valsiner (1996):

(...) pensar no puede ser considerado como una “variable individual” sino en términos de un proceso continuo que tiene como referente a una persona en contexto, que incorpora al mismo tiempo características individuales, el contexto de actividad en el que está implicado el individuo y los procedimientos evolutivos (Tudge, Putnam y Valsiner, 1996: 195, traducción nuestra).

Desde esta perspectiva sociocultural, indistintamente de cómo se estudien los diferentes aspectos del contexto y el papel que pueden tener en el desarrollo (relaciones entre niño-adulto, relaciones entre parejas, relaciones institucionales, etc.), la visión de todos ellos es la de un proceso en que adquieren prioridad los mecanismos **de fuera hacia dentro**, pero sin considerar al individuo como un mero receptor pasivo. El individuo se desarrolla gracias a su participación en la **interacción social** y en actividades culturalmente significativas, contribuyendo de manera decisiva en la interacción que establece con los

agentes culturales y a través de instrumentos de mediación también culturales y a la determinación de su desarrollo. Esta importancia de la **actividad** desde el enfoque sociocultural tiene un punto de similitud con perspectivas como la piagetiana (aunque aquí la actividad es estrictamente individual, y no tanto social e histórica); si bien no es la única coincidencia entre la teoría de Piaget y el enfoque sociocultural (Villar y Pastor, 2003: 193-194).

Wertsch, uno de los mayores estudiosos de la obra de Vygotsky, sintetiza el enfoque vygotskiano del desarrollo caracterizándolo como:

El análisis evolutivo de cómo los procesos que se originan en la acción social y están configurados por una mediación semiótica (principalmente por el lenguaje) se transfieren al plano individual y pasan a configurar los procesos mentales superiores (Rowe y Wertsch, 2002: 539, traducción nuestra).

Wertsch (1985, 1991; Wertsch y Kanner, 1992) apunta que los temas que articulan el pensamiento de Vygotsky son tres, estrechamente relacionados entre ellos: la confianza en el análisis genético; el origen social de las funciones psicológicas superiores y la importancia de la mediación en este funcionamiento psicológico. Temas que tomamos de base para estructurar el contenido de este apartado, al cual también incorporamos las ideas presentadas por Lantolf (2000a) quien hace un repaso de las implicaciones más destacadas para el aprendizaje de segundas lenguas desde la teoría sociocultural.

3.3.1. CONFIANZA EN EL ANÁLISIS GENÉTICO

La confianza en el **análisis genético** como un medio para obtener una visión comprensiva de las funciones mentales es una característica que comparten tanto Piaget como Vygotsky (Villar y Pastor, 2003: 197). Desde el punto de vista vygotskiano, sólo es posible acercarse a la comprensión de una función psicológica si se tiene en cuenta su origen y las transformaciones evolutivas que ha ido sufriendo, y no únicamente a través de sus productos definitivos (*formas fosilizadas de comportamiento*, Vygotsky, 1979). Para ello, Vygotsky emprende una aproximación a la historia y evolución de las funciones mentales para comprender su naturaleza, pero a diferencia de Piaget, esta aproximación le lleva a diferenciar cuatro niveles de desarrollo que se entrelazan y son relevantes para comprender la génesis y la naturaleza del funcionamiento mental (Scribner, 1985; Vygotsky y Luria, 1993; Kozulin, 1993), cada uno de ellos con su conjunto de

principios y fuerzas evolutivas influyentes. Para la presentación de estos cuatro niveles de desarrollo nos basamos en Villar y Pastor (2003):

- *Desarrollo filogenético*: Se refiere a lento cambio en el desarrollo de las especies, siendo especialmente importante la transición del pensamiento de los primates al pensamiento humano.
- *Desarrollo sociocultural*: Es el cambio en las formas culturales gracias a la generación de nuevas tecnologías e instrumentos de mediación y su traspaso a las generaciones siguientes. En este caso, la transición fundamental es el paso de unas funciones mentales superiores de carácter rudimentario a otras de carácter avanzado.
- *Desarrollo ontogenético*: Se refiere a los cambios que se dan en el niño desde su nacimiento hasta su integración dentro de la cultura. Este desarrollo se da de muchas maneras y Vygotsky diferencia entre dos líneas de desarrollo que se solapan: una línea de desarrollo natural, configurada por los cambios biológicos y orgánicos que parten del niño, y una línea de desarrollo cultural, superpuesta a la anterior, que se refiere a las influencias sociales y culturales en el desarrollo.
- *Desarrollo microgenético*: Hace referencia al estudio de cómo aparecen en los niños determinadas funciones mentales en cada momento, en contextos específicos. Estas situaciones han dado lugar a una de las estrategias de investigación más características desde la perspectiva vygotskiana: **el método microgenético**. Se trata de colocar al sujeto delante de algunas situaciones nuevas, que requieren una competencia que no se tiene o no está lo suficientemente asentada, y recoger en detalle lo que sucede durante el período de adquisición de esta habilidad o competencia: la forma de forma originarse, qué dinámica sigue hasta que se consolida, qué ayudas son especialmente importantes, etc. Para observar estos procesos de adquisición, Vygotsky recurría al empleo del **entrenamiento** de la habilidad en cuestión para reducir el tiempo necesario desde su aparición hasta su consolidación. Se trata, como afirma el propio Vygotsky (1979: 100), de provocar artificialmente el desarrollo para comprender su dinámica.

3.3.2. EL ORIGEN SOCIAL DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO, INTERIORIZACIÓN Y APROPIACIÓN

Una premisa fundamental en la teoría de Vygotsky es su afirmación de que la actividad del individuo no puede entenderse sin hacer referencia al mundo social en el que ha estado inmerso desde su nacimiento. Para Vygotsky, y de acuerdo con Kozulin (1990: 114): “*El desarrollo no es un despliegue o maduración de ideas preexistentes; al contrario, es la formación de tales ideas (...) en el curso de la actividad social significativa*” (traducción nuestra).

La tesis vygotskiana sobre la naturaleza esencialmente social del desarrollo se concreta en lo que se denomina **ley genética general del desarrollo cultural** y que afirma que:

Todas las funciones psicointelectuales superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas, la segunda como propiedades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, es decir, como funciones intrapsíquicas (Vygotsky, 1984: 114).

Según Villar y Pastor (2003), de esta ley se derivan dos de los conceptos fundamentales del sistema teórico de Vygotsky, y que puede ser que hayan sido los que más investigación han generado: el concepto de **interiorización** o **internalización** y el concepto de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**.

La **interiorización** es el proceso por el cual una función interpsicológica pasa a formar parte del repertorio intrapsicológico de la persona, es decir, el proceso de transformación de un fenómeno externo, social, fundamental en la interacción, en un fenómeno interno, individual (Wertsch, 1979; Wertsch y Stone, 1985).

Esta interiorización no se produce de manera automática ni implica únicamente que la función que ya se realizaba en el plano social pase a realizarse de manera idéntica en el plano individual, sino que este cambio de plano supone una transformación, una reconstrucción de la función que hace que cambien parte de sus propiedades y la estructura. Vygotsky en su momento no llega a explicar con claridad cómo se produce este proceso de interiorización y los factores de que depende, tarea que fue retomada por sus seguidores, Luria (1995) es un ejemplo de ello, si bien Vygotsky esbozó una serie de pasos por los cuales pasaría una función desde su realización en la interacción social hasta su realización

individual una vez interiorizada (Vygotsky, 1981). En concreto, antes de ser interiorizada totalmente, la función psicológica pasaría por una **etapa intermedia** en la que el niño es capaz de realizarla de manera individual, pero con ayuda de signos externos (un ejemplo de ello es el uso de los dedos para contar).

Wertsch (1991, 1998), Lantolf y Thorne (2006) y Lantolf (2006) señalan que para Vygotsky el proceso de aprendizaje aparece, en primer lugar, como un proceso de **apropiación** por parte del niño de los métodos de acción existentes en una cultura dada, donde los instrumentos simbólicos desempeñan una función esencial. La apropiación es un proceso activo, de interacción con los objetos y los individuos, y de reconstrucción personal, en el cual el sujeto tiene diversas opciones semióticas, es decir, puede recurrir a diversos lenguajes o interpretaciones de la misma situación y puede utilizar claves diferentes para resolver problemas. En segundo lugar, el aprendizaje aparece como proceso de **interiorización**, a través del cual mente y mundo se juntan, es decir, las actividades sociales se transforman en actividades psicológicas (internas). Así, bajo la teoría sociocultural, en lugar de hablar de adquisición se habla de **apropiación** y de **interiorización** de la lengua, dos conceptos que se relacionan estrechamente con los de **funciones mentales inferiores** y **funciones mentales superiores** de la persona.

Las **funciones mentales inferiores** son aquellas con las que la persona nace dotada, y **las superiores** se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, de tal manera que tienen una primera realización como actividades sociales externas y después una realización como actividades internas de la persona. Según Vygotsky cualquier función mental superior va de fuera hacia dentro: “(...) *Any higher mental function was external because it was social at some point before becoming and internal, truly mental function*” (Vygotsky, 1981: 162).

Vygotsky (1978, 1986) sugiere que los procesos mentales superiores se consideran funciones de la actividad mediada. Para él, la mente humana es un sistema funcional en el que las propiedades del cerebro, natural o biológicamente especificado, están organizadas en una mente superior, a través de la integración de artefactos culturales dentro del pensamiento. Las capacidades mentales superiores incluyen la atención voluntaria, la memoria intencional, planear, pensamiento lógico y solución de problemas, aprendizaje y evaluación de la efectividad de todos estos procesos. Vygotsky reconoce cuatro dominios genéticos: *phylogénesis* (sobre las diferencias entre humanos y otras formas de

vida); *sociocultural evolution* (sobre el desarrollo y el impacto de artefactos por las culturas humanas, ej.: literatura...); *ontogénesis* (sobre cómo los niños interiorizan formas de mediación para regular su propia actividad mental y física conforme maduran hacia la etapa adulta); y la *microgénesis*; siendo en el dominio de la ontogénesis donde se sitúan la mayoría de estudios.

Desde la perspectiva sociocultural, a diferencia de la perspectiva de adquisición cognitiva, el aprendizaje, incluyendo el aprendizaje de segundas lenguas, es un proceso semiótico atribuible a la participación en actividades socialmente mediadas. La tarea de la psicología, desde el punto de vista de Vygotsky, consiste en entender cómo la actividad humana y social está organizada a través de los artefactos construidos culturalmente (DiCamilla, F., Antón, M. y Lantolf, J. P., 2003: 266).

Estrechamente ligado con el concepto de interiorización está el de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**, entendido como aquel espacio de interacción en el que se ejecuta una determinada función psicológica antes de ser interiorizada y, por tanto, se es capaz de ejecutar en un plano individual (Vygotsky, 1979; LCHC, 1983; Cole, 1985; Valsiner y Vander Veer, 1993). En concreto Vygotsky define este concepto como:

[La ZDP es la] distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel superior de desarrollo intelectual, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygotsky, 1979: 113).

Para algunos autores, como por ejemplo Moll (1990), el concepto de ZDP es central dentro del pensamiento vygotskiano, ya que en él confluyen todos sus temas: la idea del origen social de las funciones psicológicas individuales, el cambio ontogenético y su relación con los entornos culturales e históricos, así como la mediación.

La ZDP no es un lugar físico es una “metáfora” para observar y entender cómo se utilizan las formas de mediación, se reconocen y se interiorizan. Esta metáfora sirve para referirse a lo que una persona puede conseguir en solitario y lo que puede conseguir con ayuda de otra persona o de artefactos culturales, como un ordenador, un bolígrafo, papel... o incluso “hablar en voz alta” (DiCamilla, F., Antón, M. y Lantolf, J. P., 2003: 264). Y como señala Vygotsky:

La experiencia ha demostrado que el niño con mayor zona de desarrollo próximo rendirá mucho mejor en la escuela. Esta medida ofrece una indicación en la dinámica de los procesos intelectuales más útil que la edad mental (Vygotsky, 1986: 187).

Sin duda, como advierten Villar y Pastor (2003: 206), la perspectiva sociocultural, de la que Vygotsky es el principal representante, abre nuevos campos de interés para la psicología del desarrollo considerando al individuo no como mente aislada sino como un conjunto de procesos y mecanismos internos que interacciona con otras mentes y con otros aspectos del contexto. También es indudable la gran importancia de las propuestas vygotkianas por la vinculación de la psicología evolutiva con los procesos educativos. La concepción del desarrollo de Vygotsky es al mismo tiempo una **teoría de la educación**, de cómo el desarrollo tiene lugar en entornos culturales de educación informal (interacciones con adultos y parejas) y formal (escuela) por medio de procesos sociales.

En las tres últimas décadas, los nuevos avances desde la perspectiva sociocultural se pueden resumir en dos grandes líneas de investigación (Villar y Pastor, 2003: 207):

- La primera se centra en el estudio de los procesos de interacción evolutivamente relevantes entre adultos y niños, y trabaja en una mayor especificación de los conceptos de **ZDP** y de **interiorización**.
- La segunda línea intenta ir más allá de las **interacciones** adulto-niño (o novel-experto) para abordar el tema de las interacciones entre iguales.

3.3.3. LA IMPORTANCIA DE LA MEDIACIÓN: LENGUAJE COMO MEDIADOR SEMIÓTICO, HABLA PRIVADA O EGOCÉNTRICA, COMPORTAMIENTO GESTUAL

El concepto fundamental de la teoría sociocultural en sus implicaciones pedagógicas es que la **mente humana está mediada** (Lantolf, 2000a: 1-26). Esto significa que como humanos no actuamos directamente con el mundo físico, sino que lo hacemos por medio de herramientas y de artefactos culturales que nos permiten establecer una relación mediada o indirecta entre nosotros mismos y el mundo; la principal de estas herramientas es el **lenguaje**.

Los instrumentos de mediación, consistentes en creaciones culturales, es precisamente el rasgo que diferencia al ser humano del resto de animales. Por medio de estos instrumentos el hombre controla, guía y domina su ambiente y su comportamiento (base de los procesos psicológicos humanos), y Vygotsky diferencia en los instrumentos de mediación entre **herramientas** y **signos** (Lantolf, 2006).

- Las *herramientas materiales* son instrumentos que median una acción instrumental abierta y tienen como destino de esta mediación la modificación de un objeto externo (por ejemplo: el uso de un martillo).
- Los *signos* median una acción simbólica generalmente encubierta y el destinatario de la acción mediada es la persona que ha iniciado la acción. En este caso, el uso de signos mediadores permite controlar y dirigir las metas y comportamientos de un sujeto (un ejemplo de sistemas de signos: el lenguaje).

De todos los instrumentos mediadores, como ya hemos señalado más arriba, el **lenguaje** es un mediador semiótico privilegiado y sin duda al que Vygotsky le dedica mayor atención (Lantolf, 2006).

Para Piaget el habla que los niños se dirigen a sí mismos cuando realizan una tarea en solitario o cuando parece que dirigen a otros niños en tareas compartidas la considera como **habla egocéntrica**. Esta habla egocéntrica tiene la función de orientar y dirigir el comportamiento del niño, es decir, tiene una función autorreguladora. En cambio, Vygotsky pudo demostrar que en lugar de ser una mera acompañante del pensamiento inmaduro el **habla privada o egocéntrica** es la precursora del **habla interior silenciosa o *inner speech*** que tan importante es como instrumento de razonamiento del niño (Kozulin, 2000: 60).

Para Vygotsky el habla, que nace en el seno de la interacción con los adultos que le rodean, tiene una función comunicativa desde el primer momento y la supuesta **habla egocéntrica** es también un **habla social**, pero dirigida a comunicarse con uno mismo. Consiste en una forma de habla rudimentaria que todavía no ha sido interiorizada plenamente pero, que con el paso del tiempo y a través de su uso acaba interiorizándose. Esta interiorización del lenguaje externo en **habla privada** implica una transformación: el habla se abrevia, se vuelve fragmentaria y, especialmente, se convierte en un lenguaje puramente predicativo. Es decir, la función nominativa, identificadora del lenguaje desaparece en el habla privada,

para pasar a predominar su función predicativa; se trata de regular lo que hay que hacer con un objeto, de especificar el plan.

Tanto el discurso privado o egocéntrico como el interior son discursos abreviados y tienen función autorreguladora, pero el privado es anterior al discurso interior; es un discurso externo que no ha perdido todavía el carácter vocal en su camino hacia la interiorización. Y a diferencia de Piaget, para quien el discurso egocéntrico es transitorio y desaparece cuando el niño entra en un estadio en el que su mente se ha socializado, Vygotsky lo considera una fase intermedia entre el discurso social y el interior. El discurso egocéntrico no desaparece, sino que permanece oculto en forma de discurso interior. Se trata de un discurso que ayuda al niño a planificar sus acciones, guiar su actividad y resolver los problemas que le surjan (Kozulin, 2000).

Investigaciones recientes sobre la naturaleza y génesis del habla privada en los niños parecen mostrar que su expresión en voz alta es más frecuente cuando los niños se encuentran con problemas difíciles, que requieren un mayor grado de autorregulación (Díaz y Berk, 1992), que su expresión pública como habla externa tiende a disminuir con la edad y se transforma en habla interna (Frauenglass y Díaz, 1987; Bivens y Berk, 1990) y que su uso mejora el rendimiento en tareas cognitivas (Behrend, Rosengren y Perlmutter, 1992; Berk y Spuhl, 1995).

En este punto tenemos que hacer referencia a McNeill (1992), quien reclama que el *inner speech* no está compuesto sólo por aspectos verbales sino que también tiene una **parte gestual**. Su trabajo ha mostrado que los gestos no son sólo una parte imprescindible de nuestra actividad de comunicación con los otros, sino que es el rasgo clave en nuestros actos comunicativos con nosotros mismos. McNeill ha demostrado cómo el significado se manifiesta no sólo verbalmente sino también gestualmente, no como un sustituto del signo verbal sino como un complemento de él. Esto significa que, cuando interactuamos con los otros, mucho de lo que queremos decir está parcialmente construido a través de medios lingüísticos, pero también a través de gestos.

En este sentido podemos entender el concepto de **comunicación** 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). Esto implica que la enseñanza de una segunda lengua no se hace exclusivamente a través de los contenidos léxicos,

fonéticos y gramaticales, sino también a través de todo un sistema de descodificación del comportamiento corporal, único en cada cultura, que puede ayudar al aprendiente a aceptar situaciones inconcebibles en la suya y a descifrar con mayor facilidad los mensajes no verbales que los humanos transmitimos constantemente.

Soler-Espiauba (2000) apunta que, según el sociólogo norteamericano Raymond Birdwhistell (1918-1994), sólo el 35% del mensaje humano pasa por las palabras, un 38% está vehiculado por la entonación y el resto por la actitud corporal. Apoyándose en estas cifras, para Birdwhistell *“el hombre es un ser multisensorial que algunas veces verbaliza”*, y para Davis (1976) *“las palabras pueden ser lo que el hombre emplea cuando le falla todo lo demás”*.

Por **comportamiento gestual** se pueden entender situaciones tan variadas como las maneras de vestirse, de cortarse el pelo, de conducir, etc. siendo el caso de la comunicación no verbal el tipo de comportamiento que nos interesa para nuestro estudio. Siguiendo a Soler-Espiauba (2000) al referirnos a la comunicación no verbal tenemos que hacerlo desde dos puntos de vista: el de la **proxémica** (territorio personal: contacto corporal, distancia física, orientación espacial relacionado con la postura, movimiento del cuerpo en el espacio) y el de la **kinésica** (gestos, posturas, contacto ocular, expresión facial).

1. En cuanto a la proxémica el ser humano como animal hereda genéticamente la noción de territorio. Según Hall (1966), el espacio interpersonal o la “burbuja” es diferente para unos y para otros, y hace una división del territorio de cada individuo en cuatro zonas:
 1. Distancia íntima (relaciones amorosas y familiares).
 2. Distancia personal (reuniones sociales o calle).
 3. Distancia social (oficinas, tiendas, etc.).
 4. Distancia pública (políticos, conferenciantes, profesores).

Dichas distancias oscilan entre cero y ocho metros; siendo muy diferente la noción de espacio para unos y para otros. Hall establece el orden siguiente entre los diferentes grupo étnicos, de menos distancia a más distancia:

1. Árabes
2. Latinos

3. Africanos y afroamericanos
4. Asiáticos, hindúes y pakistaníes
5. Anglosajones y escandinavos

Además, según las culturas existe la posibilidad o no de tocarse y para el caso concreto del español tocarse acompaña continuamente la conversación; es una forma más de apropiarse de la atención del interlocutor, aspecto que sorprende enormemente a los aprendientes cuando comienzan a estudiar esta lengua.

2. En cuanto a la kinésica hay pocas investigaciones en este campo referidas a la comunicación no verbal y muy pocas para el caso del español. Darwin fue el primero en afirmar que todos los hombres, de cualquier civilización u origen, expresan sus emociones por medio de la misma mímica. Esta teoría fue puesta en tela de juicio a principios del siglo XX al afirmarse que la mímica de las expresiones es cultural y adquirida socialmente, hasta que la tesis de Darwin volvió a imponerse en la década de los años veinte. Actualmente, se ha demostrado que las dos tesis son perfectamente compatibles: El hombre nace perfectamente programado en cualquier parte del planeta, pero también es cierto que el hombre se pasa toda la vida aprendiendo e imitando, es decir, la comunicación no verbal también se aprende. De esto se desprende que hay dos tipos de expresión gestual: la **innata** y la **adquirida**.
 1. La expresión gestual innata es genética y heredada. Reaccionamos todos de igual manera con un reflejo-respuesta a un estímulo determinado. Ej.: reír cuando algo nos complace, alzar los ojos para demostrar sorpresa, dar la mano para saludar, aplaudir, etc.
 2. El gesto adquirido es la manera que hemos aprendido de hacer un gesto determinado por nuestro sexo, contexto social, forma de ir vestidos, etc. Ej.: gestos imitativos: “dormir” (dos manos juntas al lado de la mejilla), “comer” (mano con dedos juntos hacia la boca repetidas veces), etc.; gestos simbólicos: “estar loco” (índice al lado de la sien con movimiento circular), “ojo” (índice debajo del párpado inferior), etc.

Cabe destacar el papel predominante que juegan la **mirada** y el movimiento de las **manos** en todo gesto comunicativo. Como señala Soler-Espiauba (2000), en una clase, el profesor se siente mucho más atraído por el alumno que le mira francamente, dando muestras de interés, que por el que hojea los apuntes, garabatea en un papel o mira por la ventana. También en el ámbito de la clase, sociólogos y psicólogos han observado que los alumnos que se sientan a la izquierda del profesor tienen mejores notas que los del lado opuesto al haber recibido el doble de miradas que los otros y sentirse así más reconocidos y estimados. En cuanto a las manos, protagonista privilegiada de las situaciones comunicativas, estudios recientes demuestran que los gestos culturales se transmiten, incluso en la emigración, hasta la tercera generación.

En conclusión, y como apunta Soler-Espiauba (2000) la mayoría de los gestos están sincronizados con el habla que acompañan o justo ocurren antes de ella. Los gestos desempeñan un papel relevante en el proceso de comunicación y en el desarrollo de la misma. Por ello, en nuestro estudio al proponernos analizar el proceso de comunicación que se genera en el aula tenemos que dar cuenta no sólo de la **comunicación verbal** (lenguaje), sino también de la **comunicación no verbal**, incluyendo dentro de ésta: la no lingüística o paralenguaje, y la expresión corporal (kinésica) y uso del espacio (proxémica).

3.3.4. AVANCES EN LA ZDP

- LA INTERSUBJETIVIDAD Y LA PROLEPSIS: CREACIÓN DE MUNDOS COMPARTIDOS: Un primer concepto en relación con la zona de desarrollo próximo (ZDP) es el de **intersubjetividad** que se refiere a la comprensión compartida entre los participantes en una determinada actividad (Rommervelt, 1979, 1985; Trevarthen, 1988; Kaye, 1982). Wertsch indica que la intersubjetividad se consigue cuando los individuos trabajando en colaboración definen los objetivos (concretos/ abstractos), sucesos y metas de la tarea de la misma manera: “*when interlocutors share some aspects of their situation definitions*” (Wertsch, 1985: 159). Para obtener estas comprensiones compartidas, tanto el adulto como el niño, tienen que adaptar su perspectiva particular a la perspectiva del otro e intentar mantener este foco de atención compartido. Cuando los participantes se ajustan mutuamente para comunicarse y comprenderse, las nuevas perspectivas adquiridas implican una mayor comprensión y son la base para posteriores crecimientos.

Además, una vez conseguida una determinada comprensión común, el adulto puede intentar expandirla y partiendo de lo que el niño sabe ir un poco más allá. La intersubjetividad se convierte así en un prerrequisito para la formación de la ZDP.

Evolutivamente, los orígenes de la intersubjetividad se remontan a la interacción primeriza entre el bebé y su cuidador. Así, Trevarthen (1988) establece la diferencia entre dos tipos de intersubjetividad:

- La *intersubjetividad primaria* es la que en el contexto de la expresión afectiva entre madre y bebé se da en las rutinas cotidianas en los primeros meses de vida. El foco de atención se refiere exclusivamente a los participantes mismos (el bebé y el cuidador), no a terceros objetos ni acontecimientos; los dos son activos en este tipo de interacción, aunque asimétrica.
- La *intersubjetividad secundaria* es la que aparece alrededor de los nueve meses de vida gracias al desarrollo de la comunicación. El par cuidador-bebé es capaz de compartir experiencias sobre otras personas y objetos, de construir una referencia compartida con objetos y personas que no están presentes en la interacción que se está llevando a cabo en ese momento. Las **interacciones de atención conjunta** quizás son el mejor ejemplo de este tipo de intersubjetividad. En este tipo de interacción conjunta, cada participante no se fija solamente en el referente común (un libro, un objeto, etc.), sino que también se fija en lo que está entendiendo el otro en cada momento y lo controla, para ajustar en función de eso su intervención. Igual que en la intersubjetividad primaria, los dos participantes son activos, pero su contribución continúa siendo asimétrica.

En la creación de este mundo compartido son importantes los mecanismos comunicativos, como por ejemplo la **prolepsis** (Rommetveit, 1979; Stone y Wertsch, 1984; Stone, 1993: 171; Göncü, 1993). Rommetveit (1985) define la prolepsis como el proceso donde las “emisiones” (*utterances*) funcionan como oportunidades para construir con el experto una perspectiva compartida o “intersubjetividad”. Van Lier (2003) cita a Bakhurst para definir este término de prolepsis:

The mind projects its mature psychological capacities onto the earlier stages of its development: We see the higher mental functions in the infant's behaviour even when they are not yet present... treating children as if they had abilities they do not yet possess is a necessary condition of the development of those abilities (Bakhurst, 1991: 67).

En general, la prolepsis implica una serie de presuposiciones entre los participantes de una interacción. Una es la presuposición de que el diálogo en el que están implicados es sincero y cada uno hace el esfuerzo de entender al otro. Otra, la presuposición que tiene cada uno de los participantes de que el otro posee un determinado conocimiento relevante del tema del que se habla. En el transcurso del diálogo (comunicación) se construye una base de **conocimiento compartido** cada vez más sólida. En este proceso, donde el adulto proporciona la estructura de soporte y la guía para que el niño aprenda a atender y a controlar su atención, y proporciona cada vez más iniciativa al niño, se ajusta al **proceso de andamiaje** que se describe a continuación.

- **EL PROCESO DE ANDAMIAJE Y LOS FORMATOS:** Como señalan Villar y Pastor (2003: 210), los procesos comunicativos y su papel en las interacciones asimétricas, que se dan desde el primer día de vida entre el bebé y su cuidador, han sido estudiados en relación con la adquisición del lenguaje destacando los trabajos de Bruner (1983). Para Bruner la concreción de estos sistemas de apoyo en la adquisición del lenguaje se concretan en **formatos**, que entiende como una pauta de interacción estandarizada y rutinaria entre un adulto y un niño, generalmente en forma de juegos, lo que permite al niño distanciarse de la tarea que se realiza. Bruner considera que los formatos son buenos ejemplos de concreciones de ZDP en las que el adulto y el niño ponen en juego, por medio de una interacción que es asimétrica, habilidades lingüísticas que poco a poco el niño va practicando conforme las hace suyas.

El proceso de interacción entre el niño y el adulto en la ZDP se ha conceptualizado por Bruner y sus colaboradores con la metáfora del **andamiaje** (*scaffolding*); entendido como una técnica instruccional que aparece en la interacción entre expertos y noveles (generalmente adultos-niños) centrada en una tarea determinada, técnica con la que el experto favorece la participación y el dominio de la tarea por parte del novel. El

concepto de andamiaje tiene sus raíces en la noción de ZPD de Vygotsky, pero fue realmente propuesto por primera vez por Wood, Bruner y Ross (1976), quienes describen el papel del adulto en el andamiaje de la actividad del niño de acuerdo con las funciones siguientes:

- Atraer el interés del niño a la tarea definida por el adulto.
- Simplificar la tarea para que el aprendiente pueda manejar con facilidad los componentes de la tarea y reconocer cuándo se han conseguido los objetivos requeridos.
- Mantener la orientación hacia la meta, a través de la motivación del niño y de la dirección de la actividad.
- Marcar las discrepancias básicas entre la producción que el niño ha realizado y la solución ideal.
- Controlar la frustración que puede implicar una tarea de solución de problemas cuando se consigue la solución de forma inmediata o se llega a soluciones erróneas.
- Demostrar cómo se tendría que hacer.

El **andamiaje** o *scaffolding*, originariamente, sirvió como metáfora para la interacción entre experto y “novato” que participan en una tarea de resolución de problemas (*problem-solving task*). Según Wood, Bruner y Ross (1976) el experto toma el control de aquellas partes de la tarea que están por encima del nivel de competencia del alumno y esto le permite al alumno poder centrarse en aquella parte de la actividad que sí se corresponde con su nivel de competencia. El *scaffolding* se manifiesta primeramente a través de interacciones entre novato y experto mediadas semióticamente.

Stone (1993) habla de varios tipos de análisis del *scaffolding* como interacciones semióticas, incluyendo entre otras cosas, la función de las *utterances* “*that presupposes some as yet unprovided information*” (Stone, 1993: 171). Pero, como señala Van Lier (1988: 166), el *scaffolding* para que tenga realmente valor pedagógico debe ser temporal. Debe ser gradualmente desmantelado en el momento en el que el aprendiente muestre signos de ser capaz de manejarse en la realización de esa tarea. A este proceso se le denomina *handover* (Bruner, 1983: 60), y sin él el *scaffolding* sería una clase de dependencia y de impotencia. Esto significa que la acción pedagógica

debe ir dirigida hacia el aumento de niveles de motivación intrínseca y, por tanto, hacia el aumento de la **autorregulación** y la **autonomía**.

El *scaffolding* o andamiaje, inicialmente reservado al adulto o al maestro, se ha extendido a la acción de cualquier otro participante en la interacción (un compañero de clase); Lantolf (2000a) habla de **andamiaje colectivo**, en el que según Van Lier, por un lado, la acción del participante menos competente es igualmente importante en el proceso de andamiaje, en tanto que puede tener la iniciativa para que su interlocutor le de el soporte que necesita; y por otro, no es un artefacto estático, sino más bien un proceso de una acción conjunta. Un efecto de este andamiaje colectivo es el de la construcción conjunta de conocimiento o **co-construcción del conocimiento**, estrechamente relacionado con el de **negociación del significado**. Profesor y estudiante co-construyen la forma de entender y de ver la naturaleza del aprendizaje de las lenguas como un logro colaborativo, y el valor de la teoría sociocultural para entender el poder de la relación entre la interacción social, el contexto social y la lengua (Donato, 2000).

- NUEVAS PERSPECTIVAS SOCIOCULTURALES: Los enfoques actuales sobre adquisición y enseñanza de una L2 se caracterizan por rechazar los viejos reduccionismos, por su tendencia a construir teorías y modelos que sirvan tanto para la investigación empírica como para la práctica profesional y, consecuentemente, están abiertos a reconocer la existencia de numerosos factores, dimensiones y variables en dicho proceso de adquisición y enseñanza, al margen de que ponga más énfasis en unos que en otros.

Si se contempla el panorama actual de la perspectiva sociocultural hay una gran variedad y una riqueza de matices en las posiciones teóricas que muchas veces dependen de cada uno de los autores. Villar y Pastor (2003: 219) mencionan las propuestas de dos autoras, muy próximas entre ellas, que tienen un gran peso e influencia en el enfoque sociocultural actual. Se trata de Jean Lave y la **cognición situada**, y Barbara Rogoff y la **participación guiada**. Junto a ellas, los aportes de Howard Gardner en torno al concepto de **inteligencias múltiples**²¹ y Daniel Goleman con su concepto de **inteligencia**

²¹ A través de la **teoría de las Inteligencias Múltiples** Gardner ha llegado a la conclusión de que la inteligencia no es algo innato y fijo que domina todas las destrezas y habilidades de resolución de problemas que posee el ser humano, y ha establecido que la inteligencia está localizada en diferentes áreas del cerebro, interconectadas entre sí y que pueden también trabajar en forma

emocional²² en la participación del desarrollo del aprendizaje, han configurado un conjunto de ideas con fuerza que impregnan los actuales postulados educativos en la mayor parte del mundo. En este punto, también es necesario mencionar los aportes de Reuven Feuerstein y **las teorías de la Modificabilidad Cognitiva y del Aprendizaje Mediado**.

– LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES: La mayor parte de la tradición investigadora en la línea vygotskiana se ha centrado en la interacción y la colaboración entre adultos y niños, especialmente, en situaciones de aprendizaje. No obstante, como advierten Villar y Pastor (2003: 213), un núcleo de investigadores, entre los que destaca Tudge (1996), se ha centrado en los procesos de interacción entre iguales, con unas implicaciones educativas muy interesantes, que resumimos a continuación (Tudge, 1996: 2906):

1. El hecho de emparejar a los niños para solucionar problemas no conduce necesariamente a un avance en las competencias cognitivas y a una resolución del problema. En este avance afectan otros factores como: el grado de dificultad de la tarea, la presencia de feedback y la capacidad del compañero.
2. Además de los factores anteriores, parece que existen otros factores que también ayudan a aumentar las probabilidades de que este progreso se produzca de forma efectiva: animar a los niños a colaborar, ofrecer ideas sobre cómo colaborar, y animar a exponer y discutir las ideas de cada uno; es decir, el progreso se potencia ayudando a crear espacios de comprensión compartida lo más amplios posible, sobre todo si esta comprensión se consigue en niveles de complejidad altos.
3. A veces, la presencia de una pareja puede, en lugar de beneficiar, perjudicar el rendimiento de una tarea. Estos efectos perjudiciales se

individual, teniendo la propiedad de desarrollarse ampliamente si encuentran un ambiente que ofrezca las condiciones necesarias para ello. Por primera vez, en 1993, Gardner señaló que existen siete inteligencias: la lingüística-verbal, la lógica-matemática, la física-cinestésica, la espacial, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. Luego basándose en los estudios más recientes establece que hay más inteligencias: la naturalista, la espiritualista, la existencial, la digital y otras. Los educadores que realizan proyectos educativos con las Siete Inteligencias Múltiples han incorporado la inteligencia naturalista como la octava de ellas.

²² Nuestra **inteligencia emocional** determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes **elementos compositivos**: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Las habilidades de la inteligencia emocional son sinérgicas respecto de las cognitivas.

muestra, sobre todo, si la pareja tiene un efecto de distracción sobre los requisitos de la tarea o sobre el feedback que el adulto o la propia tarea ofrece.

Los resultados que se obtienen de los estudios en colaboración entre parejas llevan a Tudge a reflexionar sobre el concepto de ZDP, que se ha venido interpretando como una zona de progreso unidireccional (el menos capacitado cada vez alcanza niveles más altos), algo que no siempre ocurre, y considera que es mejor entender este concepto de una manera más relativa. Así, con un concepto de ZDP más relativo y que dependa del contexto es comprensible que en determinadas circunstancias la interacción con otros menos competentes pueda conducir a lo que se puede calificar como **regresiones** (Tudge, 1990).

DiCamilla, F., Antón, M. y Lantolf, J. P. (2003: 264) consideran que la ZDP puede ser vista o pensada como la **construcción colaborativa de oportunidades** para que los individuos desarrollen sus habilidades mentales; oportunidades que Van Lier (1996a) denomina *affordances*, y Swain y Lapkin (1998) *occasions for learning*. Entendiendo la ZDP de esta manera, como construcción colaborativa de oportunidades, incluso en aquellos casos en los que los expertos y los novatos trabajan juntos, como en una situación de enseñanza, los novatos no copian simplemente las capacidades de los expertos, sino que transforman lo que los expertos les ofrecen para lo que les es apropiado a ellos. La clave de la transformación está en la **imitación**, la cual a través de la colaboración en la ZDP “*es la fuente de todas las características específicamente humanas del desarrollo*” (Vygotsky, 1987: 210). La imitación en la ZDP es una actividad compleja en la que el novato es tratado no como un mero repetidor sino como un ser comunicativo.

En definitiva, como apuntan Villar y Pastor (2003: 215-216), el aspecto fundamental de la ZDP no es tanto la garantía de que se produzca progreso en el desarrollo del menos competente, sino el hecho de que se activan procesos que tienden a la construcción de un significado conjunto de determinadas situaciones. Indistintamente del tipo de interacción que se trate, bien entre profesor-aprendientes bien entre iguales, ambos tipos de interacción poseen ciertas características que vienen determinadas por el contexto en el que se generan. Es decir, por un lado, la **clase** donde tienen lugar estas interacciones

constituye un sistema de intercambio de habla que tiene sus propias reglas para la toma de turnos, y da a los participantes ciertos derechos y obligaciones (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974: 729). Por otro lado, la **gente** en las clases de lengua se compromete en el negocio de aprender lengua, y se comporta y habla “apropiadamente” aunque la manera y el tiempo de hablar dentro de las lecciones pueden ser diferentes estructuralmente a la forma en que se hace fuera de clase.

Un concepto particularmente beneficioso para el aprendizaje y relacionado con el de interacción es el de **contingencia**; término introducido por Van Lier (1996a) estrechamente unido a diálogo y conversación. Van Lier haciendo referencia a una idea de Freire (1972) apunta: “*Sin dialogo no hay comunicación, y sin comunicación no puede haber educación*” (Van Lier, 1996a: 81, traducción nuestra). La clave de esta idea anotada se encuentra en la manera de concebir la educación como un proceso de reciprocidad; es decir, **enseñar implica conversar** (Carretero, 2004).

La **contingencia** es un término difícil de definir. Según Van Lier (2003), se puede entender como la emisión que se construye tomando en consideración las emisiones utilizadas anteriormente; como una manera de conectar al individuo con su entorno social y cultural. Este contexto en el que se sitúa el individuo determina su discurso y la interpretación que los demás hagan del mismo. Es decir, la contingencia consiste en una dinámica interactiva en la que cada participante espera que su discurso vaya modificándose con el del otro.

La manera más apropiada de estudiar la contingencia es a través del **análisis** detallado **del discurso**, es decir, del análisis del uso de la lengua en contexto (Van Lier, 1996a: 173), y Van Lier, basándose en un trabajo de Jones y Gerard (1967), señala que son cuatro los **tipos de contingencia** que se pueden encontrar en el discurso:

1. Pseudo-contingencia: Consiste en un discurso en el que cada persona responde respecto a sus actitudes internas o planes sin preocuparse de lo que el otro hace. Es decir, A y B tienen un plan, posiblemente diferente, y los dos hablan sin escucharse entre ellos.
2. Contingencia asimétrica: Es el discurso que se genera entre dos personas, donde A se comporta de acuerdo a un patrón preestablecido

independientemente de las respuestas de B, que responde. En este discurso A avanza en su plan siendo inflexible.

3. Contingencia reactiva: Esencialmente, se trata de pánico interpersonal. Cada interlocutor reacciona a lo que el otro dice sin pensar en las consecuencias. Ninguno tiene un plan y hablan sin tener un sentido claro de hacia dónde van.
4. Contingencia mutua: Es el tipo de discurso en el que cada persona contribuye al intercambio y recibe del mismo. Cada uno tiene un plan, pero escucha lo que dice el otro para continuar con su participación.

Van Lier traslada este tipo de interacción contingente al aula, y desde el ámbito de la enseñanza-aprendizaje considera que:

(...) In general any pedagogical interaction which is contingent is especially important for less motivated, culturally disenfranchised and other at-risk groups. The bigger the gap between students' backgrounds, ideals and aspirations (if any), and the school's institutionalized norms and purposes, the more crucial a responsive or contingent form of interaction will be, if we are to assist students in their development (Van Lier, 1996a: 163).

[(...) En general cualquier interacción pedagógica que sea contingente, es especialmente importante para los grupos menos motivados, culturalmente discriminados y otros de riesgo. Cuanto mayor sea la distancia entre los orígenes, ideas y aspiraciones (si las tienen), y las normas y propósitos de la institución educativa, más crucial será una forma de interacción contingente, en caso de que tengamos que ayudar a los estudiantes en su desarrollo] (traducción nuestra).

Dentro de la interacción en el aula, un discurso pedagógico contingente es aquel que conecta al aprendiente con su contexto de aprendizaje, entendiendo el aprendizaje como un *continuum* donde “*las contingencias llaman la atención [nos alertan] sobre lo que ya sabemos y lo conectan con lo que es nuevo. Esta parte es la esencial del aprendizaje*” (Van Lier, 1996a: 174, traducción nuestra). Esto significa que hay que establecer una constante conexión entre los contenidos familiares, lo nuevo y lo compartido.

Además de que la clase proporcione oportunidades para que los alumnos participen en interacciones sociales significativas, estas interacciones deben ser simétricas en la medida de lo posible, ya que éstas son las interacciones que introducen a los aprendientes en habla contextualizada y contingente (Van Lier, 1996a: 176). La consecución de un **discurso contingente** solamente es posible dentro de una **interacción simétrica** (Carretero, 2004).

Esta relación entre contingencia y simetría, si pensamos en el discurso que se genera en el aula entre profesor y aprendientes, puede hacer pensar que no es posible que se dé, en tanto que el discurso que se genera entre experto-no expertos es asimétrico. Esta incompatibilidad se soluciona introduciendo el término de **igualdad**, presentado por Van Lier (2003), como “paralelo” al de **simetría** y que nos permite relacionar la interacción asimétrica con la contingencia. Siguiendo a Van Lier, adoptamos el término de igualdad para hacer referencia a factores no discursivos como la edad, factores de tipo social, papel que desempeña cada participante, poder, etc.; y lo distinguimos del de simetría, concepto que afecta a la interacción social, a la distribución equilibrada de derechos y obligaciones del discurso. Para lograr este discurso simétrico entre no iguales es necesario enfatizar el papel del **profesor**. Como hemos señalado anteriormente, el profesor es un actor imprescindible en el contexto educativo que debe ser educado para que estudie la interacción en clase, para que observe si es contingente o no, y para que aprenda de lo que el aprendiente le enseña. La labor más importante del profesor es entender la naturaleza de la interacción pedagógica. El profesor debe convertirse en su propio analista del discurso, tiene que ser crítico con la manera en que usa el lenguaje en sus clases, reflexionar sobre el valor pedagógico de sus interacciones y elaborar estrategias que hagan sus interacciones más contingentes (Carretero, 2004).

Van Lier (2002a) considera que el éxito de la enseñanza y el aprendizaje viene en gran medida determinado por la calidad de la interacción social en el aula, donde el profesor tiene la labor de crear **oportunidades** o **affordances** de aprendizaje que animen y motiven a sus aprendientes. Esta manera de entender la enseñanza supone un cambio en la concepción del *input-output* hacia una visión contingente de la interacción, que Van Lier engloba bajo una **visión ecológica** de la enseñanza. Desde esta perspectiva ecológica, las oportunidades o affordances se caracterizan porque emergen de la percepción de las mismas. La percepción es un agente dinámico en una relación de

simbiosis constante con la acción, por lo que la percepción no puede existir sin acción, ni al contrario; no se diferencia la teoría de la práctica, pudiendo hablar de una **teoría de la práctica** (Carretero, 2004).

Van Lier (2003) representa la idea de la percepción de las oportunidades en una interacción hacia la contingencia en forma esquemática, de la siguiente manera:

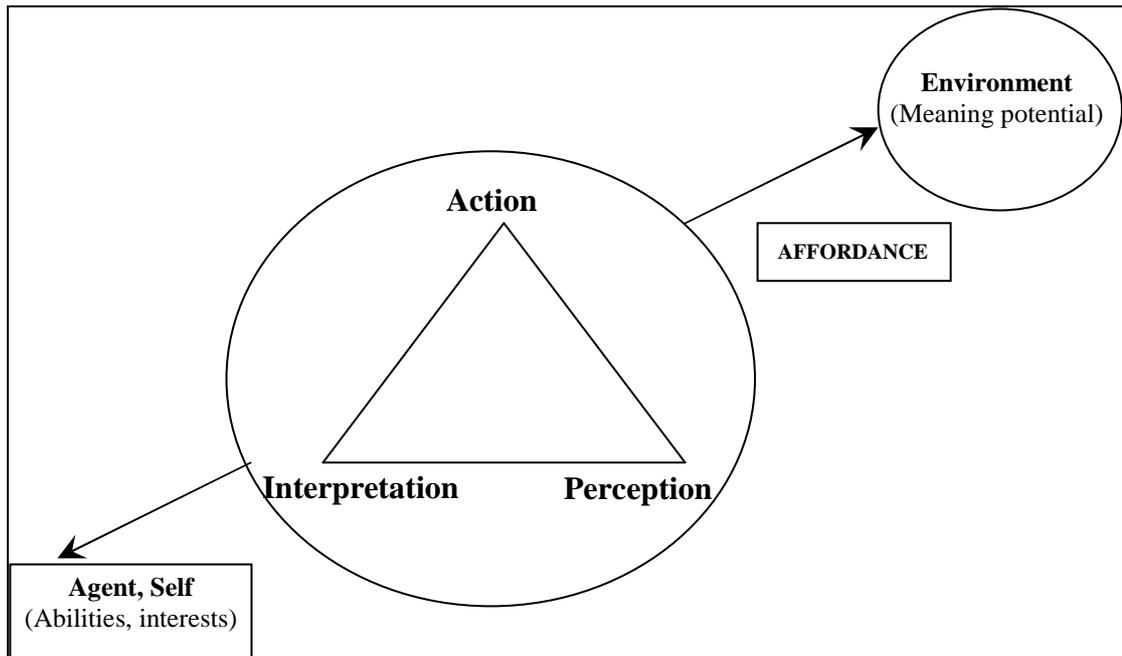


Tabla 1: Oportunidades de aprendizaje (*affordances*) (Van Lier, 2003).

Dentro de estas oportunidades o *affordances*, las que promueven interacciones contingentes son las que pueden favorecer el aprendizaje, y así lo avalan los resultados de la investigación de Carretero (2004), un estudio en la investigación-acción sobre el empleo del discurso contingente como herramienta pedagógica para la co-construcción del conocimiento en el aula. Partiendo de las conclusiones a las que llega Carretero (2004) en su estudio, podemos destacar los siguientes aspectos:

- Un discurso contingente por parte del docente en la interacción entre los aprendientes se traduce en unos **procedimientos** determinados. Los principales procedimientos que detecta Carretero son: la pregunta para destacar un aspecto en concreto, el rebote de una intervención a modo de pregunta para toda la clase, la apelación a la memoria, la petición de razonamiento, el esbozo del principio de un enunciado para que sea

completado por los aprendientes y ofrecer información añadida para facilitar la tarea. Por su parte, Van Lier (1996a: 22 y ss.) añade otros mecanismos que pueden ser usados para crear contingencias como: los marcadores de empatía (del tipo: ¡Wow!), repeticiones de partes de emisiones de otros, esquemas de entonación, gestos, etc.

- La simetría en la interacción entre profesor y aprendientes favorece una relación de mutuo respeto y afectividad, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje compartido por profesores y aprendientes con igualdad de derechos y obligaciones dentro del papel que cada participante adopta. Se trata de una situación en la que se pretende que el aprendiente sea consciente de los recursos y estrategias de que dispone y que fomentan un proceso de aprendizaje hacia la **autonomía**
- El discurso construido de forma contingente fomenta la participación de los aprendientes. Fomentando en los aprendientes el análisis sobre las formas lingüísticas, actividades de **reflexión metalingüística**, se fomenta su proceso de aprendizaje.
- El diálogo que se establece entre profesor y aprendientes en una interacción simétrica contingente responde a la **toma de conciencia** del docente sobre su discurso.

A partir de todas estas consideraciones, lo que pretendemos en esta investigación es observar, analizar y describir qué es lo que ocurre durante el proceso de instrucción formal para el caso concreto de dos clases de español/L2, de nivel principiante y sin lengua vehicular común a todo el grupo. Nos proponemos descubrir cómo se establece la comunicación entre todos los participantes del grupo y estudiar de qué forma se gestiona el conocimiento de la lengua objeto de estudio.

CAPÍTULO 4: CONTEXTO INVESTIGADO

Para la realización de este estudio hemos elegido como contexto de investigación el de una Escuela Oficial de Idiomas (EOI) siendo, en este caso particular, la EOI de Drassanes de Barcelona la que nos ha brindado esta oportunidad.

Muchos son los contextos en los que se podría haber desarrollado esta investigación, pero son varios los motivos que nos han hecho escoger una EOI como escenario idóneo para llevarla a cabo. Entre otras razones podemos destacar las siguientes, que presentamos organizadas en tres criterios, y que permiten justificar nuestra selección:

Desde el punto de vista institucional: Por disponer de un **Proyecto de Centro** y un **Plan de estudios**.

- Institucional y administrativamente la EOI tiene el mismo tratamiento que la enseñanza secundaria obligatoria, pero se caracteriza por la no obligatoriedad y por su especificidad; se dedica exclusivamente la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas.
- Cada EOI cuenta con un Proyecto de Centro que se basa en el currículo vigente para cada comunidad, y cada Departamento elabora una programación anual para el idioma que imparte en la que se especifican los objetivos por curso, la ordenación y temporalización de los mismos, la metodología y el procedimiento de evaluación. El plan de estudios para cada idioma está estructurado en cinco cursos, de 130 horas cada uno, divididos en dos ciclos: Ciclo elemental y Ciclo superior.

Desde el punto de vista docente: Por la **profesionalidad** y **competencia** de los profesores que imparten las clases.

- Para formar parte de la plantilla de una EOI los profesores tienen que pasar por el arduo proceso de una oposición y alegar los méritos suficientes y necesarios que demuestren la perfecta capacitación de esa persona para trabajar en el centro como docente.
- Los profesores cuentan con una oferta formativa para mejorar su calidad docente tanto individual como de grupo. Desde las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI) se les ofrece periódicamente formación de actualización científica y didáctica de los contenidos de enseñanza de idiomas.

Desde el punto de vista de los aprendientes: Por la **multiculturalidad** y la **diversidad** de personas que se matriculan para cursar estudios en una EOI.

- Los aprendientes que se matriculan en una EOI, en general, son aprendientes adultos (la edad mínima de acceso oscila entre los 14-16 años), de procedencia social y bagaje cultural diversos, con ideas propias sobre la manera de cómo se aprende una lengua extranjera.
- Estos aprendientes necesitan tener unos conocimientos mínimos para poder acceder a este tipo de enseñanza. Como requisito imprescindible es necesario tener el Certificado de Estudios Primarios, o el Graduado Escolar, o el Certificado de Escolaridad, o el Primer ciclo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).
- En esta EOI los aprendientes que estudian español se caracterizan por tener un contacto directo con la lengua objeto de estudio fuera del aula.
- Además, en este caso elegimos trabajar con dos grupos de aprendientes de nivel elemental de español/L2 que, en su mayoría, no tienen conocimiento de otra segunda lengua (y de español no tienen apenas nociones puesto que son de nivel principiantes), por lo que conforman un grupo en el que no se da una lengua vehicular común a todos ellos.

CAPÍTULO 5: PARADIGMA DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1. ENFOQUE O PARADIGMA DE ESTUDIO

La investigación dentro del campo educativo se ha constituido en una actividad precisa y fundamental que busca dar respuesta a problemas de conocimiento. Esta actividad ha hecho que la investigación en este campo se constituya en una disciplina que *“trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo”* (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994).

Los orígenes de la investigación educativa se sitúan a finales del siglo XIX y, como señala Soltís (1984), las bases y justificación de las diferentes perspectivas existentes actualmente en investigación educativa se encuentran en la tradición filosófica. Tres son las corrientes filosóficas que han dominado en la investigación educativa y cuya coexistencia define su situación actual: el empirismo lógico, la teoría interpretativa y la teoría crítica.

Estrechamente relacionado con la manera de entender la investigación educativa, se sitúa el concepto de paradigma. Este término hace referencia al conjunto de creencias y actitudes como una visión del mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada (Alvira, 1982: 34). El paradigma es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado, y para el caso concreto de la investigación educativa parece existir un acuerdo general entre los autores en distinguir tres grandes paradigmas: el positivista, el interpretativo y el socio-crítico (Colás y Buendía, 1994: cap. II).

De estos tres paradigmas o enfoques de estudio se derivan las diferentes metodologías de investigación: la metodología científica tradicional (positivista), la metodología cualitativa (interpretativa) y la metodología crítica (Colás, 1986), a las que hacemos referencia en el siguiente apartado (v. § 5.2).

Para situar nuestra investigación en el paradigma que mejor nos convenga, hacemos primero un breve resumen de las características de cada uno de los paradigmas mencionados anteriormente, basándonos para ello en Colás y Buendía (1994):

– **PARADIGMA POSITIVISTA**

El paradigma **positivista**, también denominado **cuantitativo**, **empírico-analítico** o **racionalista**, es el paradigma dominante en algunas comunidades científicas y, tradicionalmente, la investigación en educación ha seguido los postulados y principios surgidos de este paradigma. El positivismo es una escuela filosófica y defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y del modo de conocerlo de la siguiente manera:

- El mundo natural tiene existencia propia independientemente de quien lo estudia.
- Los fenómenos del mundo natural están gobernados por leyes y éstas pueden ser descubiertas y descritas por los investigadores usando los métodos adecuados.
- El objeto de estudio se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares con independencia de quien lo descubre.
- Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
- Defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.
- En el ámbito educativo su aspiración básica es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa.

– **PARADIGMA INTERPRETATIVO**

Llamado también **cualitativo**, **fenomenológico**, **naturalista**, **humanista** o **etnográfico** se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Erickson, 1986). Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las

nociones de comprensión, significado y acción. Los investigadores de orientación interpretativa se cuestionan que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales, y se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular de cada sujeto más que en lo generalizable. Este paradigma se centra en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

– **PARADIGMA SOCIO-CRÍTICO**

Este paradigma surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa. El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad transformar la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores).
- Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del hombre.
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Una vez vistos los rasgos definitorios de cada uno de los paradigmas de estudio en investigación educativa, es en el **paradigma interpretativo** en el que se sitúa nuestro trabajo de investigación. Utilizando el término interpretativo para designar a este paradigma evitamos caer en la tradicional dicotomía entre cualitativo-cuantitativo (Esteve, 1999, Carretero, 2004).

El paradigma interpretativo es un paradigma de investigación interpretativo y crítico, antipositivista, y concibe la educación como una acción intencionada, global y contextualizada, regida por reglas personales y sociales, y no tanto por leyes científicas. Este paradigma tiene como principal objetivo comprender cómo participa y se desarrolla el individuo dentro de una cultura determinada, teniendo en cuenta tanto la perspectiva de los participantes como la relación entre el investigador, lo investigado y el contexto (Esteve, 1999). Esta idea viene apoyada por Van Lier (1988: XIV y ss.) quien considera que el estudio de segundas lenguas en el aula,

como es en nuestro caso, se debe hacer desde un **enfoque interpretativo y contextual**, mejor que experimental y causal, ya que el paradigma interpretativo considera el contexto social y esto es importante puesto que:

(...) La clase tiene su propio potencial comunicativo y su propio propósito metacomunicativo auténtico. Puede ser un contexto social particular para la intensificación de la experiencia cultural de aprendizaje (Breen, 1985: 154, traducción nuestra).

Además, Van Lier (1988) considera que la investigación en el aula dentro del paradigma interpretativo puede servir de formación para el profesor y, citando a Sanday (1982), le puede permitir “*crear conciencia y sensibilidad hacia las acciones del profesor y del aprendiente*” (Sanday, 1982: 253, traducción nuestra).

5.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Los métodos por sí mismos son neutros, sólo adquieren valor cuando se ponen en relación con el objeto o problema de estudio, y no existe nada intrínsecamente superior en un método respecto a otro (Nunan, 1991: 250, traducción nuestra).

Como hemos señalado anteriormente, los métodos de investigación que se derivan de los tres grandes enfoques o paradigmas de estudio existentes en investigación educativa son la **metodología científica tradicional**, la **metodología cualitativa** y la **metodología crítica** (Colás, 1986).

Estos enfoques metodológicos no surgen del vacío sino que “*son proyecciones de planteamientos filosóficos que suponen determinadas concepciones del fenómeno educativo*” (Colás, 1994a: 44) y, para poder entender un poco mejor las características de cada una de estas metodologías y poder elegir la que mejor se ajusta a nuestro objeto de estudio realizamos una breve síntesis de cada una de ellas.

Siguiendo la clasificación de Colás (1994a: 56-58) hacemos una exposición y comparación de las características más relevantes de estas metodologías atendiendo a los apartados esenciales del proceso de investigación, es decir, teniendo en cuenta los

siguientes aspectos: problemas, diseño, muestra, técnicas de recogida de datos, análisis de los datos, interpretación y criterios de validez de la investigación.

– **METODOLOGÍA CIENTÍFICA TRADICIONAL (POSITIVISTA)**

Los problemas surgen de teorías o postulados existentes a iniciativa del investigador. El diseño de la investigación es estructurado, prefijado; no admite variaciones sustanciales en su desarrollo. La selección previa al estudio de una muestra, representativa cuantitativa y cualitativamente de la población de la que procede, será requisito imprescindible para la generalización de los resultados. Por lo tanto, se utilizarán procedimientos estadísticos-probabilísticos para la determinación de ésta. A las técnicas e instrumentos de recogida de datos se les exige validez y fiabilidad a fin de garantizar la objetividad de la información obtenida. Para una mayor rigurosidad y precisión los datos se transforman en unidades numéricas que posibilitan a su vez un análisis e interpretación más exacta. Se aplican análisis estadísticos que argumentan matemática y “objetivamente” los resultados. Validez interna y externa, fiabilidad y objetividad son factores esenciales en la valoración de la investigación a la vez que determinan su calidad.

– **METODOLOGÍA CUALITATIVA (INTERPRETATIVA)**

Los grupos sociales son los originarios del problema que hay que investigar. El objeto del problema es conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos. El diseño de la investigación es abierto, flexible y emergente. La observación y análisis de la realidad aportan datos necesarios para la delimitación de qué investigar y para la planificación del proceso. Nunan (1992) considera como conceptos clave en este tipo de investigación los de **investigación deductiva** e **investigación inductiva**. La investigación del primer tipo, “*comienza con una hipótesis o teoría y a partir de ahí se buscan evidencias bien para apoyarla o para refutarla*”. En cuanto a la segunda forma, “*busca encontrar principios generales, teorías de “verdades” desde la investigación y la documentación de casos simples*” (Nunan, 1992: 12, traducción nuestra). La muestra se va ajustando al tipo y cantidad de información que en cada momento se precisa. No está, por tanto, previamente determinada ni en su número ni en sus características. Se trabaja generalmente con muestra pequeñas y estadísticamente no representativas. Trabaja eminentemente con datos cualitativos. Las técnicas de recogida de datos tienen un carácter abierto, originando multitud de interpretaciones y enfoques. Prevalece el carácter subjetivo

tanto en el análisis como en la interpretación de resultados. El análisis y la interpretación de datos ocupan una posición intermedia en el proceso de investigación. Con él se pretende delimitar el problema, avanzar hipótesis... Adopta un proceso cíclico interactivo que se convierte en elemento clave para la generación del diseño de la investigación. Sobre los criterios de rigurosidad en la investigación no existe unanimidad de posiciones, pero todos participan de la aplicación de técnicas propias de validación, entre las que podemos citar la triangulación, la observación persistente, réplica paso a paso, etc. (Colás 1986, 1990).

– **METODOLOGÍA CRÍTICA**

Los problemas parten de situaciones reales y tienen por objeto transformar esa realidad hacia el mejoramiento de los grupos o individuos implicados en ella. Por tanto, los problemas de investigación arrancan de la acción. La selección del problema lo selecciona el propio grupo que cuestiona la situación inicial. Esta peculiaridad la diferencia de las posiciones anteriores en las que el investigador es el único que tiene el poder de decisión, tanto en la selección del problema como en el planteamiento y la planificación de su resolución. El diseño de investigación se puede definir como dialéctico. Se va generando a través del diálogo y consenso entre el grupo investigador, que se va renovando con el tiempo, convirtiéndose en un proceso en espiral. La muestra del estudio la constituye el propio grupo que aborda la investigación. A pesar de utilizar procedimientos cuantitativos y cualitativos en la recogida de datos se pone un mayor acento en los aspectos cualitativos y en la comunicación personal. El estudio de casos, la dinámica de grupos, la entrevista clínica... aportarán datos sobre los que se efectuarán análisis introspectivos que seguirán determinadas pautas. El análisis e interpretación de datos posee algunas peculiaridades: participación del grupo de investigación en el análisis e interpretación de datos que se realiza mediante la discusión e indagación; alto nivel de abstracción; en la interpretación de datos se interrelacionan factores personales, sociales, históricos y políticos. La condición esencial para que un presupuesto sea válido es el potencial de acuerdo con los otros; validez consensual. Se fundamenta en la autorreflexión. La validez, por tanto, recae en la acción.

Una vez revisadas las características de cada una de las metodologías de investigación, elegimos utilizar para el desarrollo de este estudio la **metodología cualitativa** que viene determinada por el objetivo principal de nuestra investigación: la observación de todo lo

que ocurre en el aula cuando aprendientes y profesor interaccionan. A esta forma de investigación se le conoce como **investigación en el aula** o *classroom research*, un tipo de investigación que proviene de la **etnografía**, y como señalan Doughty y Williams (1998: 1) está teniendo un gran desarrollo en los últimos años:

[Últimamente] está habiendo un aumento del énfasis en la investigación centrada en el aula, la cual examina los procesos de los aprendientes que reciben instrucción sobre la lengua. Además, ha aumentado la atención al papel que puede jugar el profesor en ciclo de la investigación (Bailey y Nunan, 1996; Crookes, 1993, 1997; Nunan, 1996; Pica, 1997; Schachter y Gass, 1996; Williams y Doughty, 1995, etc., traducción nuestra).

La **investigación en el aula** o *classroom research* consiste en un tipo de investigación que examina los procesos interactivos y de aprendizaje producidos por los aprendientes instruidos en un contexto formal y, también, se interesa por el papel que desempeñan los profesores en este contexto. Por un lado, es **investigación** porque contiene los tres componentes que según Nunan (1992, 1993b) son requisito imprescindible para que una actividad sea considerada como tal:

La investigación es un procesos sistemático de búsqueda consistente en tres elementos o componentes: 1. formulación de preguntas, problemas o hipótesis; 2. colección de los datos; 3. interpretación de estos datos (Nunan, 1992: cap.1 y cap. 10; 1993b: 42, traducción nuestra).

Por otro lado, la investigación en el aula como su propio nombre indica se centra en el **aula** porque es allí donde se produce la acción, donde tiene lugar el aprendizaje de la lengua. Así, lo corroboran los comentarios de Gaies (1980): “La clase es lugar donde profesores y aprendientes entran en contacto y se da el aprendizaje de la lengua” (traducción nuestra), y de Nunan (1989b: 76): “La clase es el lugar donde se da la acción” (traducción nuestra).

Autores como Van Lier (1988) o Allwright y Bailey (1991), utilizan el término “**investigación en el aula**” para referirse a este tipo de investigación que intenta dar cuenta de lo que ocurre en el aula, y para lo cual se recurre a la observación directa en clase, la toma de notas, grabaciones, aplicación de entrevistas, cuestionarios, etc. Mientras que otros, como Nunan (1991: 249) por ejemplo, prefieren hablar de

“*investigación centrada en el aula*” mejor que simplemente de “*investigación en el aula*”.

La investigación en el aula viene de la etnografía, y la **etnografía** es considerada una modalidad de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: cap. 9). La etnografía se inscribe en la familia de la metodología interpretativa-cualitativa y es un modelo alternativo a la investigación tradicional que tiene por objetivo describir los eventos que tienen lugar en la vida de grupo. Cuando se usa para estudiar los fenómenos o realidad educativa se denomina **etnografía educativa**.

Watson-Gegeo (1988) advierte que para algunos “*la etnografía se ha convertido en un sinónimo de la investigación cualitativa. [De hecho] los términos etnográfico, cualitativo y naturalista normalmente se han usado de manera intercambiable en literatura educativa, pero hay diferencias entre ellos*” (Watson-Gegeo, 1988: 575-576. traducción nuestra):

- **Investigación cualitativa:** Es un término paraguas para muchos tipos de enfoques y técnicas de investigación, incluyendo la etnografía, estudio de casos²³, inducción analítica, análisis de contenido, semiótica, hermenéutica, historias de vida, y ciertos tipos de enfoques estadísticos. Se centra en identificar la presencia o ausencia de algo y en determinar su naturaleza o sus rasgos distintivos (Kirk y Miller, 1986).
- **Investigación naturalista:** Es un término descriptivo que implica que el investigador lleva a cabo observaciones en “*el medio natural y presente donde la [gente] vive y trabaja*” (Schatzman y Strauss, 1973: 5, traducción nuestra).
- **Etnografía:** Es cualitativa y también naturalista, pero se diferencia de las otras formas de investigación cualitativa en su forma de referirse a la totalidad (holismo) y en la manera en que trata la cultura como parte integral del análisis, y no como un factor más a tener en cuenta (Watson-Gegeo, 1988: 577).

Originariamente la **etnografía**, desarrollada en antropología para describir las “formas de vida” de un grupo social, consiste en “*el estudio del comportamiento de la gente en situaciones naturales, con atención a la interpretación cultural del comportamiento*”. Y el **objetivo del etnógrafo** “*es proporcionar una descripción y una explicación interpretativa que dé cuenta de lo que la gente hace en un determinado escenario, del*

²³ El estudio de casos constituye uno de los métodos más característicos en este enfoque; así lo afirman autores como Reichardt y Cook (1986), Bogdan y Biklen (1982) y Lincoln y Guba (1985), citados en Colás (1994b: 253).

desarrollo de sus interacciones y de la forma en la que entienden lo que hacen” (Heath, 1982, traducción nuestra).

Actualmente, la etnografía junto con la adquisición de segundas lenguas (ASL) y la sociolingüística “(...) *son tres de las áreas divergentes de estudio de la lingüística aplicada, la cual está directamente relacionada con la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras*” (Davis 1995, traducción nuestra). Para Chaudron (1988), la etnografía es una alternativa a los estudios de ASL al considerar la adquisición no sólo como un proceso mental individual, sino también como un proceso inmerso en un contexto sociocultural.

Partiendo de la naturaleza social del aprendizaje y de la concepción del aula como escenario sociocultural, la perspectiva etnográfica busca describir lo que ocurre en clase de LE/ L2, a partir del análisis y la observación de todo aquello que hacen los miembros de un grupo. Se trata de una “mini-cultura” (Cambra, 2003), entendida dentro de una cultura escolar más amplia y ésta, a su vez, dentro de una sociedad con una idiosincrasia determinada, idea que nos recuerda la perspectiva ecológica del aula de Van Lier (1998a) presentado anteriormente (v. § 2.4.3).

Arnal, del Rincón y Latorre (1994: 200) hacen un repaso de los rasgos más destacados que configuran **la naturaleza de la etnografía**, aunque advierten que no son exclusivos de la misma:

- La etnografía describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales (carácter holista).
- El etnógrafo estudia a las personas en su hábitat natural (condición naturalista).
- La etnografía se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías (uso de la vía inductiva).
- Los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales (carácter fenomenológico o émico).
- Las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia (datos contextualizados).
- El etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre las observaciones (libre de juicios de valor).

Del mismo modo Cambra (2003) hace referencia a las características principales de la etnografía y las sintetiza en los siguientes puntos:

- El aula se analiza desde las actuaciones del profesor y de los aprendientes como un contexto real de aprendizaje de L2/LE.
- Profundiza en los hechos cotidianos reconstruyendo los significados para entender e interpretar las interacciones de sus participantes.
- Considera la clase de L2/LE como un grupo social y una comunidad cultural lo que le permite abordar la forma de comunicarse que adoptan los individuos que participan.
- Realiza una descripción minuciosa e interpreta las acciones e interacciones que se dan entre aprendientes y profesor a partir de datos empíricos para comprender de modo holístico los procesos que tienen lugar.
- Entiende el aula como un micro-contexto construido por sus participantes, el cual está inserto, a su vez, en un macro-contexto que lo influye.
- El conocimiento del aula debe contribuir a la innovación y mejora de las prácticas didácticas.
- Interesan tanto los participantes, sus percepciones y representaciones, como la cultura a la que pertenecen; todos los individuos están implicados.
- Se centra especialmente en el docente como transmisor del currículo e informador y colaborador en la investigación, aspecto que contribuye a su desarrollo y formación profesional.
- Acepta la singularidad de cada realidad, lo que implica el uso de un modelo teórico complejo que tenga en cuenta los acontecimientos significativos, ya sean esporádicos o recurrentes.

En cuanto a las **fases de la investigación etnográfica** están menos definidas que las de otros métodos de investigación, pero se pueden identificar algunas (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: 201). Denzin (1978) señala que en la investigación etnográfica deben considerarse estas siete áreas de decisión: 1. El foco y finalidad del estudio y las cuestiones que aborda; 2. El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección; 3. Los participantes o sujetos del estudio, el escenario y contexto(s) investigados; 4. La experiencia del investigador y sus funciones en el estudio; 5. Las estrategias de recogida de datos; 6. Las técnicas empleadas en el análisis de datos; y 7. Los descubrimientos del estudio: interpretaciones y aplicaciones. Para Goetz y LeCompte (1988: 172) son cuatro las fases de la investigación etnográfica: en la primera se plantean las cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares, y se selecciona

un grupo de estudio; en la segunda se aborda el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y de registro; en la tercera se hace la recogida de datos; y, por último, en la cuarta se lleva a cabo el análisis e interpretación de los datos.

Colás (1994b: 252) considera que las diferentes fases del proceso de investigación no se dan de forma lineal y sucesivamente, sino “interactivamente”, es decir, en todo momento existe una estrecha relación entre recogida de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de teorías. Las hipótesis, por tanto, se modifican a partir del análisis de datos; esto origina una nueva recogida de datos y así sucesivamente, tal como se expresa en el esquema siguiente que presentamos, basado en Lincoln y Guba (1985):

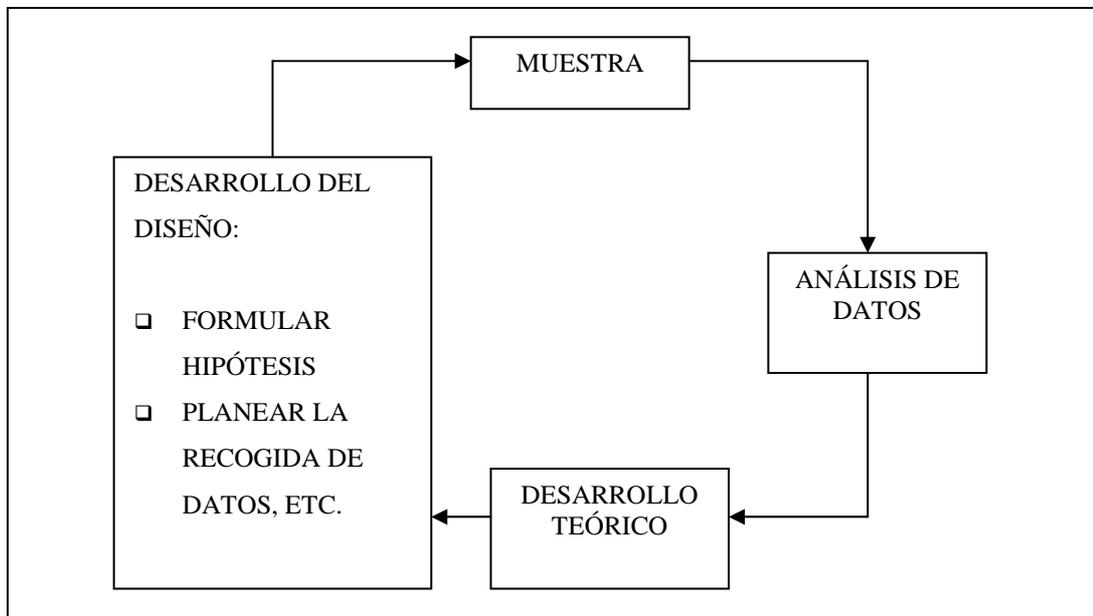


Tabla 2: Fases del proceso de investigación (Lincoln y Guba, 1985).

En cuanto a la utilización de la etnografía hay que destacar que la aplicación de esta metodología de investigación también presenta dificultades y limitaciones (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: 203-204), y creemos conveniente hacer algunas consideraciones sobre su uso en lo concerniente a aspectos relacionados con el acceso al escenario, el papel del investigador, los informadores clave y la subjetividad.

Para Erickson (1986), **la entrada o acceso al escenario** de investigación es un fenómeno complejo que en consecuencia exige tacto y actitud diplomática. Es el período que resulta más incómodo y desagradable. Requiere que el investigador presente los fines de su trabajo de la forma más sencilla posible. La entrada del etnógrafo va acompañada de una

primera etapa de contacto, llamada de *vagabundeo* por LeCompte (Goetz y LeCompte, 1988), que consiste en reconocer el terreno, familiarizarse con los participantes y documentarse sobre la situación. Esta etapa proporciona los datos de base para ir explorando la situación e ir superando las dificultades que puedan surgir.

En esta investigación, el acceso al escenario se ha dado de manera informal, por medio de nuestra directora de tesis que ha hecho de nexo de unión entre nosotros (la investigadora) y la EOI de Drassanes. Podemos decir que nuestra toma de contacto con el escenario investigado se ha dado en dos momentos: un primer momento de presentación a los dos profesores implicados en el estudio, y un segundo momento de presentación a cada grupo de aprendientes.

Tras varias conversaciones telefónicas de nuestra directora de tesis con los profesores involucrados en el estudio, el primer contacto con ellos ha sido a través de una breve reunión en la EOI de Drassanes (v. ANEXO I: CALENDARIO DE OBSERVACIONES), donde les hemos explicado el propósito de nuestro estudio y se les ha pedido su ayuda y colaboración.

El contacto con los aprendientes ha tenido lugar el primer día del curso intensivo de español, en el aula de la EOI, donde hemos sido presentados por los profesores de cada grupo. Pasadas un par de semanas, durante las cuales hemos asistido regularmente a las clases y los aprendientes se han habituado a nuestra presencia, hemos explicado brevemente nuestra tarea y les hemos pedido permiso para ser grabados en audio y vídeo. Los aprendientes se han mostrado receptivos y no hemos tenido ningún problema para continuar desarrollando nuestra labor de observación en sendos grupos.

Respecto a los **informantes o actores clave**, sabemos que en etnografía es importante que el investigador tenga buenas relaciones con todos ellos para el éxito de la investigación, y una forma de conseguirlo es implicándolos en el proceso de la investigación (Erickson, 1986). En el tiempo que ha durado nuestra observación en las dos clases de la EOI, hemos intentado conseguir la máxima participación tanto de los aprendientes como de los profesores, y para ello hemos utilizado la entrevista y el diario como medios para lograrlo. Independientemente del grado de implicación de cada participante, hemos tenido en cuenta a todos ellos como fuentes valiosas de información.

En cuanto al **papel del etnógrafo**, tenemos que señalar que el etnógrafo es, primero y ante todo, el “*instrumento esencial de la investigación*”. Los etnógrafos son recolectores de datos, “*observadores, narradores y escritores*” (Wolcott, 1975: 115). Su trabajo requiere relacionarse e interactuar en los escenarios educativos de forma natural.

El rigor de la investigación radica más en la actuación del propio investigador que en los instrumentos que utiliza (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: 204).

En toda investigación hay una **dimensión ética** que debe ser respetada y para que el trabajo llegue a buen fin, el investigador debe respetar una serie de principios (Wallace, 1998: 49): confidencialidad, evitar el plagio, no abusar de la autoridad obligando a los estudiantes a hacer actividades que no les beneficien, ser educado y respetuoso con las personas con las que se trabaja. Además de estos principios, para que la investigación se desarrolle con éxito es importante tener en cuenta otra serie de factores: planear con suficiente antelación los encuentros, adelantar información adecuada sobre lo que trata el estudio, cumplir con los horarios asignados para cada encuentro, dar las gracias formalmente a las personas que nos han ayudado, enviar copias de los resultados a todos los que hayan sido de especial ayuda (Wallace, 1998: 51).

Cambra (1992: 349) añade además una serie de actitudes necesarias tanto por parte del observador como por parte del observado en toda investigación que se realice en el aula. Estas actitudes son el respeto a la clase como lugar cultural y como fuente de informaciones valiosas, voluntad de conocer mejor lo que realmente pasa en el aula para poder comprender los fenómenos interactivos que se produzcan, abrir la clase a otros, entendiendo que la enseñanza es una actividad que requiere un trabajo cooperativo y una relación de ayuda entre profesores, el observador tiene que actuar con total transparencia respecto al profesor observado.

Esperamos haber cumplido de manera satisfactoria con las obligaciones y responsabilidades que supone ser un buen etnógrafo, y para superar todas las dificultades que entraña este tipo de investigación señalamos algunos procedimientos que hemos seguido para su consecución: en la toma de notas de campo hemos sido lo más descriptivos posible; hemos hecho acopio de una cantidad importante de datos desde diferentes perspectivas (profesores, aprendientes, observador) para poder triangular los resultados y disminuir la subjetividad lo máximo posible; y hemos dividido el período de observación en tres fases para dar cuenta de forma equilibrada de todo el tiempo que ha durado la investigación.

Antes de terminar con este apartado y pasar a la presentación de nuestra investigación, debemos señalar que en relación con cualquier investigación hay que tener también en cuenta dos nociones importantes: la **fiabilidad** (*reliability*) y la **validez** (*validity*) del

estudio (Nunan, 1993b: 43)²⁴. Para Wallace (1998) la **validez** significa “*analizar lo que se supone que hay que analizar y nada más*”; y **fiabilidad** quiere decir “*ser muy explícito sobre la naturaleza de los datos y tener más de una fuente de obtención de los mismos (triangulación)*” (Wallace, 1988: cap. 3, traducción nuestra).

En Nunan (1992) fiabilidad y validez se definen de la siguiente manera:

(...) La fiabilidad se refiere a la consistencia de los resultados obtenidos en una parte de la investigación. Y ésta puede ser fiabilidad interna (se refiere a la consistencia de la colección de los datos, al análisis y a su interpretación) o fiabilidad externa (se refiere hasta cierto punto a investigadores independientes que pueden reproducir un estudio y obtener resultados similares a aquellos obtenidos en el estudio original). [En cuanto al concepto de] validez tiene que ver con la parte de investigación que realmente investiga lo que el investigador se propone investigar. Igualmente hay dos tipos de validez, la interna (...) y la externa (...) (Nunan, 1992: 12, traducción nuestra).

Además de estos dos conceptos de fiabilidad y validez, Allwright y Bailey (1991) añaden otro aspecto importante relacionado con el control de la calidad de los datos del estudio, el de **generalización**. Según estos autores para la investigación naturalista o etnográfica la generalización no es el principal objetivo en una investigación de estas características sino que lo que interesa es el contexto investigado como algo único y particular. “*Generalizability is not always a primary focus. Naturalistic enquiry is non-interventionist. It uses occurring groups. The goal is to understand what happens in the individual classroom, which is itself a potentially unique social context*” (Allwright y Bailey, 1991: 7).

²⁴ En Nunan (1993b: 43) se puede encontrar una tabla para determinar si la pregunta de investigación que se plantea cumple o no las nociones de fiabilidad y validez.

CAPÍTULO 6: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez visto en el capítulo anterior cuál debe ser el patrón de comportamiento de todo buen investigador (v. § 5.1), pasamos a revisar cuáles son los requisitos imprescindibles y necesarios que tiene que cumplir un trabajo para poder ser considerado de investigación. Según Nunan (1992; 1993b), a quien seguimos para el desarrollo de esta cuestión, son tres los elementos de que debe constar todo trabajo: preguntas de investigación, corpus de datos y análisis e interpretación de los datos.

En el presente capítulo, nos proponemos exponer y describir cada uno de estos tres componentes señalados para poder caracterizar nuestro trabajo de investigación rigurosa.

6.1. PREGUNTA(S) DE INVESTIGACIÓN

En general, antes de comenzar un trabajo de investigación es muy importante tener una idea clara de lo que se quiere estudiar pero como es característico en una investigación etnográfica, la o las preguntas de investigación de partida pueden verse modificadas, reformuladas, etc. con el paso del tiempo, como ha ocurrido en nuestro caso concreto.

En un primer momento, las preguntas que nos hemos planteado responder a través de esta investigación han sido las siguientes:

Siendo mayoritariamente aceptado el papel positivo de la instrucción formal, en una clase multicultural de nivel principiante de español/L2, sin una lengua vehicular a todos los participantes:

1. ¿Se lleva a cabo instrucción gramatical explícita? En caso afirmativo, ¿qué tipo de instrucción gramatical tiene lugar?
2. ¿Lo que el profesor hace coincide con lo que el aprendiente percibe?

Con estas dos preguntas hemos comenzado el estudio de los datos, pero se han visto parcialmente modificadas en el momento de terminar el análisis de la muestra seleccionada. Al comenzar con la discusión de los resultados hemos notado que la formulación de la primera pregunta no se ajustaba exactamente con las informaciones proporcionadas por el modelo de análisis aplicado. Este hecho nos ha obligado a reformular la primera de ellas quedando concretadas nuestras preguntas de investigación definitivamente en las siguientes:

En una clase multilingüe de nivel principiante de español/L2 y sin una lengua vehicular común a todos los participantes del grupo:

1. **¿Cómo se gestiona la construcción del conocimiento lingüístico explícito entre profesores y aprendientes durante el proceso de instrucción formal de la lengua objeto de estudio?**
2. **¿Lo que el profesor hace coincide con lo que el aprendiente percibe?**

Estas dos preguntas iniciales, que hemos considerado como generales, se han convertido en un marco de referencia dentro del cual se han ido inscribiendo nuevos interrogantes conforme ha ido avanzando la discusión de los datos. Estas preguntas insertas dentro de las dos **preguntas generales** han consistido en un grupo de interrogantes más precisos y concretos en que se han desdoblado las preguntas iniciales y que hemos caracterizado de **preguntas intermedias**. Por medio de las respuestas a estas preguntas intermedias hemos conseguido contestar a las generales.

Partiendo de la idea de que la **gramática** es como un *continuum* basado en la cognición, en la interacción y en la reflexión (Vygotsky, 1981), para poder responder a la primera de nuestras preguntas de investigación sobre **cómo** se gestiona el conocimiento explícito que se construye durante el proceso de instrucción formal, hemos tenido que preguntarnos primero **qué** tipo de conocimiento es el que se ha generado a lo largo de los ciento dos episodios analizados. Así, esta pregunta general se ha desdoblado en las siguientes preguntas intermedias:

1.1. Atendiendo al contenido, ¿qué tipo de conocimiento explícito se ha gestionado en cada uno de los episodios analizados?

1.2. Atendiendo a la estructura de interacción, ¿de qué forma o manera se ha gestionado la construcción de dicho conocimiento explícito en cada episodio?

Respecto a la segunda pregunta de investigación general planteada al comienzo de esta investigación, esta pregunta nos ha proporcionado la información correspondiente a las percepciones que tanto profesores como aprendientes tienen sobre el proceso de aprendizaje-adquisición del español/L2 y que la observación participante no nos ha mostrado. En realidad, se ha convertido en una pregunta complementaria a la primera y, del mismo modo que la primera pregunta, su contenido se ha tratado atendiendo al contenido y a la estructura de interacción según la perspectiva de cada uno de los participantes del grupo:

2.1. Atendiendo al contenido, ¿qué tipo de conocimiento explícito se ha gestionado durante las clases de español/ L2?

2.2. Atendiendo a la estructura de interacción, ¿de qué forma o manera se ha gestionado el conocimiento explícito construido a lo largo de las clases?

Las respuestas proporcionadas a estas preguntas por aprendientes y profesores nos han ofrecido información desde dos de las tres perspectivas tenidas en cuenta en este estudio. Comparando estos resultados con los obtenidos del análisis de la muestra seleccionada hemos podido triangular todos los datos resultantes en esta investigación con el fin de alcanzar el máximo de objetividad posible y llegar a las conclusiones de este estudio.

6.2. CORPUS DE DATOS

El corpus de que disponemos para la realización de este trabajo de investigación está integrado por los datos obtenidos de las observaciones participantes llevadas a cabo durante cuatro meses en dos clases de español/L2 en la EOI de Drassanes, aplicando como técnicas de recogida de datos: la grabación audio y vídeo, toma de notas de campo, entrevistas cualitativas y diarios. El resultado ha sido la obtención de un corpus

constituido por **ciento ocho horas de grabación audio con sus correspondientes notas de campo, de las cuales treinta y seis horas están también registradas en vídeo; dos diarios para cada profesor, es decir un total de cuatro diarios; dos diarios para cada grupo de aprendientes que suman veintitrés diarios; cuatro entrevistas del profesor, correspondiendo dos a cada uno; y una entrevista colectiva con cada grupo de aprendientes.**

Pese a que las técnicas de obtención de datos estaban definidas desde el comienzo del estudio y su aplicación se encontraba perfectamente planificada y organizada en un **calendario de observaciones** (v. ANEXO I), la utilización de alguna de estas técnicas se ha visto alterada en el transcurso de la investigación por factores que no se habían tenido en cuenta antes de iniciar la observación en las aulas.

El período de observación participante ha sido de cuatro meses (de febrero a mayo de 2003), correspondiente al tiempo que ha durado el curso intensivo de español/L2 elegido para su observación. Este tiempo de observación lo hemos dividido en **cuatro fases** para que la recogida de datos fuera equilibrada y estuviera repartida a lo largo de todo el tiempo que hemos estado observando en las dos clases seleccionadas. El primer mes lo hemos considerado: FASE DE ADAPTACIÓN, y los restantes meses: FASE 1, FASE 2 y FASE 3, respectivamente. Durante la fase de adaptación hemos iniciado la observación participante y la toma de notas de campo, pero no hemos utilizado otras herramientas de obtención de datos. Ha consistido en un tiempo de ajuste y conocimiento entre observadora y realidad observada.

Todas las técnicas de recogida de datos empleadas para la confección de nuestro corpus las hemos agrupado en: **técnicas de muestreo** y **técnicas de recogida de datos** (basado en Colás, 1994b) como presentamos a continuación:

6.2.1. TÉCNICAS DE MUESTREO

La selección de la muestra adquiere en esta metodología un sentido bastante singular y tiene como principal objetivo conseguir tanta información como sea posible para fundamentar su diseño, basándose en criterios pragmáticos y teóricos antes que en criterios probabilísticos (Colás, 1994b: 254). De ahí, que la selección de la muestra no busque uniformidad sino las máximas variaciones posibles. Patton (1980) llega a identificar hasta seis modalidades diferentes de muestreo que en ningún caso tienen como propósito generalizar los resultados: muestra extremas; muestras de casos típicos o especiales; muestreo de máxima variación,

adaptándose a diferentes condiciones; muestreo de casos críticos; muestreo de casos sensitivos o políticamente importantes; y muestreo conveniente.

En nuestra investigación las técnicas de muestreo se han materializado en la realización de un **sondeo en cada grupo** objeto de estudio, y en una **entrevista-orientación** de carácter informal y semi-estructurada a los profesores que han colaborado en esta investigación.

– **FICHA-SONDEO**

En teoría, la ficha-sondeo programada para ser completada por los aprendientes ha sido una ficha de carácter anónimo y confidencial, con preguntas sobre su edad, sexo, nacionalidad, ocupación, idiomas, opinión sobre el español, etc. para conocer un poco más las características de cada grupo participante en esta investigación. Esta ficha-sondeo (v. ANEXO II (1)), confeccionada antes de comenzar la investigación propiamente dicha, estaba programada aplicarla a lo largo de la segunda semana de curso para dar tiempo a posibles modificaciones en los grupos, incorporaciones de aprendientes más tarde, etc.

En la práctica esta ficha-sondeo no la hemos aplicado. El motivo ha sido que lo profesores de la EOI han entregado a los aprendientes una ficha de conocimiento de grupo (v. ANEXO II (2)) para completar con información personal similar a la programada por nosotros: edad, sexo, lengua materna, estudios realizados, ocupación, motivos para estudiar español, etc. Con el fin de que los aprendientes no tuvieran que repetir dos veces la misma información en dos fichas similares, los profesores nos han prestado sus fichas y de ellas hemos extraído la información relevante para nuestro estudio.

Los datos que nos han proporcionado estas fichas están recogidos en los anexos (v. ANEXO II (3)) y, en síntesis, los dos grupos que hemos observado se han caracterizado por los siguientes rasgos particulares:

CLASE [A-59]:

- Curso intensivo: Español nivel elemental, de lunes a jueves de 10:00-12:00 h. Segundo cuatrimestre (febrero-mayo 2003). Total: 80 h. de duración.

- En la lista de clase figuran matriculados treinta aprendientes, de los cuales sólo entregan la ficha veinticinco. De este grupo asisten regularmente a clase veintitrés.
- Atendiendo a sus nacionalidades, este grupo de veinticinco está constituido por los siguientes países de procedencia: China (11), Ucrania (1), Siria (1), Reino Unido (5), Brasil (1), Líbano (1), Argelia (1), Rusia (2), Corea (1), Irán (1).
- La media de edad de este grupo es de treinta años, siendo el más joven de dieciocho y el mayor de cincuenta y dos.
- En cuanto a los idiomas que conocen, trece aprendientes dicen no conocer ningún otro idioma además de su lengua materna, seis señalan saber inglés, uno ruso, uno árabe, dos alemán, tres francés y uno español. Por lo que no existe una lengua vehicular común a todo el grupo, aspecto de especial relevancia en nuestro estudio.

CLASE [A-75]:

- Curso intensivo: Español nivel elemental, de lunes a jueves de 12:00-14:00 h. Segundo cuatrimestre (febrero-mayo 2003). Total: 80 h. de duración.
- En la lista de clase figuran matriculados treinta aprendientes, de los cuales sólo entregan la ficha veintiocho. De este grupo asisten regularmente a clase veinticuatro aprendientes, más un aprendiente pakistaní que se incorpora más tarde, del cual no tenemos ficha.
- En cuanto a sus países de procedencia este grupo de veintinueve está constituido por: China (8), Marruecos (3), Reino Unido (4), Canadá (2), Alemania (3), Ucrania (3), Turquía (1), Israel (1), Polonia (2), Pakistán (2).
- La media de edad de este grupo es de veinticinco años, siendo el más joven de dieciocho y el mayor de treinta y nueve años.
- En cuanto a los idiomas que conocen, sólo dos aprendientes dicen no conocer ningún otro idioma además de su lengua materna, doce señalan saber español, dieciséis inglés, nueve francés, tres alemán, dos ruso, y sólo uno dice saber los siguientes idiomas respectivamente: hebreo, ucraniano, serbio, indio-americano, latín, suahili, *punjabi*. Por lo que en este grupo con un mayor nivel de conocimiento de diferentes LE, la

posibilidad de emplear varios idiomas vehiculares entre ellos es más factible, si bien ninguno se puede utilizar de forma general en todo el grupo.

– **ENTREVISTA-ORIENTACIÓN**

Hemos aplicado una entrevista-orientación a cada profesor como una forma de tener una oportunidad para poder hablar y conocernos un poco más entre observadora y profesores, ya que el único contacto que hemos tenido con ellos ha sido el encuentro (v. ANEXO III) que, juntamente con nuestra directora de tesis, tuvimos el día que acudimos a la EOI de Drassanes para presentar el proyecto, pedirles permiso, y solicitar su aprobación y colaboración para iniciar nuestra investigación en sus aulas. Esta entrevista-orientación, diseñada como una **entrevista inicial al profesor** de tipo cualitativo (v. ANEXO IV), ha consistido en un breve encuentro de cada profesor con la investigadora a modo de conversación relajada para conocer y discutir la idea que cada uno de ellos tiene sobre la investigación en el aula, la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, etc. A lo largo de esta conversación registrada en audio no hemos desvelado el objetivo último de nuestro estudio en ningún momento para no condicionar la posterior actuación del profesor en clase, pero hemos intentado ser “transparentes” en todo momento y responder, en la medida de lo posible, a todas sus preguntas y dudas.

6.2.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

En cuanto a las técnicas de recogida de datos, desde la perspectiva cualitativa, son varias las clasificaciones y propuestas que encontramos así como una gran variedad de términos para referirnos a ellas. Entre otros, podemos citar a: Day (1989: 45) quien habla de **técnicas e instrumentos cualitativos** de recogida de datos, entre los que incluye: la etnografía escrita, la grabación audio y vídeo, etnografía limitada o seleccionada o grabada; Nunan (1992: cap. 5) habla de **métodos de observación de clase** y de **investigación**, anotando como formas posibles: el experimento formal, la invitación estimulada, los esquemas de observación y el análisis de la interacción; Richards y Lockhart (1994: cap. 1) se refieren a **enfoques para la investigación** en el aula sobre enseñanza y citan: las revistas de enseñanza, informes de la lección, encuestas y cuestionarios,

grabaciones audio y vídeo, observaciones e investigación-acción; Colás (1994b: 255) habla de **técnicas cualitativas** de recogida de datos agrupándolas en dos tipos: Técnicas directas o interactivas (observación participante, entrevistas cualitativas, historias de vida) y técnicas indirectas o no interactivas (documentos oficiales: registros, estatutos internos..., documentos personales: diarios, cartas, autobiografías...); Arnal, del Rincón y Latorre (1994: 202) se refieren al empleo de **estrategias interactivas** apuntando: la observación participante, las entrevistas formales e informales; y toda clase de materiales escritos como: documentos oficiales, cuestionarios, documentos personales; además de una variada tecnología como: magnetófonos, dictáfonos, procesadores de palabras, ordenadores, bases de datos, cámaras fotográficas, equipos de vídeo, etc.

Hasta aquí, podemos observar en negrita las diferentes formas que han utilizado los autores mencionados para referirse a las formas de recogida de datos: técnicas, instrumentos, métodos, enfoques, etc., lo cual evidencia el problema terminológico existente al respecto. De todas las clasificaciones presentadas hemos optado por la de Colás (1994b: 255) y hemos utilizado el término de **técnica** para referirnos a los instrumentos empleados en la obtención de datos. Así, tres son las técnicas de recogida de datos que hemos usado en nuestra investigación: la **observación participante**, las **entrevistas cualitativas** y los **diarios**. Las dos primeras, la observación participante y la entrevista, son dos técnicas directas o interactivas que nos han facilitado la observación de clase, y la última, el diario, es de tipo indirecto o no interactivo, una técnica que supone la reflexión sobre el propio aprendizaje y la verbalización de aspectos afectivos que nos ha proporcionado datos de los aprendientes y profesores no observables directamente.

Continuamos explicando cómo hemos llevado a cabo la aplicación de cada una de estas técnicas de recogida de datos comenzando por las técnicas directas:

– **OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

Siguiendo a Molina y Rué (1988), entendemos la **observación** en el ámbito educacional como el método de análisis de la realidad que utiliza la contemplación atenta de los fenómenos, acciones, procesos, situaciones, etc. y de su dinámica, en el contexto en el que se desarrolla habitualmente. Cuando esta observación se hace en contextos donde hay una interacción social entre investigador y grupos sociales, como ha sido en nuestro caso, estamos ante una **observación participante** (Allwright, 1988).

Esta observación participante se caracteriza por ser directa, de carácter flexible y abierto, y se constituye en una de las tareas iniciales para generar hipótesis de trabajo. El uso de esta técnica directa presenta un gran número de ventajas, pero también algunos inconvenientes. Cabe destacar como positivo su adaptabilidad y facilidad de obtención de datos internos, ofrece mayor profundización en la vida de los grupos, muestra toda la riqueza y complejidad de la situación estudiada, trabaja con fuentes de primera mano que garantizan la credibilidad y permite recoger datos sobre comportamientos no verbales, dimensiones que son difíciles de abordar desde otros enfoques. Entre sus inconvenientes se encuentran la subjetividad, las escasas posibilidades de réplica a estos trabajos debido a su carácter particular y la no utilización de técnicas estandarizadas (Colás 1994b: 258-259).

Para intentar salvar estas dificultades metodológicas que conlleva hacer observación participantes hemos recurrido al empleo de ciertas actividades de contrastación como: la observación prolongada en el campo de estudio, la confrontación de los datos con los actores (aplicación de diarios y entrevistas tanto a profesores como aprendientes), la recogida de material referencial (grabaciones audio y vídeo), y la triangulación.

De todas estas actividades la de la **triangulación** es una de las más características de esta técnica cualitativa, siendo su principio básico recoger y analizar datos desde distintos ángulos con el fin de contrastarlos e interpretarlos. Esta estrategia de la triangulación, como apuntan Allwright (1983: 193), Allwright y Bailey (1991), Van Lier (1988: 13) y Watson-Gegeo (1988, 1992), Esteve Ruescas (1999: 154 y ss.), entre otros, permite integrar las impresiones, percepciones y observaciones de todos los participantes en la investigación. Si los datos obtenidos desde cada una de estas fuentes conducen a las mismas conclusiones, entonces podemos estar más seguros de la validez de los resultados. Además, los participantes de la realidad investigada, pueden ayudar a evaluar los descubrimientos principales del estudio.

En nuestro caso, como se puede observar en la siguiente figura (v. Figura 1), hemos aplicado esta estrategia de la triangulación para garantizar al máximo la objetividad de los datos situando en cada uno de los tres vértices del triángulo: al **profesor**, a los **aprendientes** y a la **observadora**, respectivamente.

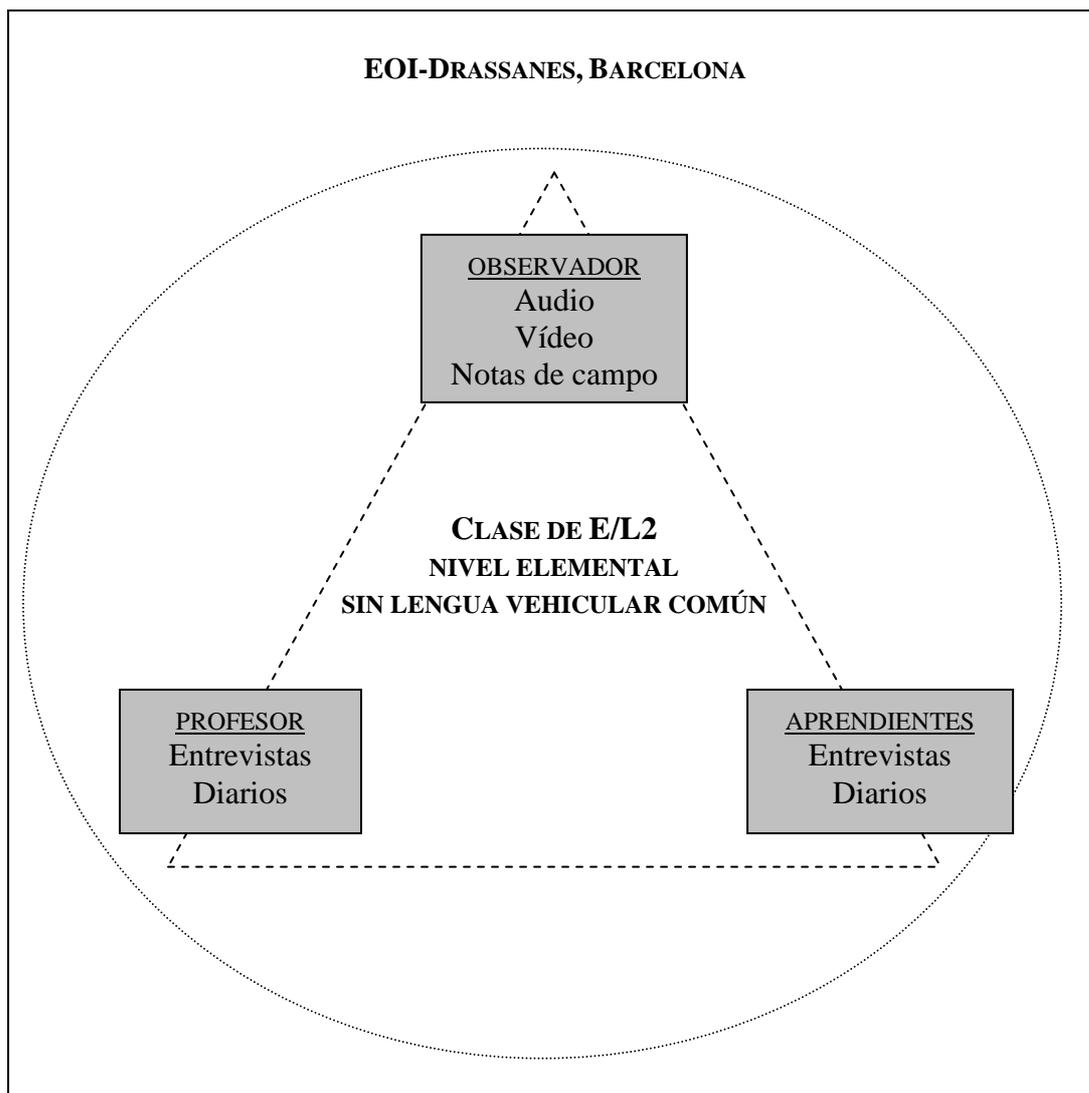


Figura 1: Triangulación de datos durante la observación participante y herramientas aplicadas.

La realización de esta observación participante la hemos desarrollado en tres momentos sucesivos. Como indica Colás (1994b: 255) durante esta forma de acopio de datos se pueden identificar las siguientes etapas: selección de escenarios, recogida de datos, tratamiento de la información. En nuestra investigación estas etapas se han concretado de la siguiente manera:

1. Selección de escenarios para la realización de la observación participante:
 En la observación participante no existe una predeterminación de los escenarios o personajes que se van a estudiar, sin embargo, en nuestro caso particular esto sí que ha estado predeterminado desde el principio puesto que hemos acudido a un contexto específico, donde pensábamos que podíamos encontrar grupos de aprendientes con las características

necesarias para nuestro propósito de investigación: grupos multilingües y sin lengua vehicular común a todos ellos.

2. Recogida de datos durante la observación participante: Este proceso responde a las cuestiones *qué* información obtener y *cómo* obtenerla. Siguiendo a Goetz y Lecompte (1988: 128-129) hemos utilizado como guía las preguntas: *¿qué?*, *¿quiénes?*, *¿cuándo?*, *¿dónde?* y *¿por qué?* de la muestra observada.

- Respecto al **qué**, nos hemos propuesto observar y describir el tipo de interacción que se ha dado entre profesor y aprendientes; ver si a lo largo de la interacción ha habido instrucción gramatical explícita y, en caso afirmativo, describir cómo se ha hecho; analizar la comunicación que se ha generado en el aula, tanto verbal como no verbal, y comparar las percepciones que tiene el grupo con las del profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- En cuanto a **quién, cuándo, dónde y por qué**, los aprendientes que han constituido los dos grupos de observación en esta investigación han sido estudiantes de un curso intensivo de español/L2, nivel principiante. Los dos grupos han tenido clase de español de lunes a jueves, dos horas diarias, durante cuatro meses. El escenario donde se ha dado la observación participante ha sido en dos aulas de la EOI de Drassanes, dotadas con sillas de pala para los aprendientes, una mesa para el profesor, pizarra, televisión, equipo audio y retro-proyector (v. ANEXO V). Por las características del centro, el tipo de aprendientes que se matriculan en estos cursos pertenecen a todas las nacionalidades y niveles socio-culturales lo que nos proporciona grupos heterogéneos.
- En cuanto a **cómo** obtener la información, hemos utilizado las siguientes herramientas de obtención de datos: toma de notas de campo, grabación de las clases en audio y vídeo, entrevistas con los informantes y aplicación de diarios. La aplicación de estas herramientas le ha correspondido a la observadora, es decir, las hemos aplicado nosotros del siguiente modo:
 - GRABACIÓN AUDIO/ GRABACIÓN VÍDEO: Desde el punto de vista teórico, las grabaciones audio y video son un tipo de observación cualitativa o etnográfica que permiten el registro de todo lo que

ocurre en la clase como un todo (Day, 1989: 46). La grabación es la herramienta más neutral que existe para hacer observación, aunque como contrapartida tiene que es un hecho intrusivo. La utilización de cámaras y micrófonos puede condicionar el comportamiento de los miembros objeto de estudio, pero tiene el potencial de capturar la esencia de la clase. Además la grabación puede ser escuchada y vista una y otra vez, permitiendo a los participantes hacer comentarios sobre sus propios comportamientos, mostrar opiniones, etc.

En nuestra investigación hemos utilizado tanto la grabación audio como la grabación vídeo, aunque el planteamiento inicial ha diferido un poco del que finalmente hemos desarrollado:

En cuanto a la **grabación vídeo** hemos realizado tres grabaciones vídeo por periodo (FASE 1, 2 y 3) y grupo, registrando las clases con la cámara situada en un punto fijo del aula, enfocando hacia el profesor y hacia el grupo. Estas grabaciones han supuesto un material enormemente importante ya que, además de registrar la interacción verbal entre profesor y aprendientes en el transcurso de las clases, han dado cuenta del comportamiento no-verbal del grupo. En total, disponemos de treinta y seis horas de grabación vídeo.

Tenemos que mencionar que el hecho de entrar con la cámara de vídeo en el aula ha afectado de forma muy diferente en la conducta de cada uno de los dos profesores observados. Para P59 ha sido un factor de estrés considerable. Ha necesitado saber con bastante antelación los días que se iban a registrar en vídeo y se ha mostrado especialmente preocupada sobre su actuación en clase con comentarios del tipo: *“cómo lo haré, qué tal lo haré...”*. Por el contrario, P75 ha mostrado una actitud de indiferencia, como si no le preocupara en absoluto que le grabaran en vídeo, e incluso ha bromeado haciendo muecas a la cámara o actuando como si fuera una estrella de cine o televisión.

Respecto a la **grabación audio**, en un primer momento, pensamos centrarla en los aprendientes colocando varias grabadoras en el aula que nos permitieran registrar las

interacciones que se daban entre ellos. Una vez en la clase nos hemos dado cuenta de que las grabaciones de estos aprendientes de nivel principiante de español iban a ser en su mayoría en su L1. Así, hemos decidido utilizar una sola grabadora que recogiera la interacción entre profesor y aprendientes de forma general.

Tras pensar colocar la grabadora en la mesa del profesor para que estuviera en una posición central del aula, y desestimarlo por creer que podía interferir en la actuación del profesor y además por problemas técnicos: tener que levantarnos para dar la vuelta a la cinta, hemos colocado la grabadora en nuestro sitio.

Cada observación participante realizada en los dos grupos está registrada en audio, independientemente de que esté grabada en vídeo. En total, tenemos registradas en audio veintisiete sesiones de dos horas cada sesión, por dos grupos, es decir, disponemos de un total de ciento ocho horas de grabación audio.

Además, con la utilización de la grabación audio hemos logrado dos propósitos al mismo tiempo: Por un lado, garantizar que si el micrófono que lleva la cámara vídeo en su interior fallaba por cualquier motivo o no era lo suficientemente potente para grabar la interacción verbal en la clase, todo quedaba registrado en audio. Por otro, el hecho de tener en cinta audio lo que se decía en la clase nos ha facilitado enormemente la labor posterior de transcripción. Ha resultado mucho más sencillo trabajar con una cinta audio que con una cinta vídeo que requiere de una televisión y de un reproductor de vídeo, y muchísima más precisión para avanzar y retroceder la cinta cada vez que es necesario repetir el visionado de un fragmento.

- NOTAS DE CAMPO: Las notas de campo son “*comentarios sobre la marcha*” cuando se observa a un aprendiente o grupo de aprendientes mientras trabajan en una tarea (Elliott 1991: 103). Las notas de campo son una técnica clásica en metodología cualitativa de recogida de datos y su uso consiste en la toma de notas de todo lo que ocurre en clase a lo largo de las actividades que se realicen. La observación debe mantenerse al menos

durante cinco minutos, y no hay que intervenir en la tarea desarrollada por los aprendientes. El observador debe situarse en una posición estratégica en el aula que le permita tener el mayor campo visual posible, procurando que su ángulo de visión sea diferente del de los aprendientes, pero sin sentarse frente a ellos. Hay que evitar cualquier posición o postura que dé a entender que estamos observando. El observador tiene que anotar de forma detallada o extensiva notas que le permitan posteriormente reconstruir la actividad observada. Estas notas deben ser lo más descriptivas y objetivas posibles, y no deben juzgar o evaluar lo que se está haciendo en la clase. También estas notas sobre la clase, deben incluir información sobre el aula, disposición, temperatura, etc. El comentario debe mantenerse en un nivel descriptivo estricto evitando juicios e interpretaciones de nivel superior, a partir de los cuales se pueda establecer lo que en realidad ocurrió.

En nuestra investigación, para llevar a cabo las notas de campo durante la observación participante de las clases, inicialmente, hemos intentado aplicar una tabla-modelo (v. ANEXO VI (1)), que confeccionamos antes de comenzar las observaciones, con el propósito de ser lo más objetivos posibles en la descripción de lo que ocurría en clase. El resultado ha sido una herramienta demasiado encorsetada y difícil de utilizar que hemos tenido que suprimir y sustituir por la utilización de un cuaderno en blanco. En este cuaderno hemos podido anotar todo lo que ocurría en la clase “sobre la marcha” sin tener que preocuparnos de adscribir los hechos a ninguna categoría preestablecida o prefijada que nos quitara atención para seguir el desarrollo de la clase. En total, las notas de campo las hemos recogido en dos cuadernos, uno para cada grupo observado, donde hemos descrito todo lo que han hecho los aprendientes y profesor de la forma más detallada posible. Además, estas notas de campo nos han aportado información relativa a lo escrito en la pizarra y en las transparencias que ni la grabación audio ni la grabación vídeo han registrado.

Conforme se han ido realizando estas notas de campo las hemos ido volcando en forma de ficha-resumen (v. ANEXO VI (2)) para tener más organizados los contenidos que se han desarrollado en clase cada día. Este proceso ha consistido en un primer intento de organización de todo el material obtenido de las observaciones, el cual ha pasado por diversos filtros de clasificación, hasta lograr encontrar la unidad de análisis satisfactoria que nos ha permitido comenzar con el análisis de los datos.

3. Tratamiento de la información almacenada resultante de la observación participante: Una vez recogidos todos los datos y tras varias fases de filtrado hemos realizado una serie de reflexiones teóricas sobre los aspectos observados y hemos creado una forma de análisis para poder dar respuesta a nuestras preguntas de investigación y que presentamos más adelante (v. § 6.3).

Antes de pasar a presentar la siguiente técnica de recogida de datos de tipo directo, tenemos que señalar que las observaciones participantes no son las únicas observaciones que se pueden realizar en un trabajo de estas características. Hay otros tipos y formas de observación, según sea el ámbito de uso (formación o investigación), quien haga la observación, quien sea el observado, etc. Y así, como señala Cambra (1992: 334), también se pueden hacer observaciones a partir de una grabación hecha en clase considerando estas observaciones: **observaciones diferidas**, frente a las observaciones participantes que podemos caracterizar de **directas**.

En nuestra investigación, tras cuatro meses de observación participante, hemos continuado con un segundo tipo de observación que hemos llevado a cabo fuera de las aulas, y que ha consistido en una observación de tipo diferido de todo el material extraído a partir de las grabaciones vídeo y audio de las clases registradas. La forma de llevar a cabo esta observación diferida ha sido mediante el volcado de todas las grabaciones en forma de transcripción, otra herramienta de obtención de datos aplicada desde la perspectiva del observador, y que presentamos a continuación:

- TRANSCRIPCIÓN: La transcripción es una herramienta que va unida a la grabación de las clases observadas de forma directa y nos permite realizar la

observación de tipo diferido. Van Lier (1988: 241) indica que la realización de la transcripción es una tarea pesada y lenta, que nunca se da por terminada, pero realizar la transcripción del material grabado en clase tiene importantes ventajas. El uso de la transcripción permite al investigador:

1. Tener un punto de vista exterior.
2. Sumergirse intensivamente en los datos (por el visionado repetido y la transcripción).
3. Percibir ciertos fenómenos interesantes que, a menudo, no aparecen hasta después de una inspección detallada de los datos.
4. Comparar con otros datos facilitando la investigación acumulativa.
5. Contrarrestar la observación selectiva que hace un observador.

En general, la transcripción debe ser un texto legible y fácil de seguir, en el que sólo hay que anotar la información no-verbal más importante y, como no existe un conjunto general de símbolos uniforme para hacer transcripción, hemos seguido las convenciones utilizadas por Van Lier (1988: 243) y Calsamiglia y Tusón (1999) para la elaboración de nuestras pautas (v. ANEXO VII) y poder realizar así nuestras transcripciones (v. ANEXO VIII, IX, X, XI, XII Y XIII).

Continuamos exponiendo la manera en como hemos llevado a cabo las entrevistas cualitativas, la segunda de nuestras técnicas de recogida de datos de tipo directo, aplicada tanto a profesores como aprendientes:

– **ENTREVISTAS CUALITATIVAS**

Las **entrevistas cualitativas** suponen una manera de recabar información sobre lo que ocurre en la clase a través de los propios participantes de la realidad investigada. A través de las entrevistas cualitativas se tiene acceso a sentimientos, pensamientos, intenciones de las personas y acontecimientos anteriores a la observación que aportan informaciones muy valiosas sobre mecanismos internos que explican determinados comportamientos, comprensiones, actitudes, etc. de personas y grupos (Colás 1994b: 260-263).

En general, las entrevistas constituyen una forma apta para descubrir la sensación que produce una situación desde diferentes puntos de vista y, según

Elliott (1991: 102), estas entrevistas se pueden clasificar en: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. O siguiendo la denominación de Patton (1980) en: entrevistas no directivas, focalizadas y estandarizadas.

En nuestro caso, utilizando la clasificación de Elliott (1991), de los tres tipos de entrevistas, hemos usado las **entrevistas semiestructuradas**²⁵, es decir, entrevistas en las que hemos planteado determinadas cuestiones (básicamente las mismas para aprendientes y profesores) preparadas de antemano, pero en las que se ha permitido que los participantes plantearan sus propios temas a medida que se desarrollaban.

La planificación que hemos hecho del uso de esta herramienta ha sido una y la realidad otra. Antes de iniciar la observación, nos habíamos propuesto aplicar dos entrevistas con los aprendientes de cada grupo y tres con cada profesor. El resultado ha sido la realización de una entrevista con cada grupo y dos con cada profesor.

Desde la perspectiva del aprendiente, en teoría, queríamos hacer una entrevista al grupo al principio del curso y otra al final, pero la primera entrevista, la **entrevista inicial a los aprendientes** (v. ANEXO XIV), la hemos tenido que suprimir por un problema de idioma. Sin pensarlo “hemos caído en nuestra propia trampa”. En nuestro empeño por querer observar una clase de español/L2 de nivel principiante y sin una lengua vehicular a todo el grupo, ha dificultado la aplicación de algunas de las herramientas de recogida de datos. Antes de abandonar la idea de aplicar esta entrevista inicial, hemos intentado encontrar una posible solución como, por ejemplo: 1. Trabajar la entrevista en pequeños grupos de tres o cuatro, utilizando todos los mecanismos de que disponemos para comunicarnos: gestos, papel y boli, otros idiomas, etc.; 2. Traducir la entrevistas a todos los idiomas de la clase y adaptarla para que se haga por escrito; 3. Seleccionar a los aprendientes que hablan inglés, y aplicarla sólo a este grupo, etc. Finalmente, hemos decidido no aplicar esta primera entrevista por los muchos problemas que conllevaba su aplicación y hemos realizado, únicamente, la entrevista final.

La **entrevista final a los aprendientes** (v. ANEXO XV) la hemos hecho en grupo, al final del cuatrimestre, y en ella hemos integrado las preguntas más sobresalientes de la entrevista inicial junto con las programadas para la final.

²⁵ Para la elaboración de nuestras entrevistas hemos tomado como referencia las obras de Richards y Lockhart (1994) y Nunan (1992).

Inicialmente, pensábamos que durante las pausas íbamos a poder tener más contacto con los aprendientes y que iba a ser posible hablar con ellos de modo distendido. Pero esto no ha sido así, sobre todo en el grupo [A-59], un grupo que ha resultado ser bastante cerrado y estático, donde los aprendientes apenas se han movido durante los descansos y muy pocos han hablado con sus compañeros.

La entrevista final la hemos aplicado tras contar con la aprobación de los profesores, en la última semana de clase (los días 28 y 29 de mayo de 2003, respectivamente) durante la pausa entre bloques. La entrevista (semiestructurada) la hemos hecho en español, ayudados de gestos, y aproximadamente ha durado quince minutos en cada grupo. Aunque inicialmente estaba previsto que durara treinta minutos por problemas de tiempo ha habido que reducirla a la mitad.

A los aprendientes los hemos sentado en círculo y tras darles las gracias por su cooperación y desearles suerte para su examen final hemos iniciado la entrevista que hemos registrado en vídeo y en audio. El grupo [A-75] ha resultado más receptivo y participativo que el grupo [A-59], pero ambos han contestado a las preguntas que les hemos formulado sobre sus sentimientos, apreciaciones y valoraciones de lo aprendido en el curso. Las preguntas formuladas en esta entrevista final, prácticamente las mismas para profesores y aprendientes, provienen de la entrevista inicial al grupo que no se ha podido aplicar, de los diarios (1) y (2) realizados en inglés sólo por una parte de los aprendientes, y del diario (3) que se ha suprimido y se ha transformado en forma de entrevista, junto con otras preguntas motivadas por las respuestas de los propios aprendientes y profesores sobre las que hemos querido profundizar.

Desde la perspectiva del profesor, han sido dos las entrevistas que hemos realizado a cada uno de ellos, aunque pensábamos inicialmente aplicar tres, una por fase de estudio. Este planteamiento inicial no lo hemos podido cumplir, principalmente, por una cuestión de tiempo. Durante tres semanas, las clases han sido impartidas por profesores en prácticas del Master de la Universidad de Barcelona, sustituyendo a los profesores correspondientes de cada clase observada. Nosotros desconocíamos este dato en el momento de realizar la planificación de las técnicas y, como consecuencia, hemos tenido que acelerar el ritmo de obtención de datos juntando las entrevistas II y III en una sola. Además, inicialmente, pensábamos acompañar las entrevistas II y

III con fragmentos de vídeo recogidos durante las observaciones para suscitar la conversación con cada profesor sobre determinados aspectos de la clase, pero esto se ha tenido que suprimir para no consumir demasiado tiempo de los profesores.

En definitiva, contamos con una entrevista inicial y otra final para cada profesor registradas en audio.

La **entrevista inicial al profesor** (v. ANEXO XV), como hemos mencionado anteriormente, ha sido una entrevista de orientación, de conocimiento entre observadora y profesores. Esta entrevista se ha utilizado como excusa para una toma de contacto con cada profesor al principio de curso y poder hablar un poco con cada uno de ellos sobre el tema de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, conocer sus ideas y opiniones al respecto, aclararles cualquier duda o curiosidad de nuestra investigación, etc.

La **entrevista final al profesor** (v. ANEXO XVI) ha sido con la que hemos cerrado este período de cuatro meses de observaciones en la EOI de Drassanes. El diseño de esta entrevista ha pasado por varias fases de transformación y, finalmente, se ha concretado en una entrevista semiestructurada formada por seis bloques de preguntas agrupadas por temas, muchas de las cuales han sido motivadas por las respuestas que los profesores han dado en sus diarios. El contenido de esta entrevista es el que se ha preguntado igualmente, con alguna modificación, en la entrevista final a los aprendientes.

Para agradecer en cierta manera la ayuda y colaboración que los profesores nos han brindado durante este tiempo de observación, les hemos entregado una cinta de vídeo con fragmentos de sus clases, algo que nos han pedido en repetidas ocasiones para poder “verse en acción”.

Por último, presentamos la única técnica de recogida de datos de tipo indirecto que hemos utilizado en esta investigación, aplicada tanto a profesores como a aprendientes:

– **LOS DIARIOS**

Los **diarios**, según la clasificación de Colás (1994b: 265), son un tipo de técnica indirecta de recogida de datos que forma parte del grupo de documentos personales (diarios, graffiti, cartas y notas personales), los cuales

junto con los documentos oficiales (registros, actas de evaluación, actas de reuniones, guías curriculares, archivos estadísticos, cartas oficiales, fotografías, anuncios oficiales e institucionales, etc.) constituyen las técnicas indirectas más significativas en investigación educativa.

Nunan (1992: 116-118) por su parte, además de los estudios de diario que considera como una herramienta introspectiva importante en investigación de segundas lenguas, apunta otras formas de hacer introspección que denomina: *free association tasks*²⁶, *getting subjects to respond as quickly as possible if they did or did not understand cue sentences which were either ambiguous or difficult to interpret*²⁷; *think-aloud techniques*²⁸ y *anagram tasks*²⁹.

En nuestro caso, de todas las técnicas indirectas de recogida de datos, hemos utilizado únicamente los **diarios**. Los diarios son documentos íntimos que muestran pensamientos, estados de ánimo, sensaciones y reflexiones personales, y su utilización comienza a darse a principios del siglo XX en investigaciones cualitativas pioneras considerándose una técnica de gran interés para obtener información cualitativa (Colás, 1994b: 267). En general, en el diario se escribe y se expresa la realidad desde la perspectiva del autor, es decir, su redacción implica una reflexión personal, una introspección. En esta introspección³⁰ se combinan sentimientos, emociones, pensamientos, etc. con creencias propias, expectativas, conocimientos previos, vivencias personales, esquemas perceptivos, etc. Bailey (1990) advierte que los diarios pueden ser utilizados tanto para investigación en educación como para la formación del profesorado, y lo define como:

²⁶ Tareas de asociación libre: Aquellas en las que se requiere que los sujetos digan la primera palabra que se les ocurra en respuesta a la palabra estímulo dada (Nunan 1992: 116, traducción nuestra).

²⁷ Un tipo de tareas en las que el investigador lee en voz alta frases (...) y los aprendientes tienen que indicar inmediatamente después si las han entendido o no. Propuesto por Ericsson y Simon (1984, 1987), citado en Nunan (1992: 116, traducción nuestra).

²⁸ Técnicas para pensar en voz alta: Aquellas con las que un sujeto completa una tarea o resuelve un problema y verbaliza lo que piensa conforme lo hace. (...) Esta técnica presenta bastantes problemas. (Nunan, 1992: 117, traducción nuestra).

²⁹ Tarea del anagrama: (...) Consiste en una palabra o frase en la que sus partes constituyentes han sido desordenadas, resultando palabras "sin sentido". (...) A partir de aquí se genera una lista de posibles soluciones. (Nunan, 1992: 118, traducción nuestra).

³⁰ Según Nunan (1992: cap. 6, traducción nuestra): La introspección es el proceso de observar y reflexionar sobre los pensamientos, sentimientos, motivos, procesos de razonamiento y estados mentales de uno mismo, con la intención de determinar las maneras en las que estos procesos y estados determinan nuestro comportamiento. La tradición de usar métodos introspectivos viene de la psicología cognitiva, donde ha suscitado considerable controversia. Su uso en la investigación sobre aprendizaje de lenguas es más reciente, aunque igualmente está desatando gran cantidad de controversia conforme su uso se va haciendo más extensivo (...) Parece que hay una discontinuidad entre lo que los sujetos creen que hacen y lo que realmente hacen.

El relato en primera persona sobre el aprendizaje de una lengua o la experiencia en enseñanza, documentada a través de entradas regulares en un diario personal y después analizado en busca de patrones recurrentes o sucesos destacados (Bailey, 1990: 215, traducción nuestra).

Del mismo modo, Colás (1994b: 267-268) apunta que la elaboración de diarios por parte de profesores va dirigida a potenciar el hábito reflexivo y la capacidad de integrar los conocimientos teóricos con sus referentes prácticos. El diario se puede considerar como un espacio de intersección entre objetividad y subjetividad, entre pensamiento y acción. La reflexión que supone la redacción de un diario facilita la toma de conciencia de una determinada situación y posibilita juicios, decisiones y comportamientos alternativos de ésta.

Conviene señalar, como anota Elliott (1991: 99), que la redacción de un diario es una cuestión personal y privada, por lo que la revelación de su contenido debe estar bajo el control de su autor. No debe obligarse a nadie a entregar los diarios al final de la clase. No obstante, si todos están de acuerdo no hay ningún motivo para que los diarios no se intercambien.

En cuanto al uso de esta técnica en nuestro trabajo de investigación, inicialmente, pensábamos aplicar tres diarios, uno por fase, pero por problemas de tiempo se han visto reducidos a dos diarios, diario (1) y diario (2) tanto para profesores como para aprendientes (v. ANEXO XVII (1 Y 2), XVIII (1 Y 2)). Además, habíamos pensado en un primer momento que las preguntas hicieran referencia sólo al día en el que se aplicaba el diario. Finalmente, hemos considerado que era mejor ampliar el marco de referencia temporal para no limitar tanto la reflexión.

Además, el empleo de esta técnica de recogida de datos nos ha resultado bastante difícil por las características del contexto en el que se ha utilizado. Del mismo modo que con la entrevista cualitativa a los aprendientes, en el diario nos hemos encontrado con el problema del idioma. El hecho de observar un grupo de estudiantes de español/L2, de nivel principiante y sin una lengua vehicular común a todos ellos, ha dificultado el idioma de redacción de las preguntas y el de respuesta por parte de los aprendientes. La solución tomada, aunque quizás no muy neutral, ha sido traducir el diario a inglés y pasarlo a aquellos aprendientes que conocían el idioma. Este hecho

ha supuesto que el uso de esta técnica no haya podido ser aplicado a todo el grupo, y sólo hemos contado con la colaboración de una parte reducida de los aprendientes, menor de lo que se esperaba en principio puesto que no todos los que decían en su ficha-orientación conocer el idioma inglés ha sido así en la práctica.

Otro problema que hemos tenido que superar ha sido cuándo y dónde escribir los diarios del aprendiente. En teoría, pensábamos hacer el diario en clase, al final de la segunda sesión antes de que los aprendientes se fueran a casa para garantizar su realización. El problema del tiempo ha vuelto a ser un factor negativo y los profesores nos han invitado a su aplicación fuera de sus horas de clase. Finalmente, hemos optado por entregar los diarios a los aprendientes para que los trabajaran en casa y hemos confiado en que nos los devolvieran contestados en un plazo fijado. Igualmente, les hemos dado los diarios a los profesores para que los hicieran cuando pudieran dándoles un plazo más abierto de recogida

En total hemos obtenido de la aplicación de esta técnica, para el grupo [A-59]: un diario (1) del profesor, un diario (2) del profesor, cinco diarios (1) del aprendiente y seis diarios (2) del aprendiente; para el grupo [A-75]: un diario (1) del profesor, un diario (2) del profesor, siete diarios (1) del aprendiente y cinco diarios (2) del aprendiente. En todos los casos el diario (3) se ha sustituido por la entrevista final.

6.3. EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

El tercer y último componente que propone Nunan (1992; 1993b) como imprescindible en todo trabajo que desee ser considerado de investigación consiste en el **análisis e interpretación de los datos**.

Debido a la envergadura que supone este componente por sí mismo, el análisis de los datos lo tratamos de forma pormenorizada en el *Capítulo 7* de este trabajo, si bien aquí podemos adelantar que el corpus de datos seleccionado para el análisis ha sido tratado en dos momentos diferentes. Primero, hemos analizado los datos obtenidos desde la perspectiva del observador y, después, hemos analizado los datos resultantes de la perspectiva del profesor y de los aprendientes.

Como síntesis de la forma en que hemos llevado a cabo el análisis de los datos sirva como ilustración el siguiente esquema que presentamos en la Tabla 3:

PERSPECTIVA	FUENTE DE OBTENCIÓN DE DATOS	FORMA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS	INFORMACIÓN RESULTANTE
observadora	grabación audio	análisis del discurso	funcionamiento de la clase desde el punto de vista de la comunicación verbal
	grabación vídeo notas de campo		funcionamiento de la clase desde el punto de vista de la comunicación no verbal
profesor	entrevistas diarias	análisis de discurso	forma de introspección , percepciones, creencias, pensamientos, actitudes, etc.
aprendientes	entrevistas diarias	análisis del discurso	forma de introspección , percepciones, creencias, pensamientos, actitudes, etc.

Tabla 3: Perspectiva de obtención de datos-forma de análisis de los mismos.

De las tres perspectivas consideradas para la confección del corpus de datos sobre el que hemos trabajado, el volumen de datos resultante de la perspectiva del observador ha sido el más grande lo que ha supuesto que este grupo de datos se constituya en el grupo de **datos principales** en esta investigación, mientras que los datos que aportan profesor y aprendientes se han considerado como los **datos complementarios** del estudio.

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE DATOS

En el presente capítulo abordamos el análisis del corpus seleccionado en esta investigación, integrado por datos obtenidos de la observación participante, de las entrevistas realizadas a profesores y aprendientes y de la aplicación de los diarios.

En general, debemos señalar que el análisis de los datos ha supuesto un proceso lento y complejo, que ha pasado por sucesivas revisiones y modificaciones. Esto se debe al hecho de que es una investigación etnográfica, lo cual nos ha obligado a concebir el análisis de los datos y la discusión de los mismos como un proceso interactivo que se ha ido retroalimentando constantemente según los resultados que se iban obteniendo conforme avanzaba el propio análisis (Colás y Buendía, 1994).

El corpus analizado supone sólo una parte representativa del corpus total de datos de que disponemos que, como presentamos a continuación, hemos acotado y delimitado siguiendo diferentes criterios de selección, principalmente, por razones de extensión y tiempo.

Una vez justificada la selección de la muestra sobre la que hemos trabajado, en el presente capítulo centramos nuestra atención en el análisis de los datos clasificados en dos grupos.

En primer lugar, presentamos el análisis de los datos que nos ha proporcionado la perspectiva del observador, es decir, los datos directamente observables obtenidos de las grabaciones audio, vídeo y notas de campo, y que por su volumen hemos considerado como datos principales.

En segundo lugar, ofrecemos el análisis de los datos que nos han proporcionado profesores y aprendientes a través de las entrevistas cualitativas (técnica directa) y de sus

diarios (técnica indirecta). Este segundo grupo de datos se constituye en el grupo de datos considerados como complementarios en esta investigación.

7.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Los datos que conforman el corpus de estudio seleccionado para esta investigación son datos proporcionados por todos los informantes que han participado en la clase durante el periodo de recogida de datos, con el fin de poder triangular las informaciones y evitar la subjetividad al máximo. Por este motivo, contemplamos la información obtenida desde la perspectiva del observador, desde la perspectiva de los aprendientes y desde la perspectiva del profesor.

Como hemos dicho más arriba, de todas las perspectivas consideradas en este estudio, el volumen de datos obtenidos desde la perspectiva del observador ha sido el más grande y, pese a que hemos partido de la idea de que todos los datos son importantes e informativamente relevantes, a este grupo de datos lo hemos considerado los **datos principales** de análisis, frente a los **datos complementarios** extraídos de las entrevistas y diarios aplicados a profesores y aprendientes.

- Respecto a la selección de la muestra de los datos complementarios tenemos que señalar que este grupo ha supuesto un corpus manejable de datos y no hemos necesitado hacer una selección de la muestra para poder realizar su análisis. Prácticamente todos los datos complementarios de que disponemos han sido analizados y el corpus de datos perteneciente a este grupo ha estado integrado por un total de: **cuatro diarios del profesor, veintitrés diarios del aprendiente, dos entrevistas cualitativas al profesor y dos entrevistas colectivas a los aprendientes.**
- En cuanto a los datos principales, estos son los datos que hemos extraído de las grabaciones vídeo, audio y notas de campo, desde la perspectiva del observador, obtenidos durante los cuatro meses que ha durado la observación participante en la EOI de Drassanes. En total el volumen de datos de que disponemos para este apartado está integrado por: **ciento ocho horas de grabación audio, ciento ocho horas de toma de notas de campo, y treinta y seis horas de grabación vídeo.**

En tanto que el volumen de datos de este tipo era muy elevado para ser analizado enteramente, antes de comenzar el análisis del mismo, hemos tenido que establecer

diferentes criterios que nos permitieran determinar una muestra significativa y representativa sobre la que comenzar a trabajar.

1. El primer criterio utilizado para la selección de la muestra de los datos principales ha sido la aplicación del calendario de observaciones. Con este calendario el tiempo de la observación participante estaba dividido en una FASE PREVIA O DE ORIENTACIÓN, FASE 1, 2 y 3 (v. ANEXO I). De cada una de estas fases, sin contar la fase previa o de orientación (fase de contacto y conocimiento del grupo), hemos elegido un día de observación coincidente en los dos grupos para tener datos de tres momentos distintos del curso en cada clase. Para determinar qué día de observación elegir de cada fase hemos establecido que el día seleccionado contara con grabación vídeo, además de audio más notas de campo. El resultado de la aplicación de este primer criterio de selección ha sido una muestra constituida por **tres días de observación para cada grupo**, es decir, **seis horas de grabación** para el grupo [A-59] y **seis horas de grabación** para el grupo [A-75].

Todo el material audio de la muestra seleccionada (**doce horas** de grabación) lo hemos volcado en forma de transcripciones, y lo hemos completado con la información procedente del vídeo y de las notas de campo. Del audio hemos obtenido información sobre la **comunicación verbal** generada en la clase (discurso), del vídeo hemos extraído información sobre la parte de **comunicación no verbal** (kinésica y proxémica), y las notas de campo nos han proporcionado, además de información verbal y no verbal complementaria, datos que las otras dos fuentes no han podido dar cuenta, como por ejemplo: anotaciones en la pizarra, contenido de transparencias, etc. (v. ANEXO VI).

Una vez unificada toda la información procedente del audio, vídeo y notas de campo para la muestra seleccionada, hemos pasado a definir una unidad de trabajo que nos permitiera comenzar con nuestro análisis. Hasta el momento, la única unidad de división de que disponíamos estaba basada en el grupo, número de observación y fecha de la siguiente forma:

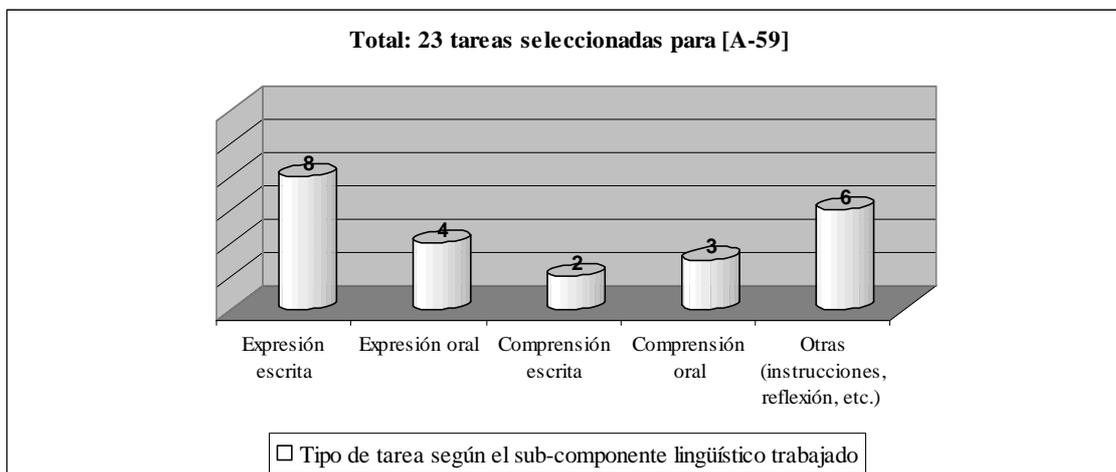
- [A-59]-I-(26 de febrero de 2003).
- [A-59]-IV-(9 de abril de 2003).
- [A-59]-VII-(19 de mayo de 2003).
- [A-75]-I-(26 de febrero de 2003).
- [A-75]-IV-(9 de abril de 2003).
- [A-75]-VII-(19 de mayo de 2003).

A partir de las transcripciones de cada uno de los días seleccionados para cada grupo, la primera unidad de trabajo que hemos empleado ha sido la descomposición de cada día transcrito en **tareas**, concepto que hemos definido de la siguiente manera: *Una tarea equivale a cada una de las diferentes actividades realizadas durante un día de clase para la mejora de la competencia comunicativa³¹ del aprendiente.*

TAREA	EXPRESIÓN ESCRITA	EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN ESCRITA	COMPRENSIÓN ORAL	OTRAS
[A-59]	8	4	2	3	6
[A-75]	12	6	0	4	6

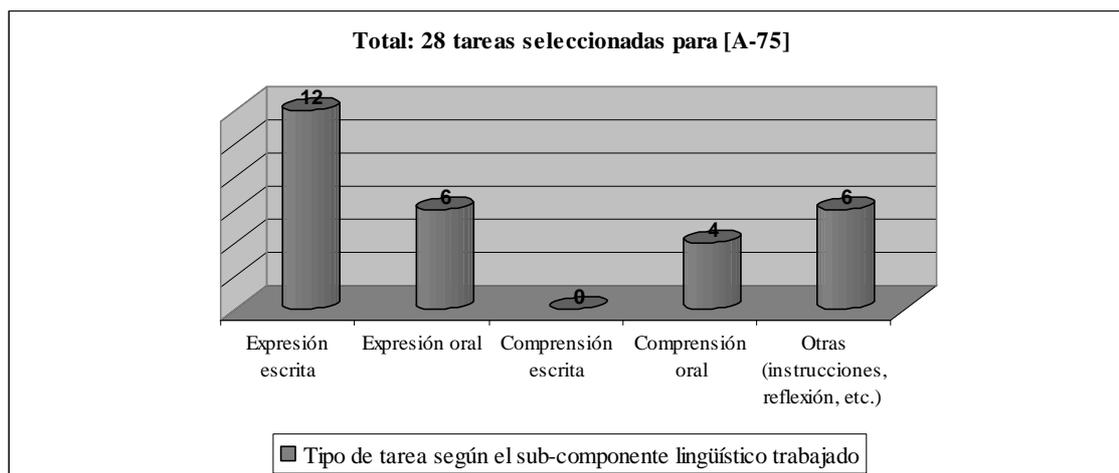
Tabla 4: Tipos de tareas según el sub-componente lingüístico trabajado.

En total, de la aplicación de la tarea como primer criterio de fragmentación de la muestra, hemos obtenido **cincuenta y una tareas** (v. ANEXO XIX: LISTA DE TAREAS PARA CADA GRUPO) en la siguiente proporción según el objetivo lingüístico marcado en cada una de ellas³²:

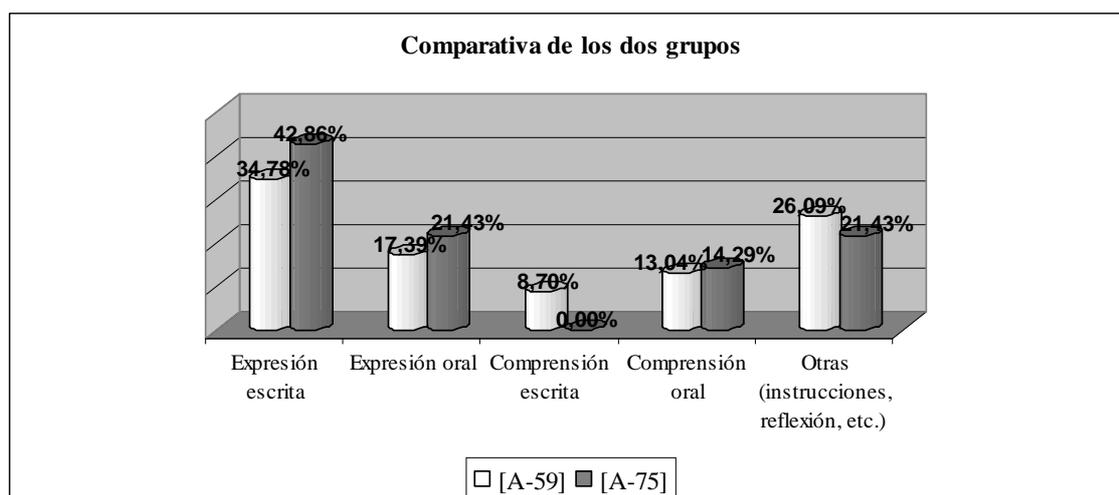


³¹ Objetivo central al que debe aspirar la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera pero sobre el que no existe un acuerdo unánime en cuanto a sus componentes. Siguiendo la definición que plantea el Consejo de Europa (2001), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press, podemos analizar la competencia comunicativa como la conjunción de: competencia lingüística (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita), competencia sociolingüística y competencia pragmática.

³² Datos recogidos en Anexo XXVII.



Haciendo una comparativa del tipo de tarea predominante en cada uno de los grupos analizados el resultado ha sido el siguiente:



Como se puede observar la tarea basada en el aumento de la competencia de la expresión escrita ha sido la que más veces se ha desarrollado en ambos grupos observados. Ejercicios del libro o ejercicios de fotocopias entregadas por el profesor han sido el tipo de tareas que más veces se han repetido a lo largo de las clases.

En cuanto a la unidad de división para comenzar nuestro análisis, la tarea ha resultado todavía ser demasiado grande como para considerarla una unidad de análisis adecuada y, por ello, hemos realizado un segundo corte subdividiendo cada tarea en unidades más pequeñas que hemos denominado **episodios**. El episodio lo hemos entendido como: *Cada una de las interacciones que tienen lugar entre profesor y aprendientes sobre un mismo tema*. En el momento en el que dentro de una tarea se

ha cambiado de tema, hemos considerado el comienzo de un nuevo episodio pudiendo, a su vez, dentro de cada episodio identificarse **episodios laterales**. A partir de la aplicación del episodio como unidad de análisis, las cincuenta y una tareas se han descompuesto en **trescientos setenta y cinco episodios** (v. ANEXO XX: LISTA DE EPISODIOS PARA CADA GRUPO).

La fragmentación de la muestra utilizando el episodio como criterio de división ha dado lugar a la unidad de trabajo que hemos escogido para la realización de este análisis, si bien el estudio de todos los episodios resultantes se ha considerado excesivo para el tiempo destinado a un trabajo de investigación de estas características. Por ello, antes de comenzar nuestro análisis, de estos trescientos setenta y cinco episodios en los que se han fragmentado las doce horas de clase transcritas, hemos aplicado un siguiente criterio de selección de la muestra.

2. Puesto que el interés central de esta investigación gira en torno a la manera en cómo se genera la comunicación en el aula entre profesor y aprendientes, se ha hecho imprescindible tener en cuenta en este estudio tanto la comunicación verbal como la no verbal, y éste ha sido el segundo criterio de selección que hemos aplicado para seleccionar la muestra de los datos principales, es decir, para seleccionar los episodios sobre los que comenzar nuestro análisis.

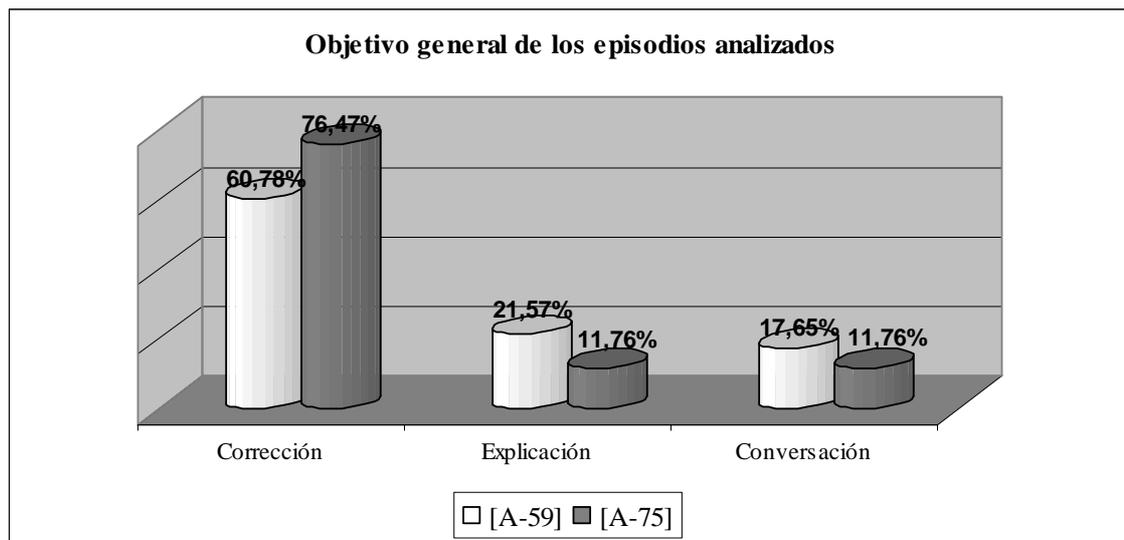
Tenemos que señalar que registrar la parte de comunicación verbal ha sido relativamente fácil a través de la grabación audio, pero no ha sido así para el caso de la comunicación no verbal ya que no disponíamos de un equipo técnico especializado para grabar al grupo desde todos los ángulos de la clase. Desde el principio de la investigación, hemos sido conscientes de esta limitación y por ello, en un intento de paliar esta deficiencia, hemos aumentado la cantidad de horas registradas en vídeo. Precisamente, disponer o no de la parte vídeo correspondiente al episodio seleccionado, ha sido lo que nos ha servido como criterio de simplificación del número de episodios por los que comenzar a trabajar. Hemos contabilizado el número de episodios en los que se viera en la grabación vídeo (prácticamente) entera la actuación del profesor y, de forma completa o incompleta, la participación de los aprendientes reduciéndose a una tercera parte el número de episodios que disponían de la información: audio, vídeo y notas de campo. El resultado ha sido una reducción de la muestra a **ciento treinta episodios**, de los cuales hemos eliminado alguno bien por problemas de audición, bien por ser fragmentos de trabajo individual de los

aprendientes sin interacción con el grupo, quedando fijado el número final de la muestra en **ciento dos episodios** (v. ANEXO XXI), agrupados de la siguiente manera:

EPISODIO	CORRECCIÓN	EXPLICACIÓN	CONVERSACIÓN
[A-59]	31	11	9
[A-75]	39	6	6

Tabla 5: Clasificación de los episodios según el objetivo general perseguido.

La clasificación de los episodios seleccionados según el objetivo general que se ha perseguido en cada uno de ellos queda representada de forma visual de la siguiente manera:



Como se refleja en esta gráfica el objetivo de la corrección es el que más veces se ha dado a lo largo de todos los episodios analizados. La actividad de corrección de ejercicios mandados para hacer en casa de deberes o la corrección de ejercicios o actividades hechas en clase es lo que más hemos encontrado en los dos grupos estudiados.

En definitiva, de la aplicación de los diferentes criterios de selección, **la muestra** de datos principales que hemos analizado en esta investigación está constituida

por: **ciento dos episodios** resultantes del volcado, tratamiento y selección de todos los datos obtenidos de la grabación audio, vídeo y notas de campo, desde la perspectiva del observador. A esta muestra tenemos que sumarle los datos procedentes del resto de perspectivas tenidas en cuenta en este estudio, es decir, los datos complementarios ofrecidos desde la perspectiva del profesor y de los aprendientes. En total el corpus de datos de este tipo está integrado por: **cuatro diarios del profesor, veintitrés diarios del aprendiente, dos entrevistas cualitativas al profesor y dos entrevistas colectivas a los aprendientes.**

Debido a la heterogeneidad de la muestra seleccionada (diversidad de formas de obtención de datos: audio, vídeo, notas de campo, entrevistas y diarios) hemos tenido que clasificar y tratar los datos de forma separada y en momentos diferentes. Esto significa que **el modelo de análisis** que hemos confeccionado para analizar los datos consiste en un modelo de análisis de tipo multidimensional y secuencial.

- Por la naturaleza de nuestro estudio, investigación etnográfica, el modelo de análisis diseñado es **secuencial**. Cada fase de análisis ha estado determinada por los resultados de las fases anteriores y ha condicionado las siguientes. En un primer momento, hemos analizado los episodios que suponen los datos principales del análisis y, en un segundo lugar, hemos estudiado el resto de datos considerados datos complementarios.
- Por el tipo de corpus investigado, el modelo de análisis diseñado es de carácter **multidimensional**. Para los datos audio, entrevistas y diarios hemos utilizado como forma de estudio el **análisis del discurso**; y para el análisis de los datos obtenidos a partir de las grabaciones vídeo y notas de campo hemos recurrido al **análisis de la comunicación no verbal** (kinésica y proxémica).

7.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS PRINCIPALES

Del corpus total de datos principales de que disponemos hemos analizado una muestra representativa, integrada por ciento dos episodios, seleccionada según los criterios expuestos en el apartado anterior.

Estos episodios han sido estudiados aplicando un modelo de análisis que hemos ido confeccionando y concretando en varias fases según los resultados que se iban

obteniendo, y tomando como referencia los trabajos de Van Lier (1988), Cerdán (1997) y Comas (1988-1989).

El objetivo último que hemos perseguido con el análisis de estos datos ha sido intentar describir y explicar la manera en que se genera la **comunicación en el aula** entre profesor y aprendientes, y descubrir **cómo se da la instrucción gramatical** durante este proceso interactivo, teniendo en cuenta que se trata de un grupo de español/L2 nivel principiante y sin lengua vehicular común a todos ellos. Para acometer este objetivo hemos realizado la observación diferida fuera de las aulas de todo el material audio, vídeo y notas de campo, y hemos realizado el análisis detallado de toda la comunicación verbal (análisis del discurso) y de toda la comunicación no verbal (estudio de la kinésica y proxémica) en sucesivos momentos. Este análisis se ha ido retroalimentando conforme avanzaba y en total el modelo aplicado para el estudio de los datos principales se ha desarrollado en las siguientes fases complementarias:

1. Primera fase: Análisis del fragmento.
2. Segunda fase: Esquema analítico del fragmento.
3. Tercera fase: Interpretación global del fragmento.

Con el modelo de análisis que hemos confeccionado y que presentamos a continuación hemos intentado contestar a la primera de las dos preguntas generales que nos hemos planteado al inicio de esta investigación, 1. **¿Cómo se gestiona la construcción del conocimiento explícito entre profesores y aprendientes durante el proceso de instrucción formal de la lengua objeto de estudio?**; pregunta general que se ha desdoblado en otros interrogantes intermedios más concretos en su búsqueda por saber más sobre el proceso que tiene lugar lo largo de la interacción entre profesor y aprendientes **en una clase multicultural de nivel principiante de español/L2, sin una lengua vehicular a todos los participantes, siendo mayoritariamente aceptado el papel positivo de la instrucción formal.**

Antes de pasar a presentar el análisis propiamente dicho de los episodios seleccionados, primero, de forma esquemática, resumimos en la siguiente figura (v. Figura 2) todos los aspectos tratados por medio del modelo de análisis confeccionado y, segundo, hacemos una presentación de cada una de las fases de que consta este análisis de los datos principales para facilitar la comprensión del modelo.

CLASE DE ESPAÑOL/L2, NIVEL ELEMENTAL, SIN LENGUA VEHICULAR COMÚN

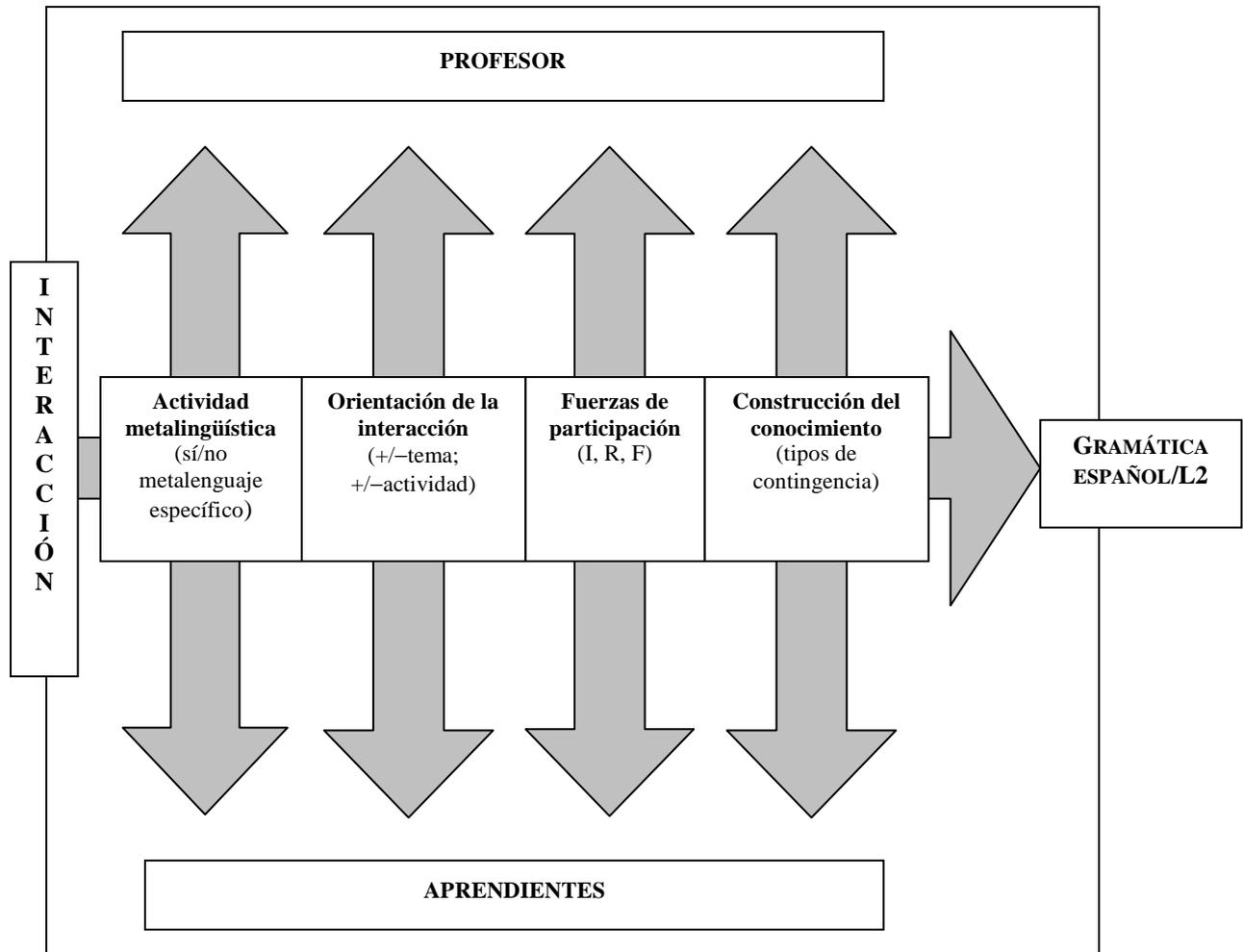


Figura 2: Aspectos analizados en el corpus de datos principales.

A continuación, pasamos a detallar las diferentes partes de que consta cada uno de los episodios analizados y que se presentan en el siguiente orden:

1. Ficha de análisis.
2. Transcripción del fragmento.
3. Primera fase de análisis.
4. Segunda fase de análisis.
5. Tercera fase de análisis.

MODELO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS PRINCIPALES

1. Ficha de análisis

En primer lugar, cada episodio ha sido perfectamente etiquetado y clasificado para facilitar su posterior localización. A modo de ficha resumen cada episodio consta de los siguientes datos introductorios:

- Un número de orden de ficha de análisis (ficha nº 1, 2, 3, etc.).
- Referencia al aula observada ([A-59]/ [A-75]), junto con la fecha de la observación, número de transcripción (I, IV, VII) y número de tarea donde se localiza el episodio seleccionado (Tarea 1, 2, 3, etc.).
- Breve descripción del objetivo de la tarea donde se inscribe el episodio (corrección, instrucción, exposición de contenidos nuevos, etc.), los medios empleados para su desarrollo (pizarra, textos, video, audio, etc.), y forma de desarrollo (oral/ escrito, individual/ en parejas/ en grupo/ profesor-aprendiente(s), etc.).
- Título, que coincide con una frase representativa del episodio, y una letra de orden (Por ejemplo: EPISODIO A: Corrección del ejercicio: Tina vive en una ciudad española).

2. Transcripción del fragmento

A continuación, hemos anotado el fragmento de transcripción correspondiente a cada episodio seleccionado para facilitar la lectura y comprensión del mismo. Por un lado, cada línea del fragmento de la transcripción aparece encabezada por un número romano más un número cardinal; el primer número se refiere al número de transcripción al que corresponde (I, IV, VII) y, el segundo, a la línea que ocupa dentro del conjunto (por ejemplo: I-158, transcripción I, número de línea 158). Por otro lado, cada turno aparece precedido con la identificación del interlocutor correspondiente mediante una letra más un número (v. ANEXO XXII: SISTEMA DE IDENTIFICACIÓN DE LOS APRENDIENTES).

3. Primera fase de análisis: Análisis del fragmento

Una vez identificados cada uno de los episodios de la muestra seleccionada hemos comenzado el análisis de cada uno de ellos, guiado y dirigido por las preguntas iniciales de investigación planteadas en este estudio y por todas las reflexiones teóricas extraídas de las lecturas realizadas para la elaboración del marco teórico en el que se inscribe esta investigación (v. *Capítulo 2*), referidas a la interacción y a la comunicación en el aula.

El resultado ha sido una prima fase de análisis que hemos denominado: Análisis del fragmento, la cual se ha materializado en forma de tabla con diferentes columnas (v. tabla 6):

[A-59]-I, TAREA 1, EPISODIO A (I-1/I-40): Corrección del ejercicio: Tina vive en una ciudad española.						
Nº	<u>DESCRIPCIÓN INTERPRETATIVA (QUÉ HACEN)</u>	<u>FUNCIONES (PARA QUÉ LO HACEN)</u>	MOVE	E ³³	<u>PROCEDIMIENTOS (CÓMO LO HACEN)</u>	
					COMUNICACIÓN VERBAL ³⁴	COMUNICACIÓN NO VERBAL ³⁵

Tabla 6: Primera fase: Análisis del fragmento.

En cada una de las columnas hemos descrito los siguientes aspectos: **qué** hacen los participantes de la clase; **para qué** hacen lo que hacen; **cómo** hacen lo que hacen

- **Qué hacen** responde a una **descripción interpretativa** de todo lo que ocurre a lo largo de la interacción, lo más objetiva posible. Este apartado ha consistido en describir y contar lo que pasaba en cada momento de la interacción, a partir de la transcripción audio, material vídeo y notas de campo sin dejar entrever juicios ni opiniones personales al respecto. Desde el punto de vista de los actos de habla de Austin y Searle (1962, 1969) este apartado lo podemos relacionar con el **acto o fuerza ilocutiva**.
- **Para qué lo hacen**, es decir, cuál es la **función** que tiene lo que hace cada participante en el conjunto de la interacción. En este punto, se ha intentado sintetizar de la forma más precisa posible “para qué hace cada participante lo que hace”. Precisamente, gracias a la descripción interpretativa (qué hacen), hemos

³³ E: EMISOR.

³⁴ Comunicación verbal lingüística (LENGUAJE) y no lingüística (PARALENGUAJE).

³⁵ Comunicación no verbal (KINÉSICA: gestos +posturas/ PROXÉMICA: uso del espacio).

conseguido llegar a descubrir las diferentes funciones que se han dado en cada momento, si bien no tienen un única interpretación posible y pueden ser modificables y reinterpretables. En algunos casos, la función aparece marcada por un asterisco (*). Con la utilización de este signo lo que hacemos es advertir o destacar que la función anotada se desprende de un movimiento de tipo no verbal. Desde el punto de vista de los actos de habla de Austin y Searle (1962, 1969) este apartado parece equivaler al **acto o fuerza perlocutiva** (v. ANEXO XXIII: FUNCIONES ANOTADAS PARA EL ANÁLISIS).

En nuestro caso concreto, este apartado nos ha resultado bastante difícil de desarrollar. La tendencia a buscar la regularidad y la homogeneidad en las funciones con el afán de establecer un orden nos ha llevado al “encorsetamiento” y a la categorización preestablecida de funciones. Esto nos ha obligado a tener que detener el análisis en repetidas ocasiones, distanciarnos y volver a empezar, descubriendo nuevas funciones para las descripciones interpretativas antes obviadas.

- **Cómo lo hacen** se corresponde con los **procedimientos**, con la manera en que se da la comunicación en el aula atendiendo tanto a la comunicación verbal lingüística (leguaje) y no lingüística (paralenguaje), extraída de la grabación audio, como a la comunicación no verbal (kinésica y proxémica), extraída de la grabación vídeo y notas de campo. Desde el punto de vista de los actos de habla de Austin y Searle (1962, 1969) este apartado se podría relacionar con **acto o fuerza locutiva**.

Dentro de la **comunicación verbal**, que hemos volcado en forma de transcripción, como hemos señalado anteriormente hemos tenido en cuenta tanto los aspectos relacionados con el lenguaje como con el paralenguaje. Respecto al paralenguaje, es decir, comunicación verbal no lingüística, hemos anotado en la transcripción (junto con la comunicación verbal lingüística): las pausas, la entonación, el énfasis y el volumen de voz (v. ANEXO VII: PAUTAS PARA LA REALIZACIÓN DE LA TRANSCRIPCIÓN). Respecto a la **comunicación no verbal** atendemos a los gestos, posturas y uso del espacio como un todo que hemos representado por medio de distintos signos y formulas establecidas basándonos en el trabajo de Cerdán (1997) (v. ANEXO XXIV: GESTOS Y CONVENCIONES). En ocasiones, en la columna de comunicación verbal aparece parte de la transcripción escrita en gris. Esto significa que es información que no está registrada en vídeo puesto que la cámara está situada en un trípode, fija en un lado de la clase, y el ángulo que filma es limitado; no todos los aprendientes

caben dentro del campo de grabación vídeo. Este aspecto ha hecho que, a veces, resulte imposible identificar la intervención de un aprendiz en la clase (el hecho de no disponer de imagen y tratarse de turnos muy breves de participación, en ocasiones, hace difícil identificar al participante correspondiente). En este apartado de comunicación no verbal, y anotado entre corchetes, también hemos añadido la información extraída de las notas de campo; información que no ha quedado registrada en la grabación audio o vídeo, como información anotada en la pizarra o uso de transparencias en el retroproyector, la hemos obtenido por medio de la aplicación de esta fuente de obtención de datos.

- Junto a la descripción interpretativa, las funciones y los procedimientos, hemos añadido a la **tabla análisis del fragmento** un último apartado o columna: los **movimientos** o **moves** que constituyen cada turno. Estos movimientos los hemos etiquetado con una I (iniciador), una R (respuesta) o una F (*feedback*), y con esta forma de representar la interacción hemos descubierto las fuerzas interiores que la generan. Por el orden en que se suceden estos *moves* hemos podido determinar la forma más frecuente de interacción que tiene lugar en el contexto investigado. Además, a cada *move* le corresponde una función, lo que nos ha permitido sistematizar las funciones predominantes y más representativas para cada tipo de movimiento (sea I, R o F).

Del resultado de la aplicación de esta primera fase de análisis de la interacción entre profesor y aprendices hemos obtenido una primera aproximación sobre la manera en que se da la comunicación en el aula y si, a lo largo del episodio, ha habido o no instrucción gramatical explícita. Por el formato de la tabla aplicada para este análisis la información ha resultado ser demasiado densa y compacta que no nos permitía ver el flujo de la interacción y por ello hemos volcado todo este primer análisis de los episodios en forma de esquema que hemos denominado: Esquema analítico del fragmento y que constituye la segunda fase de análisis.

4. Segunda fase de análisis: Esquema analítico del fragmento

Por medio del **esquema analítico** hemos continuado analizando la manera en que se da la interacción entre profesor y aprendices durante el proceso de la instrucción gramatical, centrados en la estructura de participación. Para ello hemos volcado toda la información obtenida en la tabla denominada: Análisis del fragmento en forma sintética, representando, por un lado, la **interacción verbal** como un texto dialogado

interrelacionado por flechas (v. ANEXO XXV: FLECHAS EMPLEADAS EN EL ESQUEMA ANALÍTICO) y, por otro, la **comunicación no verbal** esquematizada a través de un código de signos que hemos citado anteriormente (v. ANEXO XXIV), incluyendo además en el esquema los distintos **moves** que hemos localizado dentro de cada turno (I, R, F).

El resultado de la esquematización del análisis ha adoptado la siguiente forma (v. Tabla 7):

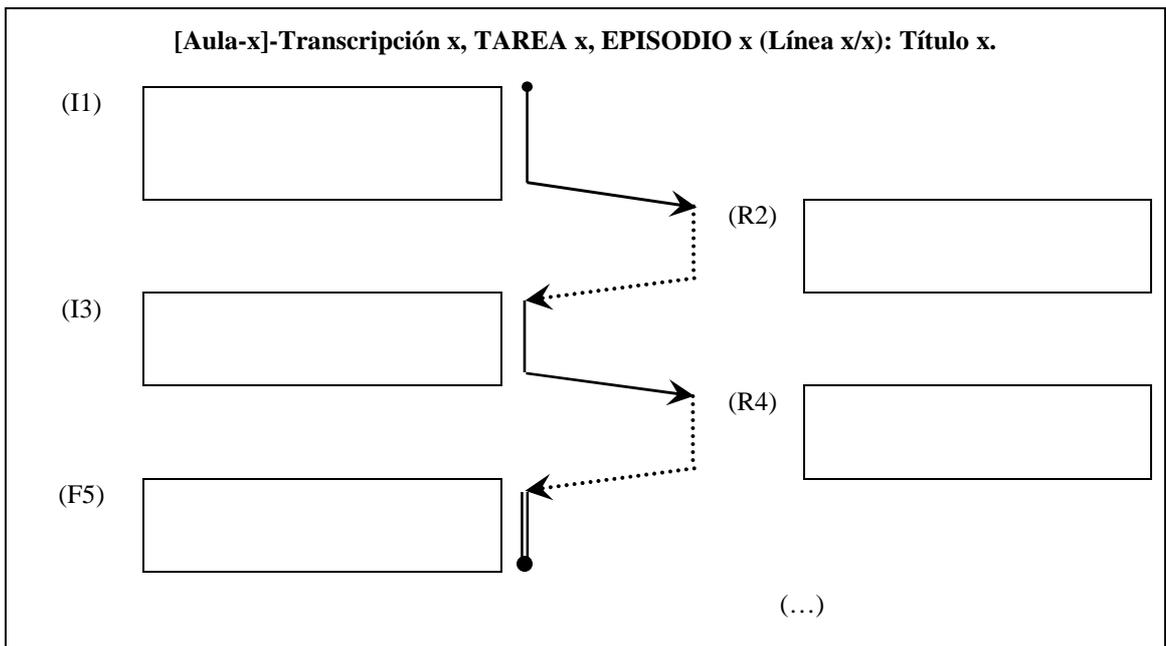


Tabla 7: Segunda fase: Esquema analítico del fragmento.

La interacción representada por medio de este esquema en dos columnas nos ha permitido fijarnos en la **estructura de la interacción**, atendiendo a los siguientes aspectos:

1. Cantidad de participación de cada uno de los interlocutores (equilibrada/ desequilibrada o simétrica/ asimétrica desde el punto de vista discursivo).
2. Control de participación (intervención planeada/ no planeada).
3. Construcción del conocimiento según la sucesión de los movimientos (interacción contingente/ no contingente).

5. Tercera fase de análisis: Interpretación global del fragmento

La tercera fase, más que una fase de análisis propiamente dicha ha consistido en la recapitulación y reorganización de todos los aspectos analizados y resultados obtenidos para cada episodio durante las dos fases anteriores, aspectos que, de forma esquemática, representamos en la siguiente figura (v. Figura 3):

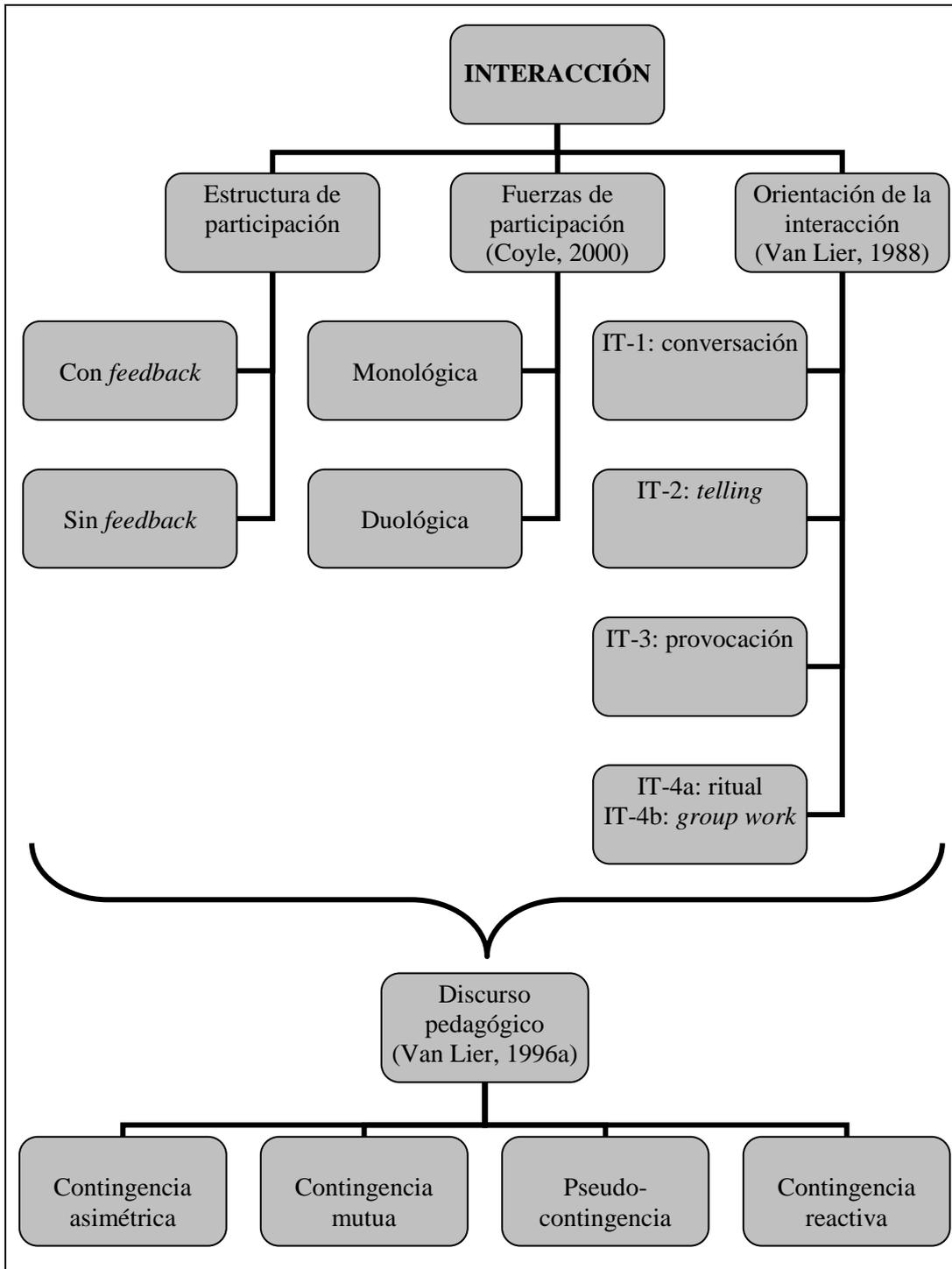


Figura 3: Tercera fase: Interpretación global del fragmento atendiendo a la estructura y al contenido de la interacción.

A esta tercera fase de análisis la hemos denominado: Interpretación global del fragmento, y con ella hemos concluido el análisis de los datos principales centrado en el estudio de la interacción generada en la clase, durante el proceso de instrucción gramatical del español/L2, entre profesor y aprendientes de nivel principiante. Con esta fase de recapitulación, hemos sintetizado todos los aspectos analizados durante la primera y la segunda fase de este modelo de análisis, que primero hemos volcado en forma esquemática (v. Tabla 8) para después redactar en forma de párrafo trabado a modo de resumen final para cada episodio.

Tarea:	Ejercicio de comprensión lectora		Objetivo episodio:	hacer corrección
Inicia:	P59		Termina:	P59
Forma de control de interacción:	P59 a través del intercambio I-R: interacción monológica		Tipo de interacción:	IT-4a: ritual
Nº intercambios:	12		5 IR 1 IRRR 2 IRR	1 IRF 1 IRRRF 2 IRRF
Actividad metalingüística:	nivel	qué	cómo	tipo de contingencia
	léxico-semántico	hacer aclaración: Valladolid/Santander	P59: diciendo con énfasis; reformulando y repitiendo ideas; señalando con círculo dibujo en pizarra	asimétrica

Tabla 8: Tercera fase: Esquema para el análisis global del fragmento.

Es síntesis, cada episodio ha concluido con un párrafo final donde se ha resumido y se ha clasificado el tipo de interacción analizada atendiendo a su estructura de participación y a su contenido, según las propuestas de los distintos autores en que nos hemos basado para este propósito, y que se han interrelacionado y se han repercutido entre sí. Estas propuestas que hemos seguido son las de Coyle (2000), Van Lier (1988) y Van Lier (1996a) que brevemente presentamos a continuación:

1. Coyle (2000) ofrece una clasificación de la interacción que podemos calificar de mixta, en tanto que ofrece una tipificación de la interacción atendiendo tanto a la estructura de participación como al contenido de la misma, del siguiente modo:

- **Monológico:** el experto controla el discurso como transmisor de información.
- **Duológico:** el experto controla el discurso en su interacción con el menos experto; es la secuencia I-R-F (Sinclair y Coulthard, 1975: ‘initiation, response, feedback’)
- **Contingencia explorativa:** discurso instruccional transaccional en un proceso bidireccional impuesto por el más experto: profesor-aprendiente, aprendiente-aprendiente.
- **Contingencia conversacional:** interacción transformativa y co-constructiva de eventos a través de un discurso contingente no impuesto; auto-control del aprendiente.

En nuestro estudio, de toda la clasificación que ofrece Coyle (2000) únicamente tomamos su propuesta referida a la clasificación de la interacción atendiendo a la forma en que se desarrollan los movimientos pedagógicos en el discurso docente. Es decir, sólo tomamos de esta clasificación el criterio para categorizar los episodios analizados en interacción monológica o en interacción duológica.

2. Van Lier (1988: 155) propone una clasificación de la interacción según si se centra en el tema (*topic*) o en la actividad (*activity*) dando como resultado la sistematización de la interacción en cuatro tipos diferentes (v. ANEXO XXVI):
 - **Conversation** (traducimos por: “conversación”): Interacción menos orientada al tema/ menos orientada a la actividad: IT 1.
 - **Telling** (traducimos por: “decir”): Interacción más orientada al tema/ menos orientada a la actividad: IT 2.
 - **Elicitation** (traducimos por: “provocación”): Interacción más orientada al tema/ más orientada a la actividad: IT 3.
 - **Ritual/ group work** (traducimos por: “ritual” y por “trabajo en grupo”, respectivamente): Interacción menos orientada al tema/ más orientada a la actividad: IT 4a (*ritual*) y IT 4b (*group work*).
3. Desde el punto de vista del contenido, hemos clasificado todos los episodios analizados según la forma en cómo se ha desarrollado al instrucción gramatical,

lo cual entronca directamente con la actividad metalingüística registrada. Para la realización de esta sistematización, hemos seguido la propuesta que hace Van Lier (1996a), a su vez basada en la clasificación ofrecida por Jones y Gerard (1967), y hemos descubierto los siguientes tipos de contingencia o construcción del conocimiento explícito a partir del estudio de la dinámica interactiva de los interlocutores:

- **Pseudo-contingencia:** Consiste en un discurso en el que cada persona responde respecto a sus actitudes internas o planes sin preocuparse de lo que el otro hace. Es decir, A y B tienen un plan, posiblemente diferente, y los dos hablan sin escucharse entre ellos.
- **Contingencia asimétrica:** Es el discurso que se genera entre dos personas, donde A se comporta de acuerdo a un patrón preestablecido independientemente de las respuestas de B, que responde. En este discurso A avanza en su plan siendo inflexible.
- **Contingencia reactiva:** Esencialmente, se trata de pánico interpersonal. Cada interlocutor reacciona a lo que el otro dice sin pensar en las consecuencias. Ninguno tiene un plan y hablan sin tener un sentido claro de hacia dónde van.
- **Contingencia mutua:** Es el tipo de discurso en el que cada persona contribuye al intercambio y recibe del mismo. Cada uno tiene un plan, pero escucha lo que dice el otro para continuar con su participación.

Relacionar en cada episodio la estructura de participación, es decir, forma de control y tipo de interacción, con el contenido desarrollado a lo largo de los turnos de los interlocutores, es decir, actividad metalingüística y tipo de contingencia generada, es lo que nos ha permitido extraer las primeras **conclusiones** de nuestro modelo de análisis aplicado a los datos principales de este estudio, que presentamos en el siguiente capítulo (v. *Capítulo 8*) y que volcamos en forma de gráficas para que resulte más visual.

ANÁLISIS DE LOS DATOS PRINCIPALES

(v. VOLUMEN II, PRIMERA PARTE)

7.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS COMPLEMENTARIOS

El corpus de datos complementarios de que disponemos está integrado por los Diarios (1) y (2) del profesor, los Diarios (1) y (2) de los aprendientes, la entrevista inicial y la final al profesor, y la entrevista final a los aprendientes. En total este grupo de datos está formado por: **cuatro diarios del profesor, veintitrés diarios del aprendiente, cuatro entrevistas cualitativas al profesor y dos entrevistas colectivas a los aprendientes.**

El modelo de análisis utilizado para el estudio de los datos complementarios ha estado basado en el **análisis del discurso** y puesto que el volumen de datos que constituye este grupo no es muy grande, prácticamente todo el corpus ha sido analizado. Del total de datos complementarios, la muestra seleccionada que hemos analizado para cada grupo observado está formada por: el Diario (1) y (2) del profesor, el Diario (1) y (2) de los aprendientes, la entrevista final al profesor y la entrevista final a los aprendientes. Esto significa que hemos analizado todos los datos complementarios menos la entrevista inicial con el profesor, debido a que esta entrevista ha consistido más en una toma de contacto con los profesores que en una entrevista propiamente dicha.

El análisis de estos datos complementarios no se ha realizado hasta varios meses después de llevar a cabo la observación participante en la EOI. En realidad, hasta que no se ha tenido prácticamente terminado el análisis de los datos principales no se ha comenzado con el tratamiento de los datos de este grupo. Hemos necesitado tener bien definido y concretado el análisis de los datos principales para poder comenzar con el análisis de los datos complementarios puesto que de lo que se trata, principalmente, es de comparar los resultados que hemos obtenido desde la perspectiva del observador con los que nos han proporcionado profesores y aprendientes. Es decir, por medio del análisis de los datos complementarios hemos podido triangular todos los resultados extraídos desde cada una de las fuentes de información inmersas en el aula, permitiéndonos además contestar a nuestra segunda pregunta general de investigación: **2. ¿Lo que el profesor hace coincide con lo que el aprendiente percibe?**

Todos los datos obtenidos de la aplicación de las entrevistas y de los diarios han sido tratados de la siguiente manera:

- Tratamiento de los diarios: Para llevar a cabo la observación diferida de toda la información resultante de la aplicación de los diarios (1) y (2), una técnica indirecta de obtención de datos, hemos volcado toda la información proporcionada por aprendientes y profesores en una tabla. En esta tabla hemos anotado de forma organizada todas las preguntas formuladas en cada diario con sus correspondientes

respuestas. De este modo, en vertical hemos recogido toda la información dada por profesores o por aprendientes y, en horizontal, hemos reunido todas las respuestas dadas a una misma pregunta por cada participante.

- Tratamiento de las entrevistas cualitativas: El análisis de los datos obtenidos de la aplicación de esta técnica directa de recogida de datos, ha comenzado con la transcripción de todas las entrevistas registradas en audio. Estas transcripciones han sido realizadas totalmente centradas en el contenido de la interacción, en lo que se decía y no en cómo se decía, por lo que no hemos considerado los aspectos verbales no lingüísticos, como pausas, curva de entonación, etc. a la hora de su realización. Una vez realizadas las transcripciones ha comenzado la fase de observación diferida de todo lo anotado.

Una vez que todo el material de este corpus de datos complementarios ha sido organizado y preparado para su observación diferida, hemos comenzado el segundo momento de tratamiento de los mismos basado en el análisis detallado del discurso. Este análisis del discurso ha consistido en sucesivas lecturas en horizontal y en vertical de todas las informaciones anotadas en busca de datos que pudieran dar respuesta a la segunda de las preguntas generales planteadas en esta investigación.

ANÁLISIS DE LOS DATOS COMPLEMENTARIOS

(v. VOLUMEN II, SEGUNDA PARTE)

CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN GENERAL

En el presente capítulo introducimos la discusión general de los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos de la muestra seleccionada y exponemos las respuestas a las dos preguntas generales planteadas en esta investigación.

Como hemos aclarado en el *Capítulo 6*, las dos preguntas generales de investigación propuestas inicialmente se han visto parcialmente reformuladas por los resultados obtenidos del mismo análisis de los datos. Finalmente, las dos preguntas generales que hemos tomado como punto de partida y en torno a las cuales ha girado todo este estudio han sido las siguientes:

En una clase multilingüe de nivel principiante de español/L2 y sin una lengua vehicular común a todos los participantes del grupo:

- 3. ¿Cómo se gestiona la construcción del conocimiento lingüístico explícito entre profesores y aprendientes durante el proceso de instrucción formal de la lengua objeto de estudio?**
- 4. ¿Lo que el profesor hace coincide con lo que el aprendiente percibe?**

Con la primera de las dos preguntas generales, nos hemos propuesto estudiar de qué forma tiene lugar el proceso de construcción del conocimiento lingüístico explícito a través de la interacción entre profesor y aprendientes en el contexto de estudio seleccionado. Con la segunda pregunta, hemos intentado comparar las percepciones que tanto el grupo como el profesor tienen sobre todo lo que ocurre en la clase durante este proceso de instrucción formal de la lengua.

Al intentar dar respuesta a estas dos preguntas generales sobre conocimiento lingüístico explícito y percepciones del grupo muchas reflexiones e interrogantes se nos han planteado conforme ha ido avanzando el análisis y la discusión de los resultados. Todas estas cuestiones se han concretado en lo que hemos denominado **preguntas intermedias** y, según el objetivo al que han ido dirigidas, las hemos agrupado en:

- Preguntas referidas al contenido de la interacción.
- Preguntas referidas a la estructura interactiva de participación.

Así la primera pregunta general: **1. ¿Cómo se gestiona la construcción del conocimiento lingüístico explícito entre profesores y aprendientes durante el proceso de instrucción formal de la lengua objeto de estudio?**, se ha desdoblado en los siguientes interrogantes intermedios:

Atendiendo al contenido:

1.1. ¿Qué tipo de conocimiento explícito se ha gestionado en cada uno de los episodios analizados?

Atendiendo a la estructura de participación:

1.2. ¿De qué forma o manera se ha gestionado la construcción del conocimiento explícito en cada episodio?

- ¿Cómo se han organizado las fuerzas de participación I/ R/ F durante el proceso de comunicación en el aula?
- ¿Quién ha tenido el control y ha dirigido la interacción en cada uno de los tipos de episodios analizados?
- ¿Cuál ha sido la orientación de la interacción en cada uno de los casos estudiados? (interacción más centrada en el tema/ más en la actividad).
- ¿Qué tipo de discurso se ha empleado en los momentos de construcción de conocimiento lingüístico explícito? (contingencia).
- ¿Qué procedimientos se han utilizado durante la construcción del conocimiento lingüístico explícito según el tipo de discurso desarrollado?

Y la segunda pregunta general: **2. ¿Lo que el profesor hace coincide con lo que el aprendiente percibe?**, se ha concretado en los siguientes interrogantes intermedios:

Atendiendo al contenido:

- 2.1.** ¿Qué tipo de conocimiento explícito se ha gestionado durante las clases de español/L2?

Atendiendo a la estructura de participación:

- 2.2.** ¿De qué forma o manera se ha gestionado el conocimiento explícito construido a lo largo de las clases?

A través del análisis de los datos principales hemos podido responder a la primera de las preguntas generales junto con sus preguntas intermedias formuladas sobre la estructura de participación y el contenido de los episodios. Por medio del tratamiento de los datos complementarios nos ha sido posible dar respuesta a la segunda pregunta general sobre percepciones.

Antes de pasar a presentar la discusión de los datos propiamente dicha, debemos hacer un breve inciso sobre la manera en que hemos presentado los datos. Sin intención de transformar nuestro estudio cualitativo en una investigación cuantitativa, las respuestas dadas a las diferentes preguntas analizadas las hemos acompañado de su representación gráfica con la única intención de facilitar la comprensión de las mismas de forma visual.

PRIMERA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

EN GRUPOS MULTILINGÜES DE ESPAÑOL/L2, NIVEL PRINCIPIANTE Y SIN LENGUA VEHICULAR COMÚN A TODOS ELLOS:

1. ¿CÓMO SE GESTIONA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EXPLÍCITO ENTRE PROFESORES Y APRENDIENTES DURANTE EL PROCESO DE INSTRUCCIÓN FORMAL DE LA LENGUA OBJETO DE ESTUDIO?

Para poder responder a esta primera pregunta general sobre cómo se gestiona el conocimiento lingüístico explícito que se construye durante el proceso de instrucción formal, hemos tenido que hacer primero un repaso sobre qué tipo de conocimiento explícito es el que se ha generado a lo largo de los ciento dos episodios analizados, para después poder centrarnos en la forma o manera en como se ha generado dicho conocimiento. Así, hemos comenzado la discusión de los datos respondiendo a la siguiente pregunta intermedia referida al contenido de la interacción:

1.1. ATENDIENDO AL CONTENIDO, ¿QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO EXPLÍCITO SE HA GESTIONADO EN CADA UNO DE LOS EPISODIOS ANALIZADOS?

Por las características del contexto investigado, se ha manifestado claramente un doble uso del español/L2 durante el proceso de comunicación en el grupo lo que ha dado lugar a dos formas de conocimiento. Por un lado, hemos observado que el hecho de no tener una lengua vehicular común a todo el grupo ha obligado a emplear el español como idioma de comunicación en la clase; esta necesidad ha llevado a su utilización y su utilización ha generado seguramente un conocimiento que no es directamente observable, es decir un **conocimiento implícito**, que puede haberse dado durante los diferentes tipos de episodios analizados, y que hemos caracterizado de conocimiento general. Por otro lado, en determinados momentos se refleja que la lengua ha sido el propio objeto de estudio, es decir, se han tratado diferentes aspectos referidos al español de forma atenta y consciente por parte de todo el grupo. Estos momentos de atención consciente sobre el español los hemos considerado momentos de actividad metalingüística y son los que han propiciado la gestión de **conocimiento explícito** referido a los diferentes niveles lingüísticos del español/L2. De todo el conocimiento que se pueda gestionar a lo largo de la interacción entre los miembros participantes del grupo es, precisamente, éste conocimiento lingüístico explícito el que nos ha interesado estudiar para poder responder a nuestras preguntas de investigación.

1.1.1. CONOCIMIENTO GENERAL

Atendiendo al primer tipo de conocimiento referido, al conocimiento general, a lo largo de la interacción en la clase hemos descubierto que, del uso del español como instrumento de comunicación entre los participantes del grupo, en cada uno de los episodios se ha perseguido un objetivo final independientemente del conocimiento lingüístico explícito construido en cada uno de ellos. De forma general, hemos realizado una categorización de todos los episodios según el objetivo perseguido en los siguientes tipos:

- Episodios de corrección.
- Episodios de explicación.
- Episodios de conversación.

EPISODIOS DE CORRECCIÓN:

Los episodios de corrección han consistido en aquellos en los que se ha dado la revisión por parte del profesor de los ejercicios sobre la lengua realizados por los aprendientes, bien en casa como deberes bien durante el tiempo de clase, como una forma de comprobar y validar sus respuestas. De los cincuenta y un episodios analizados para cada uno de los dos grupos seleccionados, hemos descubierto que en el grupo [A-59] treinta y un episodios han perseguido este objetivo de corrección: (ej.: Ficha 1: (I-1/I-40): Corrección del ejercicio: Tina vive en una ciudad española; Ficha 2: (I-40/I-52): Corrección del ejercicio: Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se retoma en [A-59]-I-T1-E/J); Ficha 3: (I-52/I-68): Corrección del ejercicio: Tina estudia idiomas para el trabajo; etc.); mientras que en el grupo [A-75] lo han hecho treinta y nueve (ej.: Ficha 52: (I-30/I-54): Corrección del ejercicio: Hablo inglés y/ pero un poco de español; Ficha 53: (I-87/I-90): Corrección del ejercicio: Los españoles van a cursos en Irlanda o/ y en Gran Bretaña; Ficha 54: (I-131/I-133): Corrección del ejercicio: ¿Hablas español? Sí, pero sólo un poco; etc.).

EPISODIOS DE EXPLICACIÓN:

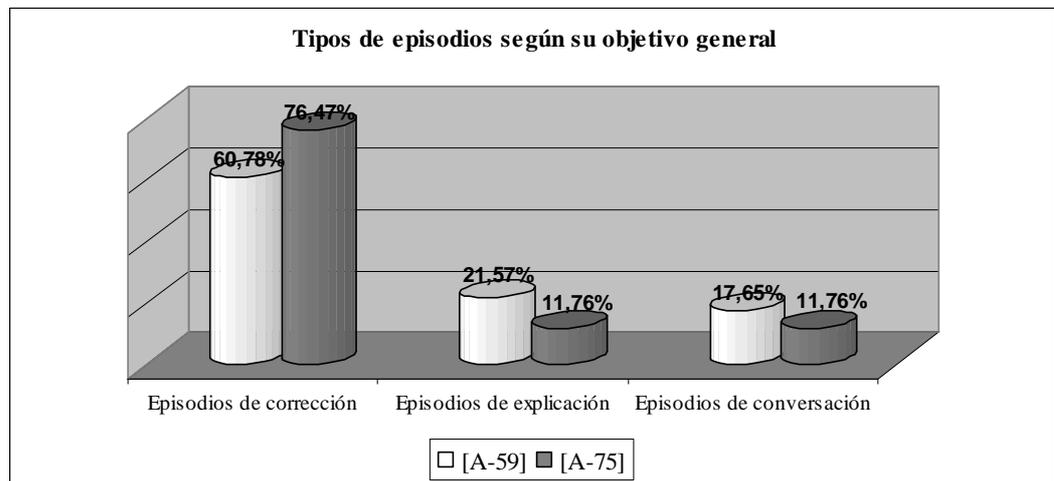
En este grupo de episodios hemos incluido aquellos en los que se ha hecho alguna aclaración sobre cuestiones lingüísticas o culturales del español/L2, por ejemplo: sobre la tradición de *Sant Jordi*, sobre los posesivos, sobre el pretérito perfecto/ indefinido, etc., y aquellos episodios en los que se ha dado una instrucción sobre lo que deben hacer los aprendientes en un momento determinado de la clase o para deberes. En todos los casos la explicación le ha correspondido al profesor. Este tipo de episodios lo hemos registrado en once ocasiones para el grupo [A-59] (ej.: Ficha 13: (I-612/I-794): Instrucciones y desarrollo del ejercicio; Ficha 14: (I-795/I-798): Aclaración de duda: Conductor; etc.) y en seis para el grupo [A-75] (ej.: Ficha 62: (I-372/I-426): Aclaración de duda: POR y PARA; Ficha 63: (I-551/I-572): Instrucciones y desarrollo del ejercicio; etc.).

EPISODIOS DE CONVERSACIÓN:

A través de este tipo de episodios se ha fomentado la invitación a la participación/ uso oral de la lengua por parte de los aprendientes en parejas, grupos de tres/

cuatro o en el grupo-clase. Estos episodios se han desarrollado de forma controlada por el profesor a propósito de un ejercicio del libro o de una fotocopia para practicar un aspecto lingüístico, como por ejemplo: introducir vocabulario, expresar gustos, dar opinión, practicar la habitualidad, el pasado próximo, etc. De la muestra seleccionada, nueve episodios han presentado este objetivo en el grupo [A-59] (ej.: Ficha 8: (I-233/I-254): Vocabulario: Traductor/ traductora; Ficha 9: (I-294/I-328): Vocabulario: Maestro/ maestra y profesor/ profesora; etc.) y seis en el grupo [A-75] (ej.: Ficha 71: (IV-222/IV-236): ¿Vas a la discoteca?; Ficha 72: (IV-236/IV-250): ¿Vas al gimnasio?; etc.).

De la clasificación de todos los episodios analizados según el objetivo general perseguido en cada uno de ellos, hemos obtenido la siguiente distribución³⁶:



Como se puede apreciar en la gráfica, es la corrección el tipo de episodio predominante en ambos grupos. Para el grupo [A-59], este tipo de actividad representa un 60,78% del total de episodios estudiados, y para el grupo [A-75] supone un 76,47% del total. En cambio, en los dos grupos fomentar la conversación (17,64% y 11,76%, respectivamente), junto con la explicación (21,56% y 11,76%, respectivamente) han sido en menor medida los objetivos perseguidos en los episodios analizados.

³⁶ Datos recogidos en Anexo XXVIII.

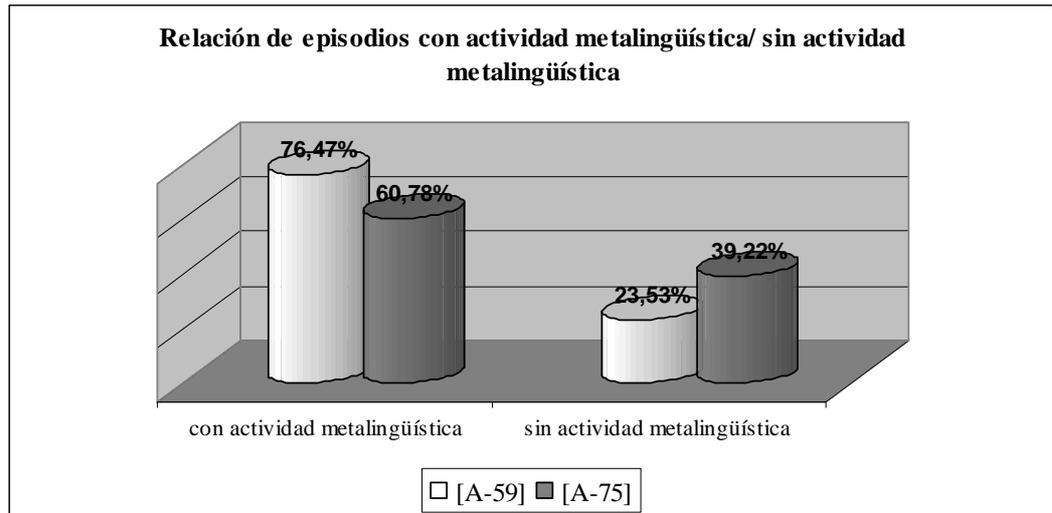
1.1.2. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EXPLÍCITO

Centrándonos ya en el tipo de conocimiento lingüístico explícito, tenemos que señalar que la construcción de este tipo de conocimiento lo hemos descubierto a lo largo de la comunicación en clase en los momentos de atención consciente sobre el español/L2. Esta atención consciente sobre determinados aspectos de la lengua, bien provocados por el profesor bien por los aprendientes, que se han desarrollado en la clase dentro del propio discurso se traduce en actividades reflexivas acerca de la naturaleza y/ o funciones de los objetos lingüísticos, es decir, en actividades metalingüísticas que, según numerosos estudios referidos anteriormente, favorecen y mejoran el aprendizaje-adquisición de la lengua (v. *Capítulo 3*: § 3.2.3). La escritura en colaboración (Murray, 1992: 100-101), la actividad de producción de un texto escrito en colaboración (Esteve y Cañada, 2001), las tareas colectivas (Cots, Baiget, Irun, Llurda y Arno, 1997: 100), las actividades de resolución de problemas (Birdsong, 1989: 171), las conversaciones entre nativos y no-nativos (Vasseur, 1993, 1996), etc. son vistas como formas o herramientas eficaces para hacer que los alumnos reflexionen sobre la lengua y sobre la comunicación, y les ayudan a tomar conciencia de su propio aprendizaje.

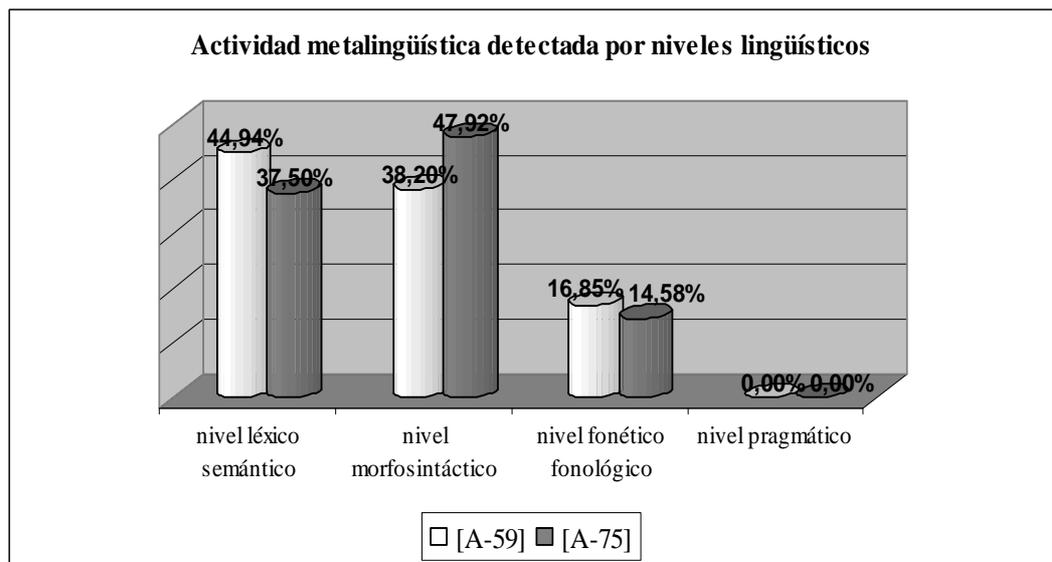
¿Qué ha ocurrido en el contexto investigado? ¿A qué tipo de actividades se ha recurrido durante los momentos de actividad metalingüística?

En total, dentro de cada uno de los tipos de episodios clasificados según su objetivo general: episodios de corrección, episodios de explicación o episodios de conversación, a través de la dinámica interactiva entre profesor y aprendientes, hemos registrado³⁷ ochenta y nueve momentos de atención consciente sobre la lengua en el grupo [A-59] y cuarenta y ocho en el grupo [A-75], lo que refleja un mayor número de oportunidades de reflexión sobre la lengua en el grupo [A-59] que en el [A-75]:

³⁷ Datos recogidos en Anexo XXIX.



A su vez, estos momentos de actividad metalingüística han estado referidos a los diferentes niveles lingüísticos en la siguiente proporción³⁸:



De esta gráfica se desprende que en el grupo [A-59] el tipo de actividad metalingüística más recurrente ha sido el referido al nivel léxico-semántico, mientras que en el grupo [A-75] ha sido la actividad metalingüística referida al nivel morfosintáctico la que más veces se ha dado. En los dos grupos, la actividad reflexiva referida al nivel fonético-fonológico ha sido bastante baja en comparación con los otros dos niveles mencionados y la actividad referida al

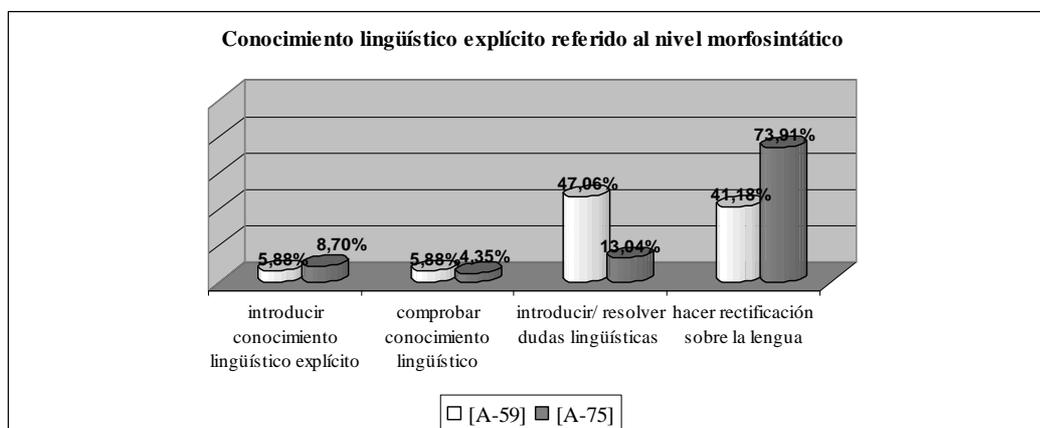
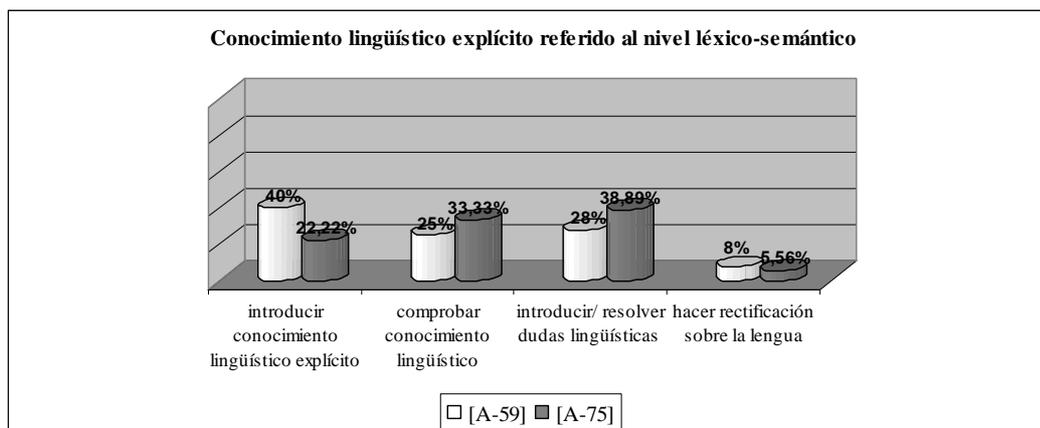
³⁸ Datos recogidos en Anexo XXX.

nivel pragmático no se ha registrado en ninguno de los episodios de la muestra seleccionada.

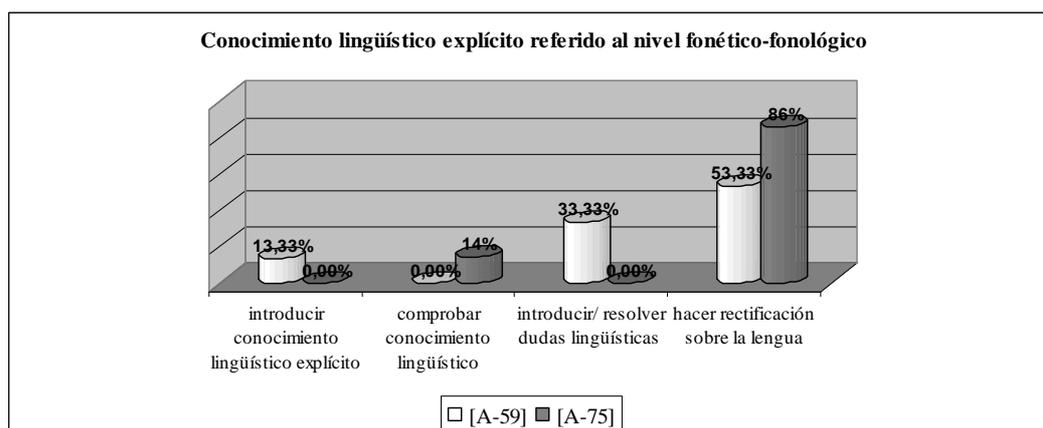
En todos los niveles lingüísticos donde hemos detectado actividad metalingüística, hemos continuado analizando el tipo específico de conocimiento lingüístico explícito que se ha construido a través de la comunicación entre profesor y aprendientes. El resultado ha sido la clasificación de este tipo de conocimiento explícito en las siguientes etiquetas:

- Introducir conocimiento lingüístico explícito.
- Comprobar conocimiento lingüístico.
- Introducir/ resolver dudas lingüísticas.
- Hacer rectificación sobre la lengua.

Gráficamente todo este conocimiento lingüístico explícito ha quedado repartido de la siguiente forma³⁹:



³⁹ Datos recogidos en Anexo XXXI.



Durante los momentos de actividad de reflexión consciente sobre el español/L2, en el grupo [A-59], introducir conocimiento lingüístico explícito (40%) y comprobar conocimiento lingüístico (25%) ha sido el tipo de conocimiento lingüístico explícito que se ha dado en mayor medida para el nivel léxico semántico; la rectificación lingüística (41,18%) y la duda a propósito de la morfología y la sintaxis (47,06%) para el nivel morfosintáctico y, por último, el conocimiento explícito basado en la rectificación de la lengua (53,33%) para el nivel fonético-fonológico. Por su parte en el grupo [A-75], ha destacado la comprobación de conocimiento lingüístico (33,33%) y la resolución de dudas (38,89%) para el nivel léxico-semántico; y tanto para el nivel morfosintáctico como para el nivel fonético-fonológico es la rectificación el conocimiento explícito que en mayor cantidad se ha generado para cada caso (73,91% y 86%, respectivamente) durante los momentos de atención consciente sobre la lengua.

Para ilustrar cada uno de estos tipos de conocimiento lingüístico explícito y facilitar su comprensión, a continuación, hacemos un repaso de cada tipo y presentamos un ejemplo de cada uno de ellos:

INTRODUCIR CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EXPLÍCITO:

Este tipo de conocimiento se ha dado en los momentos de actividad metalingüística donde el profesor ha introducido conocimiento explícito de la lengua referido al nivel léxico-semántico y al nivel morfosintáctico fundamentalmente. En menor medida, se ha introducido conocimiento referido al nivel fonético-fonológico.

- a. **Nivel léxico-semántico:** Introducir conocimiento lingüístico explícito referido al nivel léxico-semántico ha consistido en introducir nuevo vocabulario, el significado de estructuras y de combinaciones de palabras. Ej.: Ficha 1, 2, 3, 6, etc./ Ficha 52, 53, 62, 63, etc.

Ej.: Ficha 1: EPISODIO A (I-1/I-40): Corrección del ejercicio: Tina vive en una ciudad española. [P59: diciendo con énfasis; reformulando, repitiendo ideas y señalando con un círculo un dibujo de la pizarra]= introducir conocimiento sobre el significado del nombre de dos ciudades españolas: “Valladolid/ Santander”.

I-13 **A?:** <...> =vive= --
 I-14 **A?:** =(???)=vive en= --
 I-15 **P59:** =vive= ¡muy bien! I vive en Valladolid I Valladolid es otra ciudad
 I-16 española I si estudia medicina en Valladolid I es que vive en Valladolid
 I-17 <(suena ruido de puerta; suenan pasos de aprendiz con tacones)>
 I-18 ¡cuidado! II porque I puede ser la Universidad que se llama Valladolid
 I-19 está en Santander I pero no I Valladolid es una ciudad I ¿mhm? I es
 I-20 decir I Tina vive en una ciudad española I verdad I pero no es Santander
 I-21 es Valladolid II Valladolid está: más o menos por aquí <(suena escritura
 I-22 en pizarra)> bien I..

Ej.: Ficha 65: EPISODIO F (I-655/I-680): Billón. [P75: formulando una pregunta epistémico demostrativa y escribiendo en la pizarra (billón)> AA, A3, A4, A9, A4, A9: diciendo respuestas incorrectas> P75: escribiendo en la pizarra (millón de millones)> A9: formulando una pregunta eco> A75: afirmando; escribiendo en la pizarra (euros); formulando una pregunta eco> A6: formulando una pregunta eco> P75: repitiendo la explicación; enfatizando la palabra clave; poniendo ejemplo]= introducir conocimiento sobre el significado de la palabra “billón”.

I-655 **P75:** ... vale
 I-656 I cosas importantes aquí I y:: I la palabra <(suena escritura en pizarra)>
 I-657 ¿cuántos ceros? /
 I-658 **AA:** =(???)=
 I-659 **A3:** nueve _
 I-660 **A4:** eh:: nueve I nueve ceros _
 I-661 **A9:** mil millones _
 I-662 **A4:** nueve ceros _
 I-663 **A9:** mil millones _
 I-664 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? I es un I millón I de I millones _
 I-665 **A?:** ¿billón? /
 I-666 **P75:** =en español I sí I eh:: <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? /=
 I-667 **AA:** =(murmullo)=
 I-668 **A6:** ¿cómo cómo? /
 I-669 **P75:** <...> un billón I es un millón de I millones II un millón de millón _
 I-670 **AA:** <(murmullo)> <(16’)>
 I-671 **P75:** vale I como es un número que normalmente no usamos I si dices I tú I
 I-672 yo tengo un billón de dólares I no I es normal I ¿eh? I pues:: es un
 I-673 número II bien I lo veréis en el presupuesto de un país I ¿eh? I España
 I-674 gasta un billón de:: I euros en <...> no sé I cultura por ejemplo I ¿vale? /
 I-675 II ¿está claro? /
 I-676 **A1:** =(???)=
 I-677 **P75:** ¿qué? /
 I-678 **AA:** =(murmullo)=

I-679 **P75:** =en Turquía sí I pero en España eh:: un billón de euros I es mucho I
 I-680 mucho I mucho dinero <...>= vale I...

- b. Nivel morfosintáctico:** Introducir conocimiento lingüístico explícito referido al nivel morfosintáctico ha consistido por parte del profesor en introducir conocimiento sobre la concordancia, verbos con preposición y estructuras sintácticas, a propósito de las intervenciones de los aprendientes o de sus preguntas. Ej.: Ficha 2, 21, 22, 25, etc./ Ficha 52, 55, 62, 94, etc.

Ej.: Ficha 2: EPISODIO B (I-40/I-52): Corrección del ejercicio: Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se retoma en [A-59]-I-T1-E/J). [P59: repitiendo la respuesta de los AA; enfatizando verbo/ terminación]= introducir conocimiento sobre la concordancia del verbo con el gentilicio en plural “son alemanes”.

I-44 **A?:** porque son *los* alemanes \
 I-45 **A1:** son alemanes \
 I-46 **P59:** son II =a-le-ma-nes= --
 I-47 **AA:** =a-le-ma-nes= \
 I-48 **A2:** son alemanes

Ej.: Ficha 52: EPISODIO B (I-30/I-54): Corrección del ejercicio: Hablo inglés y/ pero un poco de español. [P75: poniendo un ejemplo; escribiendo en la pizarra; tachando en la pizarra y haciendo aclaración con metalenguaje: verbo]= introducir conocimiento sobre la construcción de la frase con el nexa “y”.

I-43 **P75:** pero no I leo I vale I quiero decir son dos cosas que son un poco
 I-44 contradictorias I vale una cosa I cuando <(suena borrado de pizarra)>
 I-45 cuando el verbo es el mismo II ¿eh? I eh:: I en español I normalmente I
 I-46 quitamos I si yo digo I por ejemplo I {(suena escritura en pizarra) hablo
 I-47 <...> inglés y <...> hablo I un I poco I de eh:: <...> de chino I por
 I-48 ejemplo} I ¿vale? I como el verbo I este y este I es el mismo I
 I-49 normalmente <(suena subrayado en pizarra)> esto I no lo pongo I ¿eh? I
 I-50 digo hablo inglés y: I un poco I de chino I ¿eh? I porque hablo inglés y
 I-51 hablo y hablo I ¿eh? I en principio esto <(suena subrayado en pizarra)>
 I-52 eh::lo I lo eliminamos I ¿de acuerdo? /
 I-53 II bien I...

- c. Nivel fonético-fonológico:** Introducir conocimiento lingüístico explícito referido al nivel fonético-fonológico ha consistido en aclarar aspectos sobre la pronunciación de sonidos y escritura de palabras. En el grupo [A-75] no se ha registrado este tipo de actividad para el nivel fonético-fonológico, mientras que en el grupo [A-59] lo hemos encontrado por ejemplo en: Ficha 11, 20, 21, 25, etc.

Ej.: Ficha 20: EPISODIO J (I-894/I-926): Corrección del ejercicio: Albañil/ Arquitecto. [P59: alertando (cuidado); formulando una pregunta eco> AA: repitiendo

respuestas varias (correcta e incorrecta) > P59: diciendo la forma correcta; negando la forma incorrecta> AA: Ø> P59: diciendo la forma correcta; enfatizando; escribiendo en la pizarra (E) y usando el marcador: muy bien]= introducir conocimiento sobre la manera correcta de pronunciar la letra “e”.

- I-894 **A?:** e \
 I-895 **P59:** ¡cuidado! I ¿cómo? /
 I-896 **AA:** =e I i= \
 I-897 **P59:** ¡e! I no i I ¿eh? /
 I-898 ¡e! I {porque e (suena escritura en pizarra)} I muy bien I este es el
 I-899 albañil I el arquitecto I ¿qué hace el arquitecto? /

COMPROBAR CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO:

Este tipo de conocimiento ha sido provocado por el profesor quien ha recurrido a su empleo con la intención de verificar y comprobar explícitamente el conocimiento lingüístico que el grupo tiene sobre determinados aspectos de la lengua. En general, este tipo de conocimiento ha estado referido principalmente al nivel léxico-semántico.

- a. Nivel léxico-semántico:** Comprobar el conocimiento lingüístico referido a este nivel ha consistido en verificar que los aprendientes conocen el significado de ciertas palabras de vocabulario. Ej.: Ficha 8, 9, 10, 11, etc./ Ficha 70, 73, 75, 91, etc.

Ej.: Ficha 8: EPISODIO A (I-233/I-254): Vocabulario: Traductor/ traductora. [P59: formulando una pregunta epistémico demostrativa (traductor)> A1: diciendo la respuesta correcta> P59: formulando una pregunta epistémico demostrativa (traducir)> A1: diciendo la respuesta correcta> P59: usando el marcador: muy bien; repitiendo la respuesta de A1; formulando una pregunta eco> AA: confirmando> P59: repitiendo la respuesta anterior de A1; poniendo un ejemplo y relacionando contenidos (traductor-traducir)]= comprobar que los aprendientes conocen el significado de la palabra “traductor”.

- I-251 **P59:** ¡muy bien! II eres traductora <(suena escritura en pizarra)> ¿qué trabajo
 I-252 hace I un traductor? I ¿qué trabajo hace un traduc--
 I-253 **A1:** traductor de:: --
 I-254 **P59:** traducir I pero no saben =qué= --
 I-255 **A1:** =de- de lengua= --
 I-256 **P59:** qué es traducir I muy bien I traducir I dime I traducir I ¿de? /
 I-257 **A1:** de lengua a otra: lengua \
 I-258 **P59:** muy bien I traducir de una lengua a otra lengua II ¿está claro? /
 I-259 **AA:** =sí= \
 I-259 **AA:** =sí= \
 I-259 **AA:** =sí= \
 I-259 **AA:** =sí= \

Ej.: Ficha 75: EPISODIO I (IV-368/IV-382): Baloncesto y balonmano. [P75: escribiendo en la pizarra (balonmano); formulando una pregunta eco> A?: respondiendo negativamente> P75: haciendo una aclaración; definiendo; gesticulando la acción al que se refiere> AA: ???> A7: formulando una pregunta epistémico demostrativa incompleta> A?: respondiendo en inglés> P75: formulando una pregunta eco; respondiendo gestualmente> A7: mostrando entendimiento (exclamación)> P75: formulando una pregunta eco> A7: confirmando]= comprobar que el grupo conoce el significado de la palabra “balonmano”.

IV-371 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿esto está claro? /
 IV-372 **A?:** no \
 IV-373 **P75:** <...> ¿quién ha dicho que no? I un deporte que: I tienes una pelota y
 IV-374 juegas II así I persona con la pelota I y juegas con la mano contra una
 IV-375 portería _
 IV-376 **AA:** =(???)=
 IV-377 **A7:** ¿mano? /
 IV-378 **A?:** *handball* _
 IV-379 **P75:** ¿mano? /
 IV-380 **A7:** ahá \
 IV-381 **P75:** ¿pelota? /
 IV-382 **A7:** sí \

- b. Nivel morfosintáctico:** Comprobar el conocimiento lingüístico referido al nivel morfosintáctico ha consistido en verificar que los aprendientes conocen el uso correcto de ciertos pronombres, el género de los sustantivos y la concordancia. Ej.: Ficha 8, 14/ Ficha 56, 91.

Ej.: Ficha 8: EPISODIO A (I-233/I-254): Vocabulario: Traductor/ traductora. [P59: formulando una pregunta epistémico demostrativa; escribiendo en la pizarra (traductor); diciendo la respuesta correcta y usando el marcador: muy bien]= comprobar que el grupo conoce el masculino de la profesión “traductora”.

I-251 **P59:** I esto es traducir I ¿mhm? I esto es lo que hace I un traductor I {(suena
 I-252 escritura en pizarra) ella es traductora I ¿un chico es? I =traductor=} \
 I-253 **AA:** =traductor= \
 I-254 **P59:** II mhm I muy bien II ...

Ej.: Ficha 56: EPISODIO G (I-199/I-211): Corrección del ejercicio: María estudia biología. [P75: formulando una pregunta epistémico demostrativa> AA: respondiendo> P75: repitiendo la respuesta de los AA; haciendo aclaración; formulando una pregunta eco; respondiendo a su pregunta y repitiendo explicación]= comprobar que el grupo entiende el uso del pronombre personal “ella”.

I-202 **P75:** vale I aquí I ¿es necesario ella? /
 I-203 **AA:** =no= \
 I-204 **P75:** no I porque es María I y sabemos de quién estamos hablando I ¿eh? I =
 I-205 María estudia biología I sí I estudia II sabemos que ella es María I sí I
 I-206 estudia I en la Universidad I de I Sevilla I =

- c. **Nivel fonético-fonológico:** Comprobar el conocimiento lingüístico referido al nivel fonético-fonológico ha consistido en verificar que los aprendientes conocen la escritura en español de determinadas palabras. En el grupo [A-59] no se ha registrado este tipo de actividad para el nivel fonético-fonológico y en el grupo [A-75] un caso:

Ej.: Ficha 57: EPISODIO B (I-248/I-259): Corrección del ejercicio: CON. [P75: formulando una pregunta epistémico demostrativa con dos alternativas> AA: risas> P75: haciendo una aclaración con metalenguaje: se escribe con ene; con una ene]= comprobar que los aprendientes saben escribir la palabra “Ana”.

I-252 **A9:** Ana I en español II Ana I en español I se I se escribe con I una ene I
 I-253 ¿verdad? /
 I-254 **P75:** ¿de acuerdo? /
 I-255 **AA:** =sí= \
 I-256 **P75:** II sí I ¿sí que es con I o sí que se escribe con una ene? /
 I-257 **AA:** <(risas)>
 I-258 **P75:** las dos cosas I Ana en español I se escribe con ene I con una ene II
 I-259 ¿vale? I en catalán I no II...

INTRODUCIR/ RESOLVER DUDAS LINGÜÍSTICAS:

El conocimiento lingüístico que se construye a partir de las dudas que introducen en todos los casos los aprendientes y que se resuelven con ayuda del profesor ha sido más frecuente en el grupo [A-75] que en el grupo [A-59].

- a. **Nivel léxico-semántico:** El conocimiento explícito a propósito de introducir/ resolver dudas referidas a este nivel ha consistido en aclarar cuestiones sobre vocabulario. Ej.: Ficha 6, 7, 9, 15, etc./ Ficha 62, 76, 89, 92, etc.

Ej.: Ficha 9: EPISODIO C (I-294/I-328): Vocabulario: Maestro/ maestra y profesor/ profesora. [A11: formulando una pregunta eco> P59: confirmando; poniendo un ejemplo; definiendo (sentido de maestro introducido por A11) con metalenguaje específico: maestro quiere decir...]; enfatizando]= introducir y resolver duda sobre el significado de la palabra maestro como “genio”.

I-313 **A11:** II eh I ah I maestro es por II más (???) I ¿sí? /
 I-314 **AA:** =(murmullo)=
 I-315 **P59:** ¡ah! vale I también I también I Plácido Domingo puede ser un maestro I
 I-316 maestro también significa una persona que enseña I porque sabe mucho
 I-317 de una cosa I en música se utiliza mucho I pero =cuando:= --
 I-318 **A12:** =she is I she does not (???)=

I-319 **P59:** =pregunto la profesión= normalmente maestro quiere decir I profesor de
 I-320 niños pequeños II pero también I maestro o I el director de la orquesta es
 I-321 el maestro I se utiliza también II o: en la universidad I una persona muy
 I-322 importante I que sabe mucho su tema I también I puede ser un maestro I
 I-323 que es porque enseña I a I a todas las personas que I estudian el mismo
 I-324 tema I ¿sí? /

Ej.: Ficha 62: EPISODIO G (I-372/I-426): Aclaración de duda: POR y PARA. [A9: diciendo con metalenguaje: no entiendo...; no entiendo...> P75> poniendo un ejemplo (POR) con metalenguaje: el uso; el uso del por, para...; comparando con otros aspectos difíciles de la gramática española con metalenguaje: el uso; hay idiomas; el mismo verbo; un diccionario; el verbo ser, el verbo estar; la diferencia entre ser y estar; los verbos en pasado; los pasados; las preposiciones; una lengua]= introducir y resolver (parcialmente) duda sobre las preposiciones “para/ por”.

I-375 **A9:** no entiendo para I no entiendo po:r --
 I-376 **P75:** es que por no lo hemos trabajado aún II por no lo hemos trabajado <...>
 I-377 ¿vale? I no I no hemos trabajado por I entonces I por aparece I si yo te
 I-378 digo por favor I aparece II por qué estudias español I aparece el por I
 I-379 pero I no lo hemos estudiado el uso I y el uso del por I para I una cosa
 I-380 que en español es difícil I que no I vamos a estudiar en primero II ¿eh? I
 I-381 porque es I muy difícil II ¿vale? /
 I-382 **A9:** vale \
 I-383 **P75:** es como:: el uso I a ver II hay idiomas que sólo tienen por ejemplo I el I
 I-384 el ser y estar I es el mismo verbo en algunos idiomas II ¿vale? I en
 I-385 español existe el verbo ser I y el verbo estar I ¿es lo mismo? I no II
 I-386 buscas un diccionario y dices eh:: I estar <...> ser I ¿lo mismo? I no I en
 I-387 español I no II y I por y para I no es lo mismo <...> es I es una de las
 I-388 cosas I bonitas que tiene el español II no I es una cosa I el por y para I es
 I-389 una cosa complicada I a ver I hay cosas que estudiaremos aquí I en
 I-390 primero I hay cosas que estudiaréis en segundo I en tercero I en cuarto y
 I-391 en quinto <...> hay unas cuantas que se estudian en primero I en segundo
 I-392 I en tercero I en cuarto I y en quinto II por ejemplo I por y para II vamos
 I-393 a ver un poco en primero I vais a ver I en segundo I vais a ver en tercero
 I-394 I vais a ver en cuarto I y vais a ver en quinto II la diferencia entre ser y
 I-395 estar I la vamos a ver un poco en primero I en segundo I en tercero I en
 I-396 cuarto I y en quinto II los verbos en pasado I los vamos a estudiar en
 I-397 primero I en segundo I en tercero I en cuarto y en quinto II porque sobre
 I-398 todo los pasados I las preposiciones I eh :: I no son fáciles en español II
 I-399 porque si es una lengua muy muy muy fácil I todos estudia- I hablaríais
 I-400 perfectamente español I y yo no tendría trabajo _

b. Nivel morfosintáctico: El conocimiento explícito a propósito de introducir/ resolver dudas referidas a este nivel ha consistido en aclarar cuestiones sobre la morfología de determinados verbos, construcciones sintácticas y empleo de preposiciones. Ej.: Ficha 3, 21, 22, 25, etc./ Ficha 55, 62, 94, etc.

Ej.: Ficha 22: EPISODIO W (I-1040/I-1049): (A11): Yo enciendo/ yo le enseño. [A11: formulando una pregunta eco (encender)> P59: confirmando> A11: formulando una pregunta eco (enseñar+pronombre)> P59: confirmando> A11:

formulando una pregunta eco (enseñar sin pronombre)> P59: diciendo la respuesta correcta (reformulada) y usando el marcador: bien]= introducir y resolver (parcialmente) duda sobre la construcción con o sin pronombre de los verbos “encender” y “enseñar”.

- I-1041 **A11:** ¿yo encien-do? /
 I-1042 **P59:** sí: \
 I-1043 **A11:** ¿yo le enseño? /
 I-1044 **P59:** sí: _
 I-1045 **A11:** ¿yo enseño? /
 I-1046 **P59:** enseño a otra persona <...> bien I ¿podemos dejar esto? I ¿hacemos otra
 I-1047 cosa? /

Ej.: Ficha 55: EPISODIO D (I-134/I-190): Corrección del ejercicio: Yo no leo mucho. [A9: formulando una pregunta epistémico demostrativa con metalenguaje: subjetos; reformulando la pregunta anterior> P75: haciendo una aclaración (referida al nivel léxico-semántico): poniendo ejemplos; enfatizando (pronombres); formulando una pregunta eco> AA: Ø> P75: escribiendo en la pizarra (Me llamo Juan. Soy español, de Sevilla)> AA: murmullo> P75: diciendo el ejemplo escrito en la pizarra; poniendo una ejemplo sobre A9 que escribe en la pizarra (Yo soy Marc. Soy inglés, de Inglaterra); usando el marcador: bien; tachando en la pizarra y enfatizando (pronombre); vale; poniendo un ejemplo que escribe en la pizarra (Yo soy español); formulando una pregunta eco> A4: confirmando> P75: haciendo una aclaración sobre el ejemplo anterior; enfatizando (pronombre); poniendo otro ejemplo que escribe en la pizarra (Yo soy catalán); enfatizando y subrayando en la pizarra el pronombre; formulando una pregunta eco> AA: Ø> A9: ???]= introducir y resolver (parcialmente) duda sobre la duplicación de sujetos.

- I-138 **A9:** II ¿por qué (???) no cambian los *subjetos*? /
 I-139 <(5”)> la primera cosa aquí II no *cambiar* los *subjetos* <...> por qué
 I-140 eh:: dos _
 I-141 **P75:** II vale I eh:: en este caso I podemos II podemos ponerlo I o no podemos
 I-142 ponerlo I ¿vale? I imagínate que:: II que:: I si yo digo I mhm:: leo
 I-143 bastante literatura eh::<...> inglesa I ¿vale? I bastante literatura inglesa
 I-144 <...> leo bastante literatura inglesa <...> leo I mucha I literatura inglesa _
 I-145 **A9:** II yo digo mucha _
 I-146 **P75:** también I ¿vale? I bien I en ese caso I la primera persona I eh:: II yo en
 I-147 este caso I no he puesto yo II ¿vale? I ahora I si: yo quiero comparar I y
 I-148 tengo I yo I no sé tú I yo I leo mucha literatura inglesa <...> y también
 I-149 puedo decir esto I es decir I qué estoy haciendo I en el primer caso I
 I-150 estoy I dando una información I leo mucha literatura inglesa I en el
 I-151 segundo digo I yo leo mucha literatura inglesa I estoy diciendo otras
 I-152 personas I no sé I pero yo I y aquí estoy haciendo un énfasis I en yo
 I-153 como persona I quizás mi hermano I no I quizás I mi novia I no I quizás
 I-154 mi padre I no II estoy haciendo énfasis en yo I como persona I ¿vale? I
 I-155 es como I yo entro en clase y digo I buenos días I me llamo JUA I es
 I-156 decir I buenos día I yo II yo me llamo JUA I eh:: I imagínate I eh:: I ella
 I-157 I no lo sé I ¿eh? I pero yo I me llamo Juan I ¿eh? I o I eh:: yo quiero
 I-158 decir I vale I eh:: <...> entro en clase I y puedo decir I soy español II
 I-159 ¿vale? I pero: I si yo pienso que quiero marcar una cosa I el primer día
 I-160 de clase I yo entro y digo II yo soy catalán II quiero decir I no penséis

- I-161 otra cosa I yo I me considero catalán I es decir I yo no soy español I yo
 I-162 soy catalán II en este caso estoy haciendo énfasis en decir I que tú
 I-163 puedes pensar lo que quieras I pero yo quiero dejar claro I yo I yo I
 I-164 catalán I ella I no lo sé I ella es de Zaragoza I o de donde sea I no lo sé I
 I-165 ¿vale? I pero I yo I soy catalán II entonces puedo poner esto II ¿de
 I-166 acuerdo? /
 I-167 <...> a ver I eh:: <(suena borrado de pizarra)> vamos a ver I si yo digo
 I-168 <(suena escritura en pizarra)> --
 I-169 **AA:** <(murmullo)>
 I-170 **P75:** si yo digo eh:: I me llamo JUA I soy español de Sevilla I ¿vale? I aquí
 I-171 no es necesario I no dices I {(suena escritura en pizarra) yo I soy eh:: II
 I-172 MAR I y: I soy II inglés de: II} I ¿vale? I bien <(suena escritura en
 I-173 pizarra)> aquí hay una persona I {(suena subrayado) que no pongo el I el
 I-174 pronombre I y aquí está esto} I pa decir II pues I pues I yo I en caso de
 I-175 confirmar I vale I si yo digo I {(suena escritura en pizarra) soy <...>
 I-176 español} I ¿vale? /
 I-177 **A4:** vale \
 I-178 **P75:** es una información más o menos neutra I ¿vale? I si yo entro en clase II
 I-179 entro en clase el primer día de clase II vosotros por lógica I pensáis que
 I-180 yo I si soy el profesor I lo más normal I es que soy español I lo más
 I-181 normal I ¿vale? I eh:: yo quiero señalar I que eso que vosotros pensáis II
 I-182 que es lo más lógico I no es I real I ¿eh? I y digo I bueno I eh:: I {(suena
 I-183 escritura en pizarra) yo I soy I eh:: <...> catalán} II ¿vale? I por qué I
 I-184 aquí pongo el yo I porque estoy intentando decir I tú piensas que yo I
 I-185 pero yo I no lo soy II te estoy dando una I énfasis I una información I
 I-186 que yo pienso que es importante I y que quiero señalar<(suena
 I-187 subrayado)> este yo II ¿vale? /
 I-188 **A9:** <...> (???)

c. **Nivel fonético-fonológico:** El conocimiento explícito a propósito del nivel fonético-fonológico ha consistido en introducir/ aclarar dudas sobre cuestiones de pronunciación y de escritura de determinadas palabras en español. En el grupo [A-75] no se ha registrado este tipo de actividad para el nivel fonético-fonológico. En el caso de [A-59] lo hemos encontrado por ejemplo en: Ficha 15, 21 y 25.

Ej.: Ficha 11: EPISODIO G (I-424/I-469): Vocabulario: Profesor de cine. [A6: formulando una pregunta epistémico demostrativa (incompleta)> P59: invitando a participar (dime)> A6: formulando una pregunta eco; A2 y A4 también> P59: afirmando y escribiendo en pizarra (cine)]= introducir y resolver duda sobre la escritura de la palabra “cine”.

- I-448 **A6:** II ¿cómo es cine? / (pp.)
 I-449 **P59:** dime _
 I-450 **A2:** ¿cómo es *sine*? /
 I-451 **A6:** ¿cinematógrafo? / (pp.)
 I-452 **A4:** cine- I ¿*sinematogra:fo*? /
 I-453 **P59:** {sí (suena escritura en pizarra)} I es cinematógrafo I pero utilizamos la
 I-454 palabra cine I así I =cine= --

HACER RECTIFICACIÓN SOBRE LA LENGUA:

El conocimiento lingüístico que se construye a partir de la actividad de rectificación sobre la lengua ha sido propiciado por el profesor en todos los casos. A partir de lo dicho por los aprendientes en sus turnos de participación anteriores, el profesor en algunas ocasiones ha hecho rectificaciones de aspectos referidos fundamentalmente al nivel morfosintáctico y al nivel fonético-fonológico. Del análisis de los datos, se desprende un mayor volumen de rectificaciones lingüísticas en el grupo [A-75] que en [A-59].

- a. Nivel léxico-semántico:** El conocimiento explícito a propósito de las rectificaciones referidas a este nivel se ha dado en contadas ocasiones; únicamente cuando ha habido confusión con el significado de una palabra a lo largo de la comunicación. Ej.: Ficha 30/ Ficha 91.

Ej.: Ficha 30: EPISODIO B (IV-112/IV-124): Corrección del ejercicio: ¿Qué haces los lunes por la noche? (A10) Voy al parque. [P59: aceptando (vale); formulando una pregunta epistémico referencial> A10: diciendo la información correcta (exclamando) para su respuesta anterior> P59: mostrando aceptación; repitiendo la respuesta de A10 rectificad]= rectificar el uso de la palabra “noche” por la palabra “tarde”.

- IV-112 **P59:** II CRI I y tú I los lunes por la noche I ¿qué haces normalmente? /
 IV-113 **A10:** <...> mm:: a veces voy al: parque _
 IV-114 **P59:** vale I ¿por la noche? /
 IV-115 II ¿sí? I ¿vas por la noche al parque? /
 IV-116 **A10:** ¡tarde! /
 IV-117 **P59:** ¡ah! I el martes por la tarde I no la noche II de acuerdo II ¿y el lunes? /

Ej.: Ficha 91: EPISODIO D (VII-114/VII-133): ¿Qué haces por la noche? [P75: formulando una pregunta eco> A24: negando> AA: risas> P75: haciendo una aclaración en forma de broma> A24: diciendo la forma corregida (veo)> P75: repitiendo; usando el marcador: muy bien; escribiendo en la pizarra (ver> veo)]= rectificar el uso del verbo “leer” por el verbo “ver”.

- VII-123 **P75:** leo un libro I a las nueve I ¿qué más? /
 VII-124 **A24:** eh:: *leo* I televisión _
 VII-125 **P75:** II ¿lees la televisión? /
 VII-126 **A24:** ¡no! /
 VII-127 **AA:** <(risas)>
 VII-128 **P75:** o sea I coges la televisión I y vas --
 VII-129 **AA:** <(risas)>
 VII-130 **P75:** II vas pasando páginas y leyendo la televisión _
 VII-131 **A24:** veo I veo _
 VII-132 **P75:** veo I muy bien I {(suenan escritura en pizarra) es el verbo ver} II veo la
 VII-133 televisión I ¿de acuerdo? I ¿está claro? I bien II vale I...

- b. Nivel morfosintáctico:** El conocimiento explícito a propósito de las rectificaciones referidas al nivel morfosintáctico ha consistido en la revisión de estructuras sintácticas incompletas, morfología incorrecta y problemas de concordancia. Ej.: Ficha 9, 23, 26, 28, etc./ Ficha 61, 68, 71, 73, etc.

Ej.: Ficha 9: EPISODIO C (I-294/I-328): Vocabulario: Maestro/ maestra y profesor/ profesora. [P59: afirmando; repitiendo la respuesta incorrecta de A10; enfatizando la terminación; formulando una pregunta epistémico demostrativa con doble alternativa y metalenguaje específico: masculino; femenino> A10: diciendo la respuesta correcta; enfatizando terminación> P59: usando el marcador: muy bien; repitiendo la respuesta de A10; escribiendo en la pizarra (maestra)]= rectificar la concordancia de la profesión “maestro/ maestra”.

I-294 **P59:** ... II CRI I ¿y tú I a
 I-295 qué te dedicas? /
 I-296 **A10:** II ¿Corea? /
 I-297 **P59:** en Corea I en Corea _
 I-298 **A10:** maes-tro _
 I-299 **P59:** maes- I sí I maes-tro I ¿femenino o masculino? /
 I-300 **A10:** maes-tra \
 I-301 **P59:** muy bien I maestra I {(suena escritura en pizarra) maestra} I ¿eh? I el
 I-302 maestro I muy bien I pero tú I no I tú I eres maestra I ¿qué hace un

Ej.: Ficha 61: EPISODIO F (I-270/I-371): Corrección del ejercicio: EN. [P75: formulando una pregunta epistémico demostrativa con dos alternativas> A7, AA, A1: eligiendo la respuesta incorrecta> P75: formulando una pregunta eco (diciendo la alternativa correcta)> A7, A?: respondiendo una forma incorrecta> formulando una pregunta epistémico demostrativa con dos alternativas partiendo de un ejemplo> A7: respondiendo la estructura correcta> P75: repitiendo la respuesta de A7> A7, AA, A4, AA> diciendo una forma incorrecta> P75: haciendo una aclaración léxico-semántico: poniendo un ejemplo; enfatizando (preposición EN); poniendo un ejemplo; enfatizando (preposición DE)> A1: formulando una pregunta epistémico demostrativa ofreciendo dos alternativas> (...)> AA: respondiendo la forma correcta> A13: formulando una pregunta eco> P75 haciendo una aclaración morfosintáctica: poniendo ejemplos; comparando (estructura con EN/ DE); formulando una pregunta eco> [momento de tensión entre P75-A13]*> P75 haciendo una aclaración morfosintáctica (EN): repitiendo la respuesta correcta; enfatizando (preposición)> A13: formulando una pregunta eco> AA: risas]= rectificar el uso correcto de la preposición “de inglés/ en inglés” para la estructura que toca.

I-310 **A4:** yo veo I *beni*- eh:: I *bení:: culas* I en la *telebisin* I en inglés I *si* aprende::
 I-311 mucho _
 I-312 **A?:** II de I inglés _
 I-313 **P75:** <...> a ver I ¿de inglés o en inglés? /

I-314	A7:	de inglés _
I-315	AA:	=de inglés= _
I-316	A1:	de inglés _
I-317	P75:	¿en inglés? /
I-318	A7:	de inglés _
I-319	A?:	de \
I-320	P75:	a ver I yo hablo I ¿yo hablo en español I o hablo de español? /
I-321	A7:	hablo en español _
I-322	P75:	hablo en español _
I-323	A7:	pero I de español _
I-324	AA:	=(murmullo)=
I-325	A4:	soy I soy de España I de dónde _
I-326	AA:	<(???)>
I-327	P75:	a ver I si yo digo I eh: veo películas eh:: I en televisión I <u>en</u> inglés I
I-328		digo que las películas <u>son</u> en I idioma I en la lengua inglesa I ¿de
I-329		acuerdo? /
I-330	AA:	=sí= \
I-331	P75:	yo hablo en español I las películas son I en inglés II ¿eh? I pero la I la
I-332		lengua es inglesa I vale II si yo digo veo películas I <u>de</u> inglés II es decir
I-333		que el tema de la película I es inglés --
I-334	A1:	=inglés= \
I-335	P75:	por ejemplo I películas de:: eh:: I ciencia ficción I películas de:: amor I
I-336		un libro de:: poesía I ése es el <u>tema</u> II vale entonces I ¿yo veo películas
I-337		de inglés? /
I-338	A?:	no \
I-339	A1:	¿en inglés o de inglés? /
I-340	AA:	=en inglés= \
I-341	P75:	II a ver I no es igual _
I-342	A7:	de inglés _
I-343	AA:	=(???)=
I-344	P75:	=en= \
I-345	AA:	=en= \
I-346	A13:	=¿en inglés? / =
I-347	AA:	=(murmullo)=
I-348	P75:	a ver I lo correcto es I <u>en</u> inglés _
I-349	A13:	¿en (???)? /
I-350	P75:	sí I veo I a ver I veo películas <u>en</u> televisión I y la película es <u>en</u> inglés I
I-351		en lengua inglesa \
I-352	AA:	<(murmullo)> (9")

- c. **Nivel fonético-fonológico:** El conocimiento explícito a propósito de la rectificación referida a este nivel ha sido el resultante de la rectificación de la pronunciación incorrecta de los aprendientes de determinadas palabras. Ej.: Ficha 11, 12, 17, 21, etc./ Ficha 52, 66.

Ej.: Ficha 11: EPISODIO G (I-424/I-469): Vocabulario: Profesor de cine. [P59: diciendo la pronunciación correcta; negando la forma incorrecta; enfatizando el problema]= rectificar la pronunciación de la palabra dicha por la aprendiente A8: *yuniversidad*/ universidad.

I-430	P59:	muy bien I profesora de cine I eres profesora de cine I mhm I y eh: de I
I-431		de:: cine I ¿dónde I dónde eres profesora? I ¿das clase? I ¿dónde? /
I-432		<...> ¿en una escuela? I ¿en una universidad? /
I-433	A8:	<i>yuniversidad</i> _
I-434	P59:	en una universidad II <i>yuniversidad</i> <u>no</u> I <u>u</u> -niversidad _

I-435 **AA:** <(risas)>

I-436 **P59:** por favor I ¿eh? I en la universidad I muy bien --

Ej.: Ficha 52: EPISODIO B (I-30/I-54): Corrección del ejercicio: Hablo inglés y/ pero un poco de español. [P75: formulando una pregunta eco con apoyo gestual> A2: repitiendo su respuesta rectificadora la pronunciación (pero)]= rectificar la pronunciación de la palabra dicha por la aprendiente A2: *pegó/* pero.

I-34 **A2:** <(5'')> hablo inglés I eh:: y:: I *pegó::* hablo un poco de español _

I-35 **P75:** ¿cómo I cómo? /

I-36 **A2:** II hablo inglés I y hablo un poco de español I o hablo inglés I pero: I

I-37 hablo un poco de español _

Retomando toda la información referida al tipo de actividad metalingüística más recurrente en cada grupo, podemos terminar este apartado señalando que en el grupo [A-59] ha sido el conocimiento explícito referido al nivel léxico-semántico el que se ha dado en mayor proporción y, en particular, el resultante de introducir conocimiento lingüístico y de la comprobación del mismo. Por su parte, en el grupo [A-75] la atención al nivel morfosintáctico ha sido la más frecuente, es decir, la atención a cuestiones sobre sintaxis y morfología, y dentro de este nivel la actividad de rectificación sobre la lengua ha sido el tipo de conocimiento predominante.

1.2. ATENDIENDO A LA ESTRUCTURA, ¿DE QUÉ FORMA O MANERA SE HA GESTIONADO LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EXPLÍCITO EN CADA EPISODIO?

Esta pregunta intermedia sobre la construcción del conocimiento explícito entronca directamente con el objetivo principal de esta investigación: Observar, analizar y describir la comunicación que se genera entre profesor y aprendientes en grupos multilingües de español/L2, de nivel principiante y sin lengua vehicular común durante el proceso de instrucción formal de la lengua.

Como hemos señalado anteriormente, este conocimiento explícito se ha dado en los momentos de atención consciente sobre la lengua, es decir, se trata de un conocimiento lingüístico explícito y es en la forma en que se ha construido este tipo de conocimiento donde nos centramos en este apartado. Para acometer este propósito, por un lado, hemos estudiado la forma o manera en que se ha construido este conocimiento lingüístico explícito desde el punto de vista de la comunicación no verbal y, por otro, desde el punto de vista de la comunicación verbal.

1.1.2. COMUNICACIÓN NO VERBAL

La comunicación no verbal es la comunicación basada en los gestos y en los movimientos gestuales (proxémica y kinésica) utilizados por todos los participantes del grupo durante los momentos de atención consciente sobre la lengua. Del análisis detallado de los gestos más recurrentes en la clase hacemos una distinción entre el uso de los gestos que hacen los profesores del que hacen los aprendientes.

USO DE LOS GESTOS POR EL PROFESOR:

El profesor ha recurrido al empleo de los gestos de forma simultánea a la comunicación verbal, es decir, los gestos se han solapado a su discurso oral sin que sea posible considerar los gestos del profesor como independientes o autónomos. En todos los casos estudiados, se observa que la comunicación no verbal en general se ha utilizado de apoyo o de complemento a la información que se ha transmitido por medio de la comunicación verbal. En ambos grupos los gestos más repetitivos que hemos registrado para el profesor han sido, desde el

punto de vista de la kinésica, los gestos realizados con la cabeza, los brazos, las manos y los dedos, junto con el contacto ocular y la expresión facial. Y, desde el punto de vista de la proxémica, el movimiento del profesor hacia el grupo y hacia la pizarra. Tenemos que señalar que otros muchos gestos se han identificado durante el estudio de la comunicación en los dos grupos observados como se puede ver en el análisis de los datos principales (v. ANEXO XXIV: GESTOS Y CONVENCIONES), pero su utilización no ha sido recurrente. Asimismo otros muchos gestos no se han registrado durante las grabaciones de clase debido a dificultades técnicas como hemos señalado anteriormente en el *Capítulo 6*.

Los gestos registrados que se han dado de manera más frecuente para cada uno de los profesores y que han acompañado en todo momento a su discurso oral han sido los siguientes:

a. **Subir y bajar la cabeza/ 'asentir'** ↑ (cabeza); ↓ (cabeza): En el caso de P59, hemos localizado el empleo de este gesto (ej.: I-181, I-202, I-219, I-237, I-239, etc.) para:

- Aceptar, afirmar y confirmar las respuestas de los aprendientes.
- Animar al grupo a su participación en la comunicación en el aula.
- Dar por finalizado un tema, asunto, cuestión, etc.
- Hacer avanzar la interacción con el grupo.
- Insistir sobre un determinado aspecto lingüístico.
- Pedir confirmación sobre la información expuesta durante los turnos anteriores.

En el caso de P75, la utilización de este gesto con la cabeza se ha dado (ej.: I-36, I-254, I-256, I-558, I-716, etc.) para:

- Aceptar, afirmar y confirmar las respuestas de los aprendientes.
- Dar por finalizado un tema, asunto, cuestión, etc.
- Hacer una aclaración sobre el idioma.
- Invitar a participar al grupo.
- Ofrecer ayuda.
- Pedir confirmación y pedir rectificación de algo dicho anteriormente.

b. Mover la cabeza de derecha a izquierda/ ´negar` \leftarrow (cabeza) \rightarrow : En menor cantidad que el gesto anterior, éste ha sido utilizado por P59 (ej.: I-210, I-434, I-461, etc.) para:

- Advertir dificultad.
- Hacer rectificar sus intervenciones tanto en contenido como en forma.
- Negar la información dada por los aprendientes o mostrar disconformidad sobre lo dicho.

P75, por su parte, ha utilizado el gesto de ´negar` (ej.: I-679, IV-147, IV-521, etc.) para:

- Mostrar disconformidad sobre las respuestas de los aprendientes para continuar con la explicación.

c. Mover brazos, manos y dedos hacia arriba, hacia los lados, etc.

\leftarrow (mano) \rightarrow , \leftarrow (dedo índice) \rightarrow , (manos juntas) \rightarrow , brazo— (estira), \uparrow (dedo índice), \downarrow (dedo índice), \uparrow (dedo índice) \downarrow , \uparrow (mano) \downarrow , | (levanta el brazo), etc.:

Sistemáticamente el movimiento de un brazo ha afectado a la mano y a los dedos de ese mismo brazo y viceversa. Por este motivo, hemos considerado este triple movimiento como un todo y hemos estudiado su empleo de forma conjunta en cada uno de los profesores. Tenemos que decir que, en general, el gesto realizado con esta parte del cuerpo ha sido más productivo en P59 que en P75. En ambos casos, se descubre el uso del brazo, mano, dedo (dedo índice, generalmente) estirados (ej.: [A-59]: I-362, I-528, I-617, I-628, etc./ [A-75]: I-31, I-148, I-156, I-162, etc.) para:

- Indicar un objeto sobre el que se habla.
- Señalar/ seleccionar a un aprendiente o grupo de aprendientes.

Además, P59 ha acompañado su discurso oral frecuentemente con un movimiento circular de la mano hacia delante con los dedos unidos en un punto \odot o con el pulgar y el índice formando una circunferencia \bigcirc (ej.: [A-59]: I-845, I-1025, I-1142, I-1435, etc.), como una forma para:

- Hacer aclaraciones sobre diferentes cuestiones lingüísticas.
- Hacer avanzar la interacción.

- Invitar a la participación de los aprendientes.

P75 también ha recurrido a la utilización de los brazos cruzados (ej.: [A-75]: I-361, I-734, I-753, I-763, etc.) y de las manos enlazadas (ej.: [A-75]: I-142, I-282, I-297, I-395, etc.) como una manera de:

- Controlar y dirigir la comunicación con el grupo.
- Hacer avanzar la interacción.
- Mostrar atención a las intervenciones de los aprendientes.

d. Mirada atenta del profesor al grupo: El contacto ocular entre el profesor y el grupo ha sido constante a lo largo de la comunicación con el mismo durante las explicaciones, las aclaraciones, etc. sobre la lengua. Además, este contacto ocular lo han utilizado ambos profesores como un forma de :

- Mostrar atención a las intervenciones de los aprendientes.
- Pedir rectificación a los aprendientes de algo dicho anteriormente.
- Seleccionar a un aprendiente e invitarle a su participación en la comunicación con el grupo.

Ej.: Ficha 7: EPISODIO J (I-150/I-225): (A10): Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se trata en [A-59]-I-T1-E/B).

I-154	P59:	II CRI I a ver si te sale CRI esta vez _	P59 mira a A10 y después a todo el grupo.
-------	-------------	---	---

I-163	P59:	italina-<u>nos</u> I ¿eh? I tiene <u>dos</u> amigos italianos I ¿y <u>una</u> amiga:? /	P59 se acompaña de gesto con la mano para enfatizar la terminación y mira hacia el lado de la clase por donde se ha escuchado la respuesta. P59 mirando a A10 se acompaña de gesto con la mano para indicar con los dedos “dos” y después “uno”.
-------	-------------	--	--

Ej: Ficha 66: EPISODIO A (I-707/I-768): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.

I-714	P75:	¿y tú? /	P75 con las manos debajo de la pierna, mira a un aprendiente de la primera fila (al lado de P75).
-------	-------------	-----------------	---

I-716	P75:	diecinueve I muy bien <...> ¿uno más? /	P75 asiente con la cabeza y mira a la aprendiente siguiente por orden de fila.
-------	-------------	---	--

e. **Sonrisa** ☺: Este gesto se ha dado solapado en la mayoría de veces con la mirada y el gesto con la cabeza de ‘asentimiento’. En P59 hemos localizado este gesto (ej.: [A-59]: I-30, I-203, I-214, I-235, etc.) desempeñando las funciones:

- Confirmar lo dicho por los participantes en turnos anteriores.
- Invitar a la participación del grupo.
- Pedir confirmación a los aprendientes sobre lo dicho.

En cuanto a P75, este profesor ha recurrido a la sonrisa (ej.: [A-75]: I-138, I-250, I-258, I-259, etc.) para:

- Captar la atención de los aprendientes.
- Pedir la rectificación de errores lingüísticos.

Tenemos que señalar que la sonrisa ha sido más utilizada por P59 que por P75. En el caso de P75, ha destacado la productividad de una expresión facial que podemos caracterizar de “inexpresiva o estática” (ej.: [A-75]: I-264, I-388, I-670, I-717, I-734, etc.). Por medio de esta expresión facial inexpresiva, junto con una mirada atenta P75 ha conseguido:

- Invitar a la participación de los aprendientes.
- Pedir confirmación sobre la información dada.
- Pedir la rectificación de errores lingüísticos.

f. **Hacia la pizarra:** El movimiento espacial hacia la pizarra ha sido frecuente en los dos profesores observados. Tanto P59 como P75 se han dirigido a la pizarra en reiteradas ocasiones con la finalidad de escribir o anotar palabras, estructuras y frases en español (ej.: [A-59]: I-23, I-26, I-39, I-40, etc./ [A-75]: I-44, I-52, I-167, I-170, etc.). Este uso de la escritura en la pizarra se ha utilizado en ambos grupos como apoyo de su discurso oral y les ha servido para:

- Ayudar en las aclaraciones sobre la lengua.

- Introducir o presentar nuevos contenidos.
- Fijar visualmente las respuestas/ informaciones correctas de los aprendientes.

g. Hacia el grupo: El movimiento del profesor hacia el grupo, unido al contacto ocular, ha funcionado como una forma de:

- Dirigir su atención hacia los aprendientes.
- Mostrar o prestar atención hacia un aprendiente en particular o hacia un grupo.

En el caso de P59 este movimiento espacial se ha dado hacia el grupo-clase de manera general; su movimiento hacia el grupo ha sido muy abierto, mientras que P75 ha realizado un movimiento espacial más cerrado hacia un aprendiente en concreto o grupo de aprendientes pequeño; su movimiento ha sido más sectorial. Además, P75 ha permanecido sentado en la esquina de su mesa como una postura habitual en su comportamiento, es decir, P75 se ha movido por la clase menos que P59; como hemos dicho antes P75 ha resultado más estático en su comunicación con el grupo.

USO DE LOS GESTOS POR LOS APRENDIENTES:

La utilización de los gestos por parte de los aprendientes se ha dado en menor medida, tanto en cantidad como en variedad, que por parte de los profesores. En los casos en los que el aprendiente ha participado en la comunicación de la clase a través del discurso oral, del mismo modo que el profesor, ha recurrido al empleo del gesto de forma solapada a la comunicación verbal. Sin embargo, tenemos que señalar que, en ocasiones, los gestos de los aprendientes se han utilizado como única forma de comunicación en el grupo. El movimiento de cabeza junto con el contacto ocular han sido los gestos más utilizados por los aprendientes de los dos grupos que han servido como forma de comunicación completa en sus turnos de respuesta.

a. Subir y bajar la cabeza/ ´asentir` ↑ (cabeza); ↓ (cabeza): En general, el uso de este movimiento con la cabeza le ha servido a los aprendientes para:

- Confirmar, aceptar una información.

- Mostrar entendimiento (de lo que se dice en clase).

En un gran número de ocasiones este gesto se ha convertido por sí solo en un turno de respuesta sin necesidad de comunicación verbal (ej.: [A-59]: I-1, I-36, I-57, I-69, etc./ [A-75]: I-30, I-248, I-557, I-574, etc.).

- b. Mirada atenta del grupo al profesor:** La mirada ha sido una forma de comunicación no verbal muy importante durante la interacción en el grupo. La mirada usada por los aprendientes ha estado dirigida al profesor, a la pizarra o a sus cuadernos y notas como una forma de prestar atención. Desde el punto de vista de la interacción, la más productiva ha sido la mirada atenta que se ha dado entre profesor y aprendientes, ya que ha permitido establecer el contacto entre los interlocutores. En algunos casos, pese a haber habido contacto ocular entre los participantes no ha habido reacción por parte del grupo. Tenemos que indicar que en el grupo [A-75] la ausencia de respuesta por parte de los aprendientes ha sido bastante elevada en los momentos donde el grupo ha estado mirando al profesor durante sus explicaciones. En otras muchas ocasiones la ausencia de contacto ocular ha sido lo que ha propiciado el silencio y el vacío en los turnos de respuesta de los aprendientes (ej.: [A-59]: I-27, I-37, I-144, I-153, etc./ [A-75]: I-53, I-166, I-187, I-208, etc.).

Ej.: Ficha 1: EPISODIO A (I-1/I-40): Corrección del ejercicio: Tina vive en una ciudad española.

I-26	P59:	más o menos I si esto es: España I más o menos Santander está aquí I	P59 continúa dibujando en la pizarra y señala en el mapa con el dedo índice la ubicación de la ciudad de la que hablan.
I-27		¿mhm? /	
	AA:	∅	Los AA están con las cabezas bajas mirando sus notas. No hay CO entre los AA y P59. Al mismo tiempo, algunos AA se están pasando la lista de asistencia para firmarla.

Ej.: Ficha 69: EPISODIO K (IV-130/IV-133): Corrección del ejercicio: ¿A qué hora sale de Los Ángeles?

IV-130	P75:	vale I ¿a qué hora sale de Los Ángeles? /	P75 camina hacia su mesa y lee en su libro, con la mano izquierda en el bolsillo del pantalón.
--------	-------------	---	--

IV-131	A6:	sale a las seis menos cuarto I por la tarde _	A6 lee en su cuaderno.
IV-132	P75:	¿de acuerdo? /	P75 mira al grupo.
	AA:	∅	Los aprendientes miran sus cuadernos. No hay CO entre los AA y P75.

1.1.3. COMUNICACIÓN VERBAL

La construcción del conocimiento lingüístico explícito, desde el punto de vista de la comunicación verbal, se ha desarrollado a través de un discurso generado entre profesor y aprendientes que podemos caracterizar atendiendo a los siguientes aspectos:

- Estructura de participación.
- Control de la interacción.
- Orientación de la interacción.
- Contingencia.

ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN:

¿Cómo se han organizado las fuerzas de participación I/ R/ F durante el proceso de comunicación en el aula?

Basándonos en la estructura de participación, hemos clasificado los ciento dos episodios analizados según la forma predominante en que se han organizado las fuerzas de interacción o *moves* (I, R, F) durante el proceso de comunicación en el aula.

- a. **La fuerza de interacción (I) o iniciador:** Por medio del iniciador (I) se ha comenzado el intercambio entre profesor y aprendientes durante el proceso de comunicación en la clase. En los dos grupos estudiados, este movimiento le ha correspondido en su mayoría al profesor con el que ha controlado y ha dirigido la interacción en la clase y, en muy pocas ocasiones al aprendiente; únicamente cuando éste ha introducido una duda referida a cualquier nivel lingüístico.

El iniciador (I) generado por el profesor se ha dado con diferentes finalidades a través de la formulación de una pregunta epistémico demostrativa (*¿Cómo se llama...? ¿Qué quiere decir...? ¿Qué significa...? etc.*), de una pregunta epistémico referencial (*¿Qué lenguas hablas? ¿A qué te dedicas? ¿Vas al cine...? etc.*) o de una pregunta eco *¿Sí? ¿Está claro?* etc.).

- La formulación de una pregunta epistémico demostrativa le ha servido al profesor de ambos grupos para: Comprobar el conocimiento de los aprendientes sobre determinados aspectos lingüísticos.

Ej.: Ficha 11: EPISODIO G (I-424/I-469): Vocabulario: Profesor de cine.

I-456 **P59:** lo que vemos en el cine I ¿cómo se llama? /

Ej.: Ficha 12: EPISODIO I (I-521/I-538): Vocabulario: Camarero/ camarera.

I-521 **P59:** ... I y en un restaurante I ¿qué otro trabajo hacemos también I en
I-522 un restaurante? /

Ej.: Ficha 56: EPISODIO G (I-199/I-211): Corrección del ejercicio: María estudia biología.

I-202 **P75:** vale I aquí I ¿es necesario ella? /

Ej.: Ficha 57: EPISODIO B (I-248/I-259): Corrección del ejercicio: CON.

I-256 **P75:** II sí I ¿sí que es con I o sí que se escribe con una ene? /

- La pregunta epistémico referencial la ha utilizado el profesor fundamentalmente para: Invitar a la participación del grupo.

Ej.: Ficha 7: EPISODIO J (I-150/I-225): (A10): Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se trata en [A-59]-I-T1-E/B).

I-167 **P59:** na I ¿eh? /

I-168 <...> CRI I ¿sí? I tiene dos amigos de Italia I italianos y una amiga

I-169 alemana I de Alemania I ¿sí? I ¿qué lengua hablan los dos amigos

I-170 italianos? I ¿qué lengua hablan? /

I-176 **P59:** italiano I los italianos hablan italiano II Birgit la amiga alemana I

I-177 ¿habla? I gracias II si es alemana habla alemán II su lengua es alemán I

I-178 la lengua de sus amigos italianos es italiano <...> ¿sí? I CRI I tú I ¿qué

I-179 lenguas hablas? /

Ej.: Ficha 66: EPISODIO A (I-707/I-768): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.

- I-712 **P75:** II vale I tengo cuarenta y seis años I ¿de acuerdo? /
 I-713 **A12:** sí \
 I-714 **P75:** ¿y tú? /
 I-715 **A14:** II *desinueve* _
 I-716 **P75:** diecinueve I muy bien <...> ¿uno más? /

- En cuanto a la formulación de la pregunta eco ambos profesores la han utilizados para:
 - Pedir confirmación a los aprendientes de algo dicho anteriormente.
 - Pedir repetición.
 - Dar por finalizado un asunto.
 - Hacer avanzar la interacción.

Ej.: Ficha 1: EPISODIO A (I-1/I-40): Corrección del ejercicio: Tina vive en una ciudad española.

- I-6 **P59:** ... I ¿cómo se llama la ciudad? /
 I-7 **AA:** II =Santander=Santander= \
 I-8 **A1:** Santander \
 I-9 **A2:** San-tan-der \ (pp.)
 I-10 **P59:** <(6'')> ¿seguro? /

- I-26 **P59:** más o menos I si esto es: España I más o menos Santander está aquí I
 I-27 ¿mhm? /

Ej. Ficha 52: EPISODIO B (I-30/I-54): Corrección del ejercicio: Hablo inglés y/ pero un poco de español.

- I-30 **P75:** vale I ¿ya está? /
 I-31 <(7'')> ya que no salís en la tele I habláis I venga _
 I-32 **A2:** <(5'')> hablo inglés I eh:: y:: I *pegó*:: hablo un poco de español _
 I-33 **P75:** ¿cómo I cómo? /

En el caso del iniciador (I) gestionado por el aprendiente, este movimiento le ha correspondido en los momentos de introducción de dudas que, en los dos grupos, se han introducido por medio de la formulación de un pregunta eco (*¿Sí? ¿Correcto?* etc.), de una pregunta epistémico demostrativa (*¿Qué quiere decir...? ¿Qué significa...?* etc.) o, simplemente, de la enunciación del problema por el que se pide aclaración.

- La formulación de la pregunta eco le ha servido al aprendiente para la petición de confirmación sobre el significado de palabras o sobre cuestiones de morfología.

Ej.: Ficha 21: EPISODIO V (I-996/I-1040): (A7): Apagar y encender.

I-1024 **A1:** ver- verbo entender eh:: I ¿tú *entendés?* /
 I-1025 **P59:** tú entiendes I sí porque: yo quiero I tú quieres I tú entiendes I él
 I-1026 entiende I ya lo veremos I después I ¿eh? I pero es entiendo I yo
 I-1027 entiendo _

Ej.: Ficha 61: EPISODIO F (I-270/I-371): Corrección del ejercicio: EN.

I-352 **A13:** es correcto I no (???) I en eh:: *inglés* _
 I-353 **P75:** a ver I lo correcto es I veo I películas I en I televisión I en I inglés \
 I-354 **A13:** ¿correcto? /
 I-355 **P75:** sí:: \<

- A través de la formulación de una pregunta epistémico demostrativa, la mayoría de las veces incompleta, el aprendiente ha pedido aclaración sobre la escritura de palabras, significados, etc.

Ej.: Ficha 21: EPISODIO V (I-996/I-1040): (A7): Apagar y encender.

I-1000 **A7:** ¿cómo *se: sig-nifica* verbo a-pa-gar II apagar? /
 I-1001 **P59:** ¿qué significa el verbo apagar I qué significa el verbo apagar? /
 I-1002 II esto <(ruido de interruptor)> \<

I-1019 **A13:** II ¿cómo se escribe encender? /
 I-1020 **P59:** ¿entender I o encender? I a ver I encender es esto I con ce I ¿eh? /
 I-1021 **A13:** II en- encender _

Ej.: Ficha 61: EPISODIO F (I-270/I-371): Corrección del ejercicio: EN.

I-299 **A1:** ¿en inglés o de inglés? /
 I-300 **AA:** =en inglés= \
 I-301 **P75:** II a ver I no es igual _

I-359 **A13:** eh:: I ¿es incorrecto I en? /
 I-360 **P75:** pues si es que no sé (???) I es ella la que está (???) _

- Simplemente enunciando el problema por el que el aprendiente pide la aclaración correspondiente bien de morfología, sintaxis o fonética.

Ej.: Ficha 6: EPISODIO H (I-125/I-146): Mis amigos tienen veintidós años los tres. (Se retoma en [A-59]-I-T1-E/K).

I-126 **A6:** mis amigos tienen veintidós años los tres (???) _
 I-127 **P59:** muy bien: --

- I-128 **A6:** los tres _
 I-129 **P59:** los tres _
 I-130 **A6:** tres personas tienen veintidós años _
 I-131 **P59:** sí I veintidós años los- sí \
 I-132 **A6:** ¡ah! /

Ej.: Ficha 62: EPISODIO G (I-372/I-426): Aclaración de duda: POR y PARA.

- I-375 **A9:** no entiendo para I no entiendo po::r --
 I-376 **P75:** es que por no lo hemos trabajado aún II por no lo hemos trabajado <...>
 I-377 ¿vale? I no I no hemos trabajado por I entonces I por aparece I si yo te
 I-378 digo por favor I aparece II por qué estudias español I aparece el por I
 I-379 pero I no lo hemos estudiado el uso I y el uso del por I para I una cosa
 I-380 que en español es difícil I que no I vamos a estudiar en primero II ¿eh? I
 I-381 porque es I muy difícil II ¿vale? /

- b.** La **fuerza de interacción (R) o respuesta** es la que ha seguido al iniciador y le ha correspondido la mayoría de las veces al aprendiente. Una respuesta breve y de carácter nominal ha sido la reacción predominante que los aprendientes de ambos grupos han tenido a las preguntas del profesor. En algunas ocasiones, como hemos señalado más arriba, este movimiento de respuesta ha quedado resuelto con un gesto, es decir, por medio de la comunicación no verbal; otras, el silencio por parte del grupo en su turno de respuesta ha hecho tener que responder al profesor o volver a reiniciar el intercambio con un nuevo iniciador.
- c.** La **fuerza de interacción (F) o *feedback*** es el movimiento con el que se cierra el intercambio característico del discurso docente (I-R-F). En los casos en los que ha habido *feedback*, éste le ha correspondido al profesor mayoritariamente y ha consistido en retomar las intervenciones de los aprendientes a través de la repetición de sus respuestas total o parcialmente, acompañada del énfasis unas veces y de la comunicación no verbal otras, o por medio del uso del marcador: bien, muy bien, vale, etc. A través de estos procedimientos el profesor:
- Ha validado las respuestas de los aprendientes.
 - Ha hecho avanzar la interacción con el grupo.
 - Ha ayudado a notar al aprendiente de un error para hacer su rectificación.
 - Ha dado por terminado un tema o una cuestión y se ha pasado a otro asunto.

Ej: Ficha 1: EPISODIO A (I-1/I-40): Corrección del ejercicio: Tina vive en una ciudad española.

I-6 **AA:** =verdad= \
 I-7 **P59:** verdad I ¿cómo se llama la ciudad? /

I-18 **AA:** =española= --
 I-19 **P59:** =española= ¿de qué ciudad? /

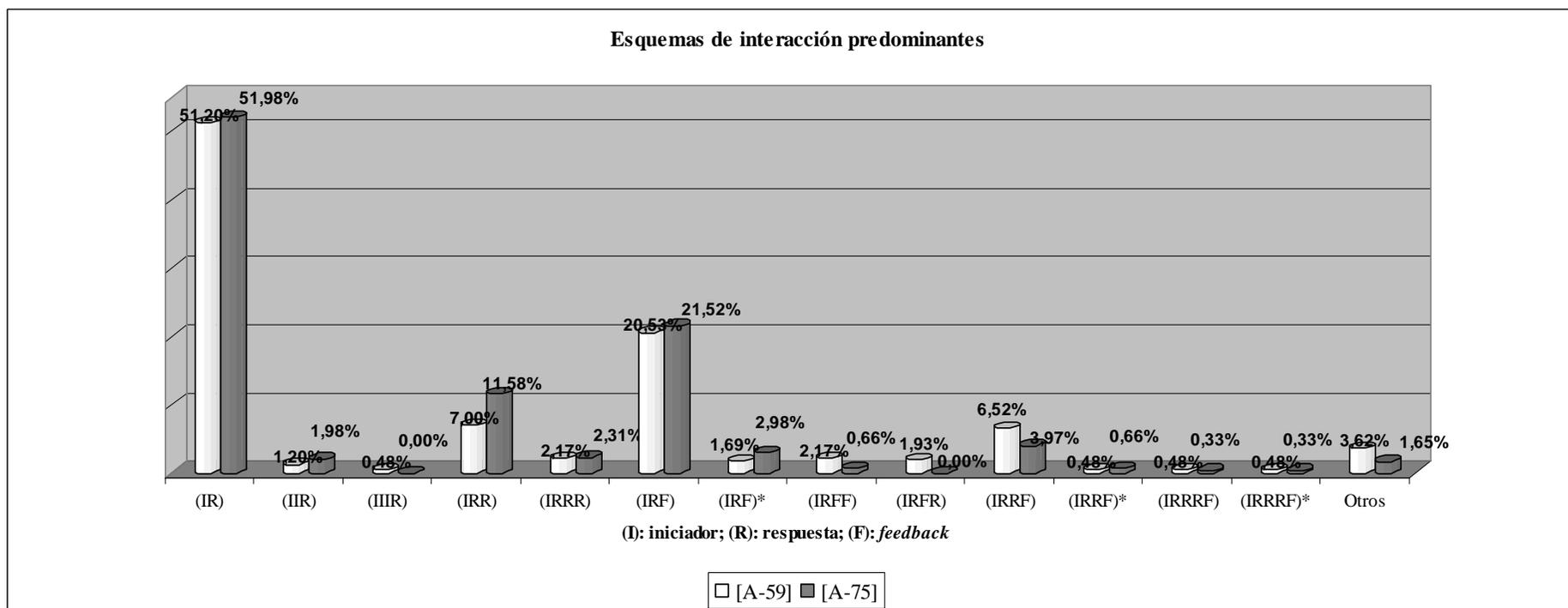
Ej.: Ficha 53: EPISODIO H (I-87/I-90): Corrección del ejercicio: Los españoles van a cursos en Irlanda o/ y en Gran Bretaña.

I-87 **A1:** II los españoles ah:: I van a cursos en Irlanda o I en I Gran Bretaña _
 I-88 **P75:** vale I los españoles van a cursos I en Irlanda I o en Gran Bretaña I o I en
 I-89 Irlanda y en Gran Bretaña I ¿vale? I pueden ir a los dos países I ¿de
 I-90 acuerdo? I bien I...

Atendiendo a la manera como se han organizado todas estas fuerzas de interacción: iniciador (I), respuesta (R) y *feedback* (F), en los ciento dos episodios analizados, se observa que ha sido el esquema (I-R) y el esquema (I-R-F) los que más veces se han repetido. El resto de casos ha consistido en formas de interacción con más de un iniciador (I), más de una respuesta (R) o más de un *feedback* (F). Los esquemas⁴⁰ más representativos registrados a lo largo de los episodios analizados los recogemos en el siguiente gráfico⁴¹:

⁴⁰ Nota: Los esquemas que representamos con un asterisco, por ejemplo: (IRF)*, significan que el esquema es incompleto pero la parte anotada se repite en varios casos que clasificamos en el mismo grupo común.

⁴¹ Datos recogidos en Anexo XXXII.



Como se puede observar en la gráfica, de todos los tipos de intercambios predominantes en cada grupo es el esquema de interacción I-R y el esquema I-R-F el patrón que más veces se ha repetido.

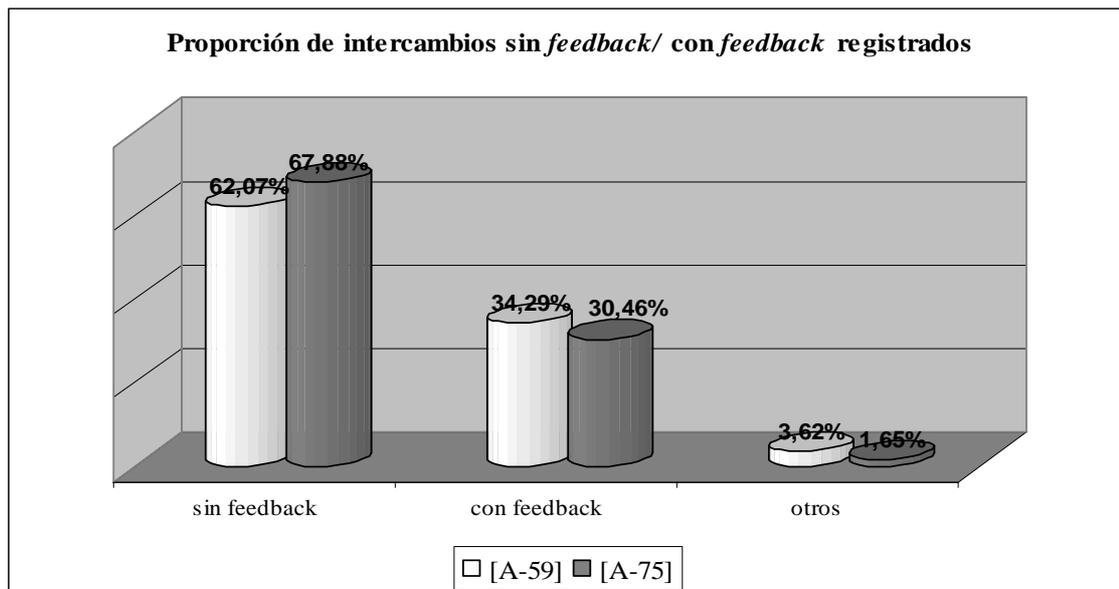
Comparando un grupo con otro, en [A-59] un total del 51,20% de los intercambios ha seguido el esquema de interacción I-R, mientras que en [A-75] se ha dado en un 51,98%. En cuanto al tipo de intercambio en la forma (I-R-F), en el grupo [A-59] se ha dado en un 20,53% de las ocasiones y en [A-75] en un 21,52%.

En ambos grupos, el profesor se ha presentado como la persona a cargo del control de la interacción por medio del movimiento iniciador (I) y esta interacción ha tenido lugar generalmente entre profesor y aprendientes. La interacción entre aprendiente-aprendiente durante el proceso de instrucción en clase sólo la hemos localizado en los momentos de trabajo en grupos o por parejas, pero no en la comunicación con el grupo grande.

En los casos donde se ha recurrido al empleo de la forma (I-R-F) el profesor además de ser el responsable del comienzo de un intercambio ha sido el responsable de su finalización por medio del *feedback* (F), quedando la participación del aprendiente encerrada en el espacio intermedio que deja el profesor. El esquema (I-R-F), consiste en un formato de discurso cerrado en el que todo está controlado estructural y funcionalmente por el profesor, que desanima a los aprendientes a iniciar o reparar el trabajo de otros; desanima a interrumpir. Sin embargo, este esquema, como apunta Van Lier (1998:164), se puede considerar como un tipo de **andamiaje** o *scaffolding*, como una forma de desarrollar estructuras cognitivas en la ZDP, o una manera de asistir a los aprendientes para que puedan expresarse con la máxima claridad. A modo de metáfora, el intercambio (I-R-F) se puede comparar con “las ruedas pequeñas que se ponen en una bicicleta para aprender a ir en dos ruedas”. Así, como apunta Van Lier (1998) este intercambio (I-R-F) puede ser valioso no por lo que es sino por lo que potencialmente puede llegar a ser.

A propósito de los dos tipos de intercambio predominantes en los grupos observados, hemos realizado una clasificación de los esquemas de interacción según proporcionen *feedback* o no. En ambos grupos la cantidad de intercambios con *feedback* a lo largo de la interacción entre profesor y aprendientes ha sido menor que el número de intercambios sin *feedback*⁴²:

⁴² Datos recogidos en Anexo XXXIII.

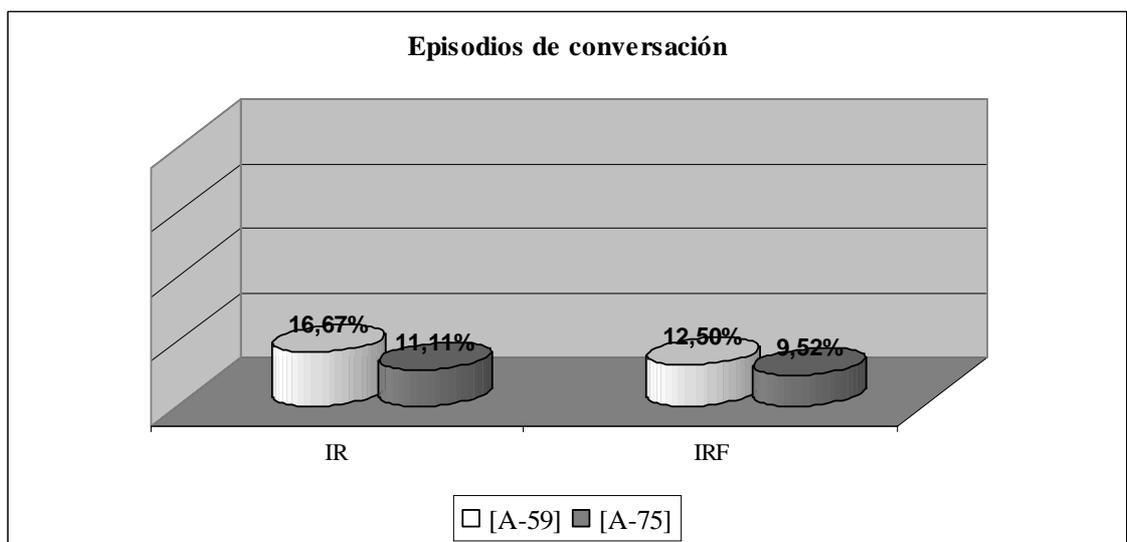
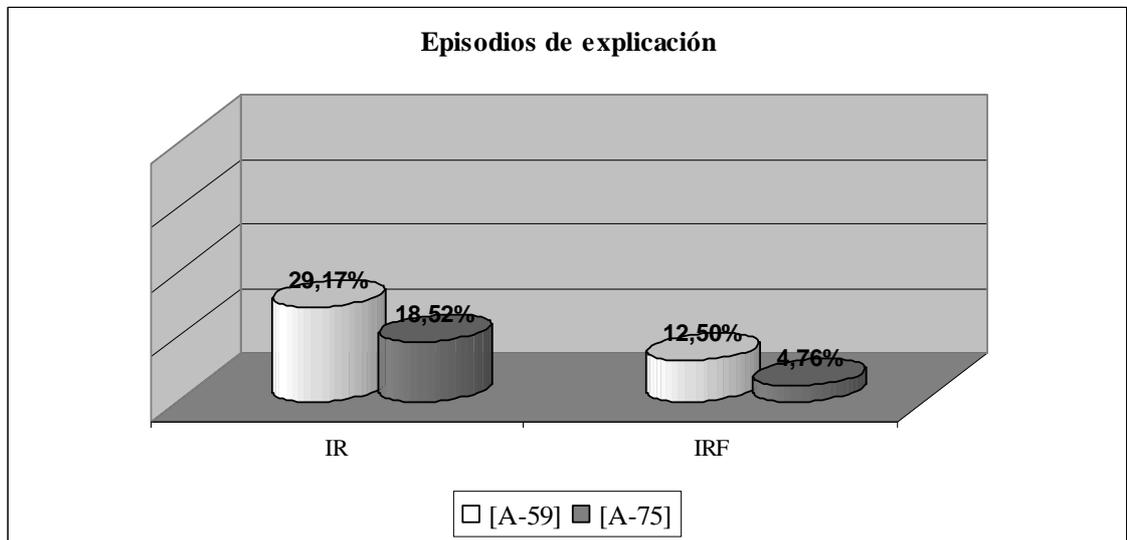
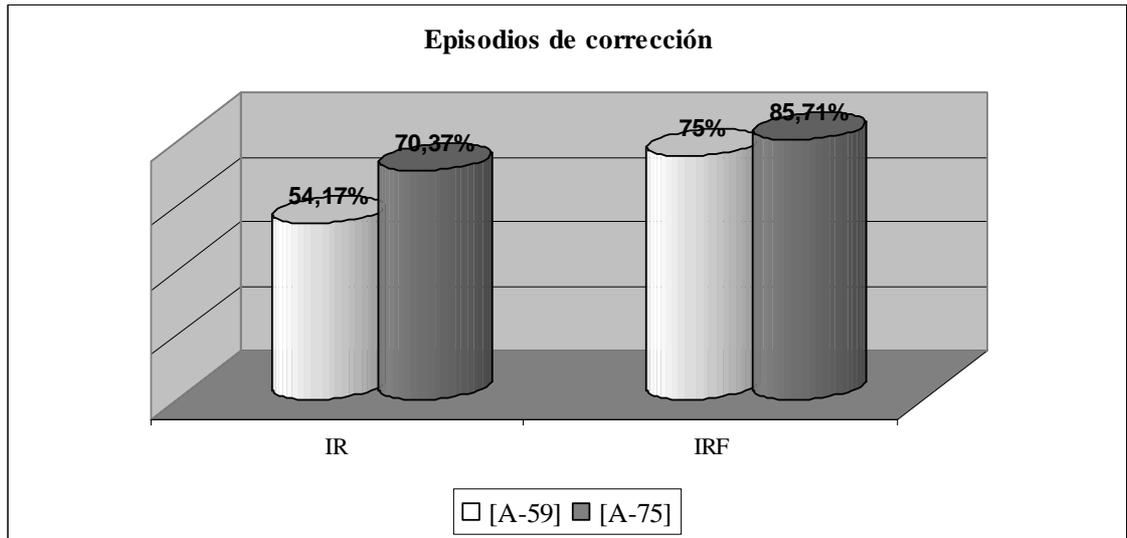


Del resultado de la aplicación de este criterio de clasificación se desprende que, en general, para cada grupo el tipo de intercambio más recurrente es el que no ofrece *feedback*. En particular, comparando un grupo con otro, se manifiesta que en la clase [A-59] se han proporcionado más momentos de *feedback* que en la clase [A-75]. Puesto que el esquema del discurso que tiende a la construcción del conocimiento y que ayuda a desarrollar estructuras cognitivas en la ZDP es el que proporciona *feedback*, de esta gráfica se desprende que el tipo de interacción que se ha desarrollado en el grupo [A-59] se puede caracterizar de más pedagógico que el logrado en el grupo [A-75], lo que entronca directamente con la idea de la **contingencia** de Van Lier (1996a) que tratamos más adelante.

Como se puede observar en las gráficas siguientes⁴³, relacionando la estructura de participación (I-R) o (I-R-F) con el tipo de episodio según el objetivo general perseguido en cada uno de ellos, se manifiesta que:

- La actividad de corrección se ha dado en mayor proporción a través de un intercambio I-R-F que I-R en los dos grupos.
- La explicación, principalmente, aclarar dudas de los aprendientes y dar instrucciones sobre el desarrollo de las actividades, y la conversación: invitar a la participación de los aprendientes para hablar sobre frecuencia, profesiones, etc., han seguido la mayoría de las veces un tipo de intercambio basado en dos turnos I-R.

⁴³ Datos recogidos en Anexo XXXIV.



CONTROL DE LA INTERACCIÓN:

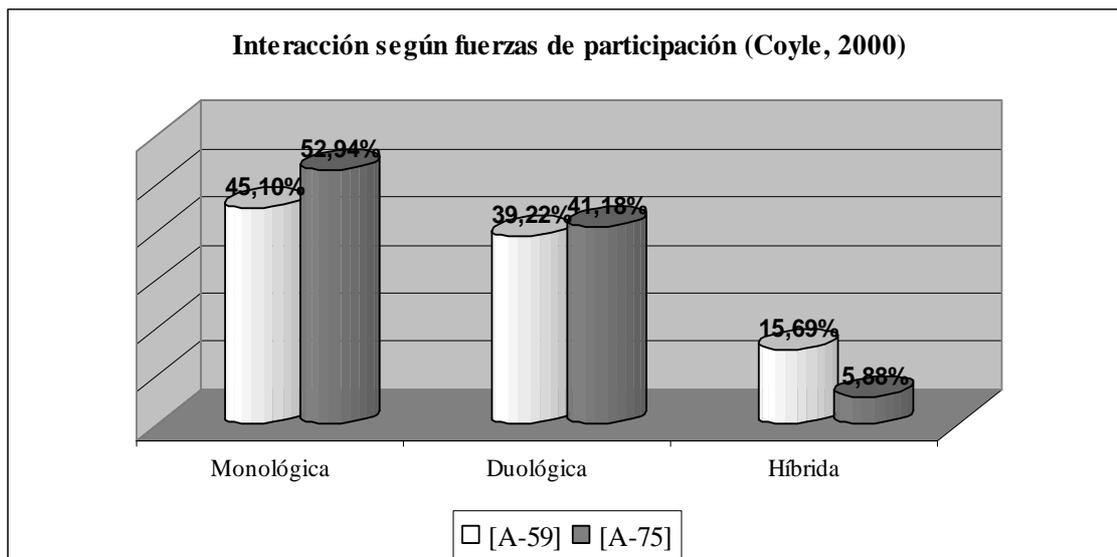
¿Quién ha tenido el control y ha dirigido la interacción en cada uno de los tipos de episodios analizados?

Siguiendo con la caracterización de la dinámica interactiva de cada uno de los episodios analizados donde se insertan los momentos de actividad metalingüística, hemos realizado una clasificación de los episodios atendiendo al control de la interacción según la estructura de participación. Para ello, hemos seguido la propuesta de Coyle (2000) que ofrece una tipificación de la interacción atendiendo tanto a la estructura de participación como al contenido de la misma del siguiente modo: interacción monológica, interacción duológica, contingencia explorativa y contingencia conversacional. De esta propuesta hemos tomado únicamente la parte basada en la estructura de participación y hemos clasificado los ciento dos episodios analizados de la muestra seleccionada en: episodios caracterizados de interacción monológica (I-R) o de interacción duológica (I-R-F).

- a. Los casos caracterizados de **interacción monológica** significa que es el experto, en este caso el profesor, quien controla y dirige el discurso como transmisor de información en una relación que podemos caracterizar de desequilibrada desde el punto de vista discursivo. Este tipo de interacción se corresponde con el intercambio basado en el esquema I-R.
- b. Los casos donde la interacción predominante es la caracterizada de **interacción duológica**, el experto, es decir, el profesor controla el discurso en su interacción con el menos experto pero recoge las intervenciones de los otros participantes teniéndolas en consideración en sus siguientes intervenciones. Este tipo de interacción se corresponde con el intercambio basado en el esquema I-R-F.

De la aplicación de este criterio de clasificación se obtiene la siguiente representación⁴⁴:

⁴⁴ Datos recogidos en Anexo XXXV.

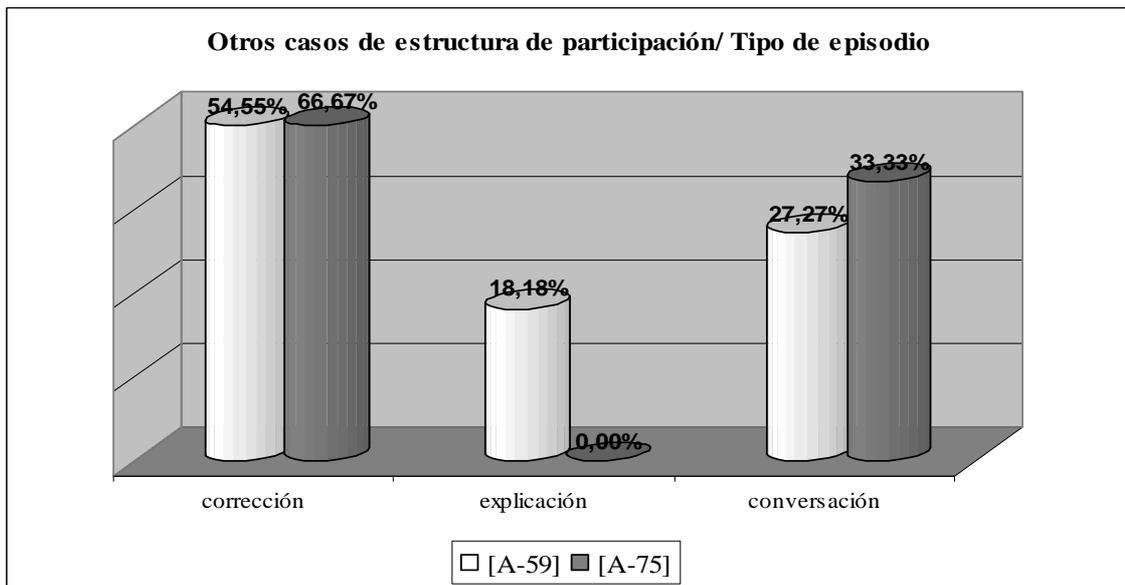
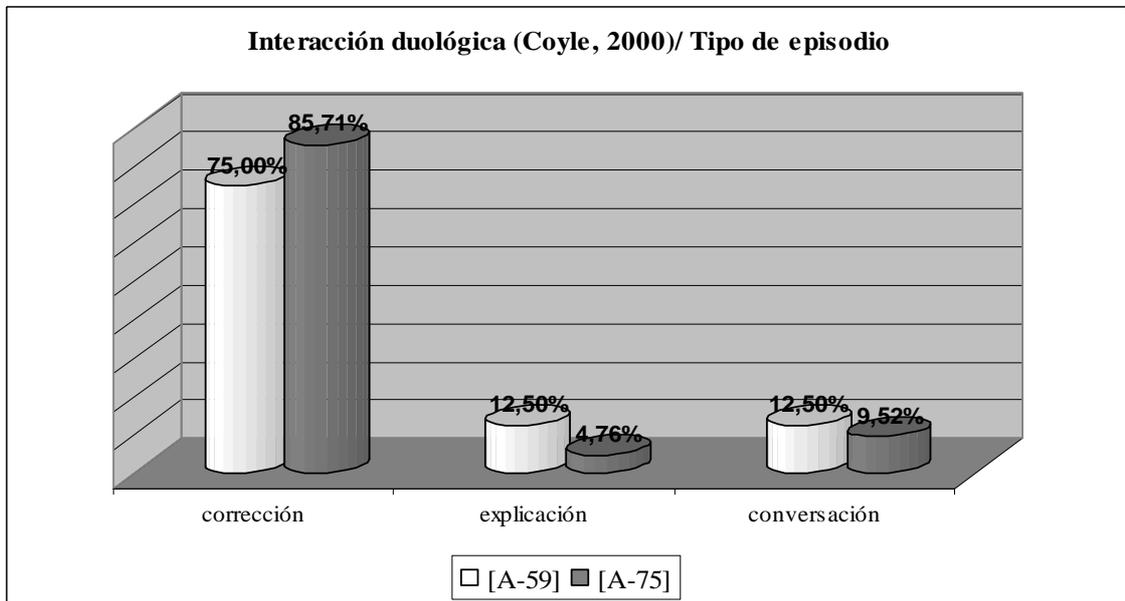
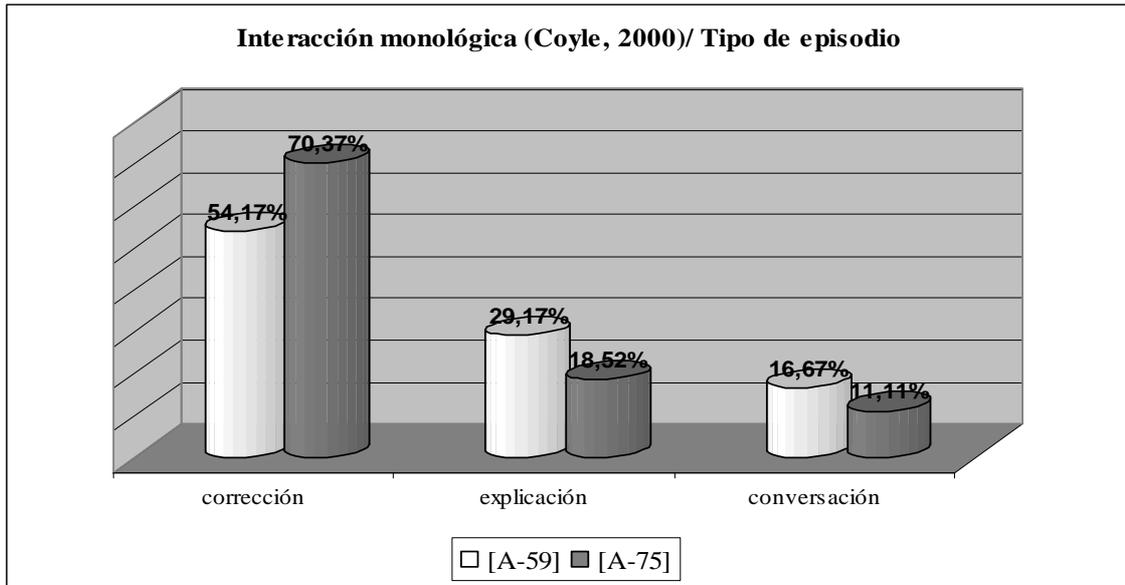


El concepto de interacción híbrida es nuestro, y con él hemos querido designar aquellos casos en los que no ha sido posible caracterizar al episodio de uno u otro tipo de interacción por ir alternando los dos tipos en proporciones similares.

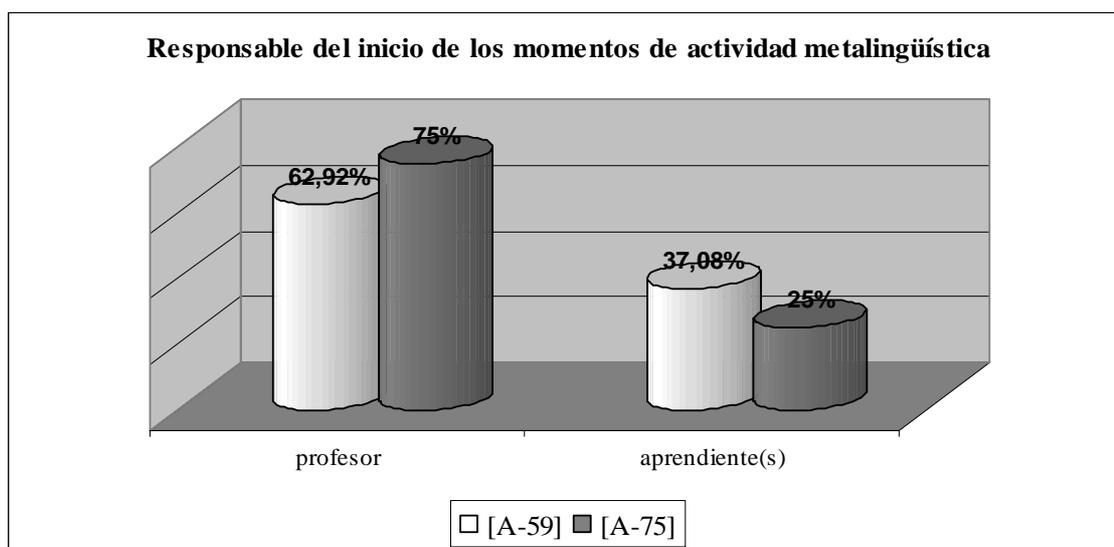
En el grupo [A-59], un 45,10% de los episodios se han basado en la interacción monológica, mientras que un 39,22% se ha ajustado a la interacción duológica. En el caso del grupo [A-75], el 52,94% han sido episodios basados en la interacción monológica frente a un 41,18% de duológica. De estos datos se desprende que la interacción que se ha generado durante el proceso de instrucción formal en la clase ha estado controlada y dirigida por el experto, en este caso el profesor: interacción monológica (I-R), en más número de ocasiones que generada de forma equilibrada con el resto de participantes del grupo: interacción duológica (I-R-F).

De la revisión del control de la interacción, según sea monológica o duológica, para cada uno de los objetivos perseguidos en los episodios analizados, en los dos grupos observados se manifiesta que los episodios de corrección se han dado en mayor proporción a través de una interacción caracterizada de duológica (I-R-F), mientras que para los episodios de explicación y de conversación ha sido el discurso monológico (I-R) el que más se ha empleado ⁴⁵:

⁴⁵ Datos recogidos en Anexo XXXVI.



A propósito de esta idea del control de la interacción, donde el profesor se ha manifestado como la persona experta que ha dominado en la comunicación con el grupo de forma general, nos hemos detenido en verificar si también ha sido el profesor el responsable del comienzo de todos los momentos de actividad metalingüística registrados en cada clase o, por el contrario, los aprendientes también han tenido la iniciativa y han sido los encargados de generar momentos de atención consciente sobre la lengua. El resultado de esta observación para los dos grupos ha sido el siguiente⁴⁶:



Como se puede apreciar en la gráfica, una parte significativa de los momentos de actividad metalingüística se deben o son propiciados por los aprendientes. Los aprendientes, aunque en menor cantidad que el profesor, también han sido los encargados de introducir momentos de reflexión consciente sobre la lengua. De manera general, como hemos señalado anteriormente, el aprendiente ha sido el responsable de introducir las dudas lingüísticas gestionadas durante el proceso de instrucción formal.

ORIENTACIÓN DE LA INTERACCIÓN:

¿Cuál ha sido la orientación de la interacción en cada uno de los casos estudiados?

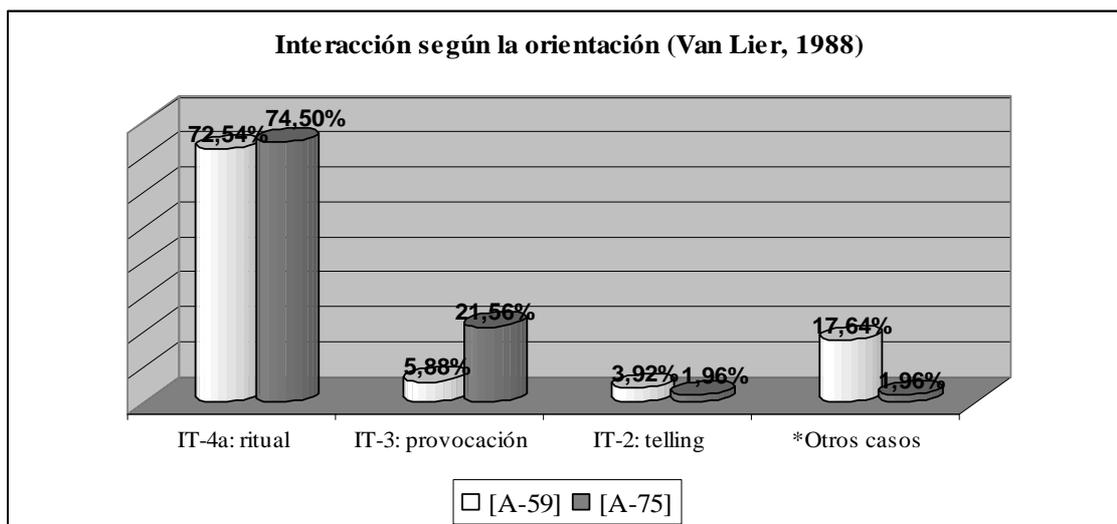
Continuando con la caracterización de la dinámica interactiva de cada uno de los episodios analizados, hemos seguido organizando todos los episodios de la muestra

⁴⁶ Datos en recogidos en Anexo XXXVII.

según su orientación, es decir, según hayan estado más centrados en el objetivo concreto de la actividad (*activity*) o en el tema (*topic*) que se trata. Para ello, nos hemos basado en la propuesta de Van Lier (1988) que clasifica la interacción atendiendo a su orientación en cuatro tipos diferentes:

- a. Interacción menos orientada al tema/ menos orientada a la actividad: **IT 1 (conversación)**.
- b. Interacción más orientada al tema/ menos orientada a la actividad: **IT 2 (*telling*)**.
- c. Interacción más orientada al tema/ más orientada a la actividad: **IT 3 (*elicitation*, que traducimos por: **provocación**)**.
- d. Interacción menos orientada al tema/ más orientada a la actividad: **IT 4a (ritual); IT 4b (trabajo en grupo)**.

De la aplicación de este criterio de clasificación, hemos obtenido lo siguiente⁴⁷:



- a. **Interacción IT-4a: ritual:** En ambos grupos, la interacción de tipo ritual: IT-4a ha sido la que ha predominado respecto a los otros casos. En este tipo de interacción la construcción del discurso ha estado orientada más hacia la actividad y menos hacia el tema, es decir, lo que ha interesado ha sido la consecución del objetivo lingüístico propuesto en ese momento particular: hacer corrección, dar una explicación o invitar a la conversación (ej.: [A-59]: Ficha 1, 2, 3, etc./ [A-75]: Ficha 52, 53, 54, etc.).

⁴⁷ Datos recogidos en Anexo XXXVIII.

Ej.: Ficha 1: EPISODIO A (I-1/I-40): Corrección del ejercicio: Tina vive en una ciudad española.

- I-23 **P59:** II vamos a verlo II a ver I verdadero o falso II FAD II uno _
 I-24 **A1:** I e: Tina _
 I-25 **P59:** Tina vive en una ciudad española I verdad \
 I-26 **AA:** =verdad=
 I-27 **P59:** verdad I ¿cómo se llama la ciudad? /

En los episodios caracterizados de IT-4a: ritual, el profesor ha dispuesto de un plan desde el comienzo de la interacción y lo que le ha interesado ha sido su consecución independientemente de las oportunidades de comunicación surgidas a propósito del mismo, mientras los aprendientes han ido probando hasta dar con la respuesta correcta o la que busca el profesor. En alguna ocasión, el profesor ha estado tan centrado en la actividad que se han desaprovechado oportunidades de aprendizaje de la lengua.

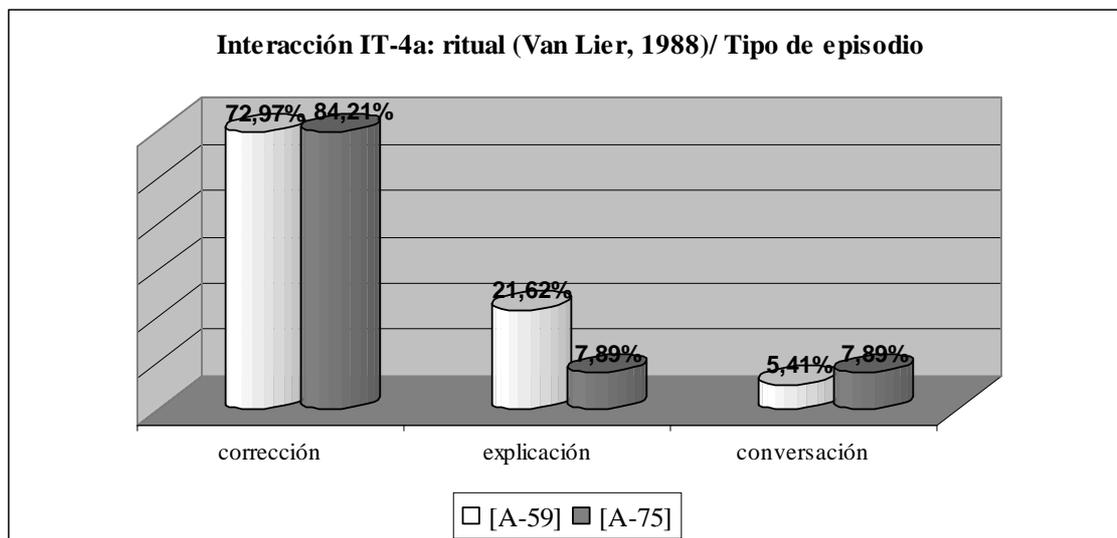
Ej.: Ficha 7: EPISODIO J (I-150/I-225): (A10): Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se trata en [A-59]-I-T1-E/B), donde el profesor no escucha la respuesta de la aprendiente quedando sin resolver su duda.

- I-202 **P59:** yo no quiero estudiar español I porque hablo español II no necesito
 I-203 español <...> ¿necesito I entendéis? /
 I-204 **A10:** ¿*necessary*? /
 I-205 **P59:** querer <(suena escritura en pizarra)> es *to want* --
 I-206 **A10:** ¡ah! /
 I-207 **P59:** ¿mhm? I está claro I ¿quieres estudiar coreano? I ¿quieres aprender
 I-208 coreano? /

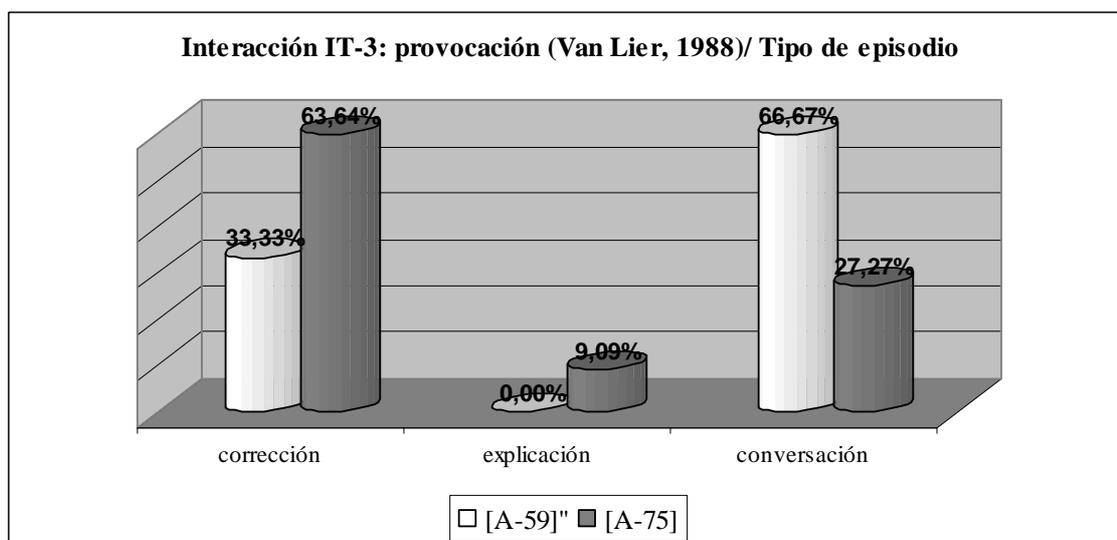
La estructura de participación en este tipo de interacción se ha dado entre el profesor y el grupo, a través del esquema de intercambio I-R o I-R-F. En general, este tipo de interacción se ha caracterizado por estar controlado a través de preguntas epistémico demostrativas que ha formulado el profesor, seleccionando a aprendientes específicos para que respondan sobre información general o sobre cuestiones lingüísticas (ej.: [A-59]: I-6: ¿*Cómo se llama...*?; I-137: ¿*Qué quiere decir...*?; I-1001: ¿*Qué significa...*?; etc./ [A-75]: I-202: ¿*Es necesario ella...*?; I-273: ¿*De inglés o en inglés?*?; I-280: ¿*Yo hablo en español o de español?*?; etc.).

En el grupo [A-59], este tipo de interacción IT-4a: ritual ha representado un 72,54% del total de formas de interacción según su orientación, y en el caso del grupo [A-75] ha supuesto un 74,50%.

Teniendo en cuenta la orientación de la interacción y el tipo de objetivo general que se ha perseguido a través de la comunicación en la clase, hemos encontrado que en ambos grupos el tipo de interacción IT-4a: ritual ha sido la forma recurrente durante la realización de los episodios de corrección y, en menor medida, de los episodios de explicación⁴⁸.



b. Interacción IT-3: *elicitation* (provocación): Este tipo de interacción lo hemos traducido por “provocación” ya que es lo que se ha intentado conseguir en estos casos. Provocar o incitar a la participación de los aprendiente, destacando su uso en los episodios de conversación en el grupo [A-59] y de corrección en el grupo [A-75]⁴⁹.



⁴⁸ Datos recogidos en Anexo XXXIX.

⁴⁹ Datos recogidos en Anexo XXXIX.

Este tipo de interacción se halla orientada más hacia el tema/ más hacia la actividad. Es decir, a través de la interacción IT-3, a propósito de la actividad que se encuentran realizando, el profesor ha provocado a los aprendientes a su participación en la comunicación con el grupo (ej.: [A-59]: ficha 12, ficha 38, ficha 41/ [A-75]: ficha 66, ficha 70, ficha 71, ficha 72, ficha 76, ficha 81, ficha 83, ficha 84, ficha 85, ficha 86, ficha 87).

Ej.: Ficha 12: EPISODIO I (I-521/I-538): Vocabulario: Camarero/ camarera.

- I-521 **P59:** ... I y en un restaurante I ¿qué otro trabajo hacemos también I en
 I-522 un restaurante? /
 I-523 **AA:** =camarero= \
 I-524 **P59:** =camarero= I ¿quién es camarero aquí? /
 I-525 **AA:** <(risas)>
 I-526 **P59:** ¿camarero? /
 I-527 **A13:** yo \
 I-528 **P59:** ¿tú I eres camarera? I ¿dónde trabajas I de camarera? /

Durante este tipo de interacción la estructura de participación se ha desarrollado entre el profesor y el grupo por medio de la formulación de preguntas que el profesor ha lanzado a toda la clase y que los aprendientes, voluntariamente, han respondido de forma libre o solicitando su participación levantando la mano. Generalmente el tipo de preguntas que han incitado un tipo de interacción de estas características han sido las de tipo epistémico referencial (ej.: [A-59]: I-179: *¿Qué lenguas hablas...?*; I-235: *¿A qué te dedicas...?*; I-533: *¿Hablas mucho a los clientes...?*; etc./ [A-75]: I-714: *Yo tengo... años, ¿y tú...?*; IV-143: *¿Vas al cine...?*; IV-147: *¿Hay alguien que va...?*; etc.).

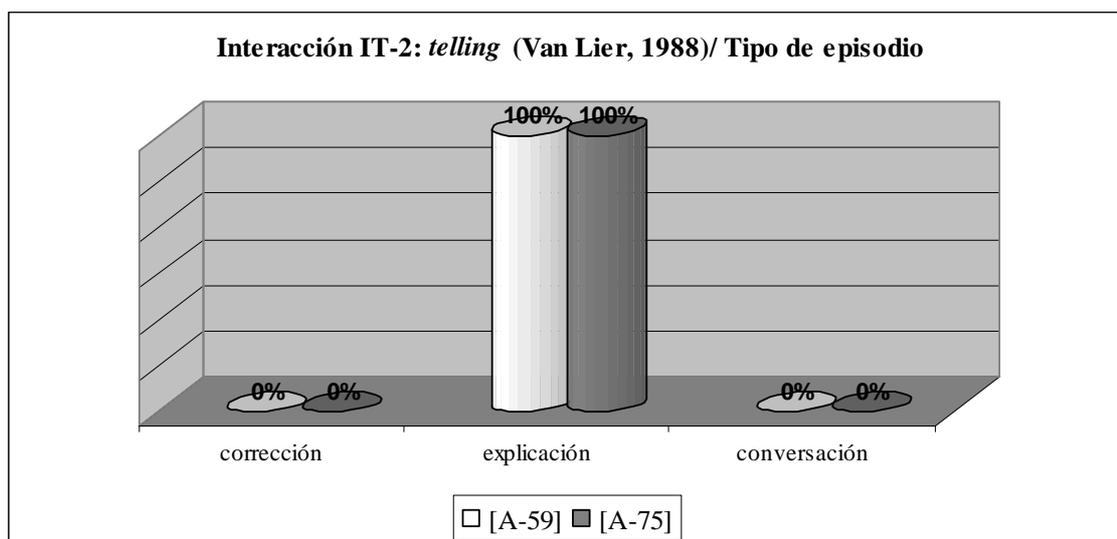
Este tipo de interacción ha sido más utilizado en el grupo [A-75] que en el grupo [A-59], donde se registran varios casos de interacción que han comenzado siendo de tipo IT-3: provocación pero han terminado en forma IT-4a: ritual o viceversa (ej: ficha 7, ficha 8, ficha 9, ficha 10, ficha 11, ficha 14, ficha 15, ficha 37).

Ejemplo: Ficha 7: EPISODIO J (I-150/I-225): (A10): Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se trata en [A-59]-I-T1-E/B); donde P59 ha comenzado con la corrección del apartado de un ejercicio y, a propósito del mismo, ha continuado la conversación con la aprendiente sobre el tema tratado, en este caso, como forma de ayuda para aclarar la respuesta correcta.

- I-151 **P59:** dos I los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán II ¿tú has
 I-152 pues-? I sí I ¿has puesto falso I o no? I has puesto verdad I a ver I los
 I-153 amigos de Tina I ¿de dónde son? /
 I-154 II CRI I a ver si te sale CRI esta vez _
 I-155 **A10:** alemana y: --

- I-156 **P59:** muy bien _
 I-157 **A10:** italiano _
 I-158 **P59:** los amigos de Tina I son II tiene I dos amigos I Paolo y Ricky I que son
 I-159 I ¿de dónde? /
 (...)
 I-178 **P59:** la lengua de sus amigos italianos es italiano <...> ¿sí? I CRI I tú I ¿qué
 I-179 lenguas hablas? /
 I-180 **A10:** II coreano \ (pp.)
 I-181 **P59:** coreano I ¿tú quieres estudiar coreano? /
 (...)
 I-186 **P59:** {(suena escritura en pizarra) ¿quieres estudiar español?} /
 I-187 **AA:** =sí= \
 I-188 **P59:** ¿tú quieres estudiar español? /
 I-189 **AA:** =sí= \
 (...)

c. **Interacción IT-2: *telling*:** Esta forma de orientación de la interacción se ha utilizado únicamente en la actividad de explicación proporcionada por el profesor⁵⁰.



Este tipo de interacción se centra más en el tema y menos en la actividad. En los casos donde hemos registrado este tipo de interacción apenas ha habido interacción con el grupo. El profesor, mediante la interacción IT-2: *telling*, ha dado una explicación o instrucción sobre una actividad, una tarea, etc. sin darse participación por parte de los aprendientes; estos han permanecido en silencio escuchando la información. Este tipo de interacción se ha dado en muy pocos casos en ambos grupos; únicamente lo hemos registrado en el grupo [A-59] en dos episodios: ficha 29, ficha 50 y en el grupo [A-75] en uno: ficha 89.

⁵⁰ Datos recogidos en Anexo XXXIX.

Ej.: Ficha 29: EPISODIO A (I-1431/I-1451): Ejercicio de deberes (instrucciones).

- I-1431 **P59:** ... I bueno I mañana eh:: primero I vamos a
 I-1432 corregir I os voy a dar esto para hacer mañana I para mañana I vamos
 I-1433 primero a corregir I y después I haremos este pequeño examen I bueno I
 I-1434 no es pequeño I son tres hojas I pero no e::s difícil I hemos repasado
 I-1435 todo lo que: --
 I-1436 **A6:** ¿todos igual? /
 I-1437 **P59:** todos igual \
 I-1438 **A6:** ¿sí? /
 I-1439 **P59:** sí I el examen todos igual I pero es I no es difícil I es más I sobre todo
 I-1440 para vosotros I para ver qué habéis aprendido II ah:: I para I de deberes I
 I-1441 sólo esto I para mañana _
 I-1442 **AA:** <(murmullo)> (4'')
 I-1443 **P59:** ¿quieres uno? /
 I-1444 **O:** es igual _
 I-1445 **AA:** <(murmullo)> (5'')
 I-1446 **O:** vale I gracias _
 I-1447 **AA:** <(murmullo; ruido de hojas)> (11'')
 I-1448 **P59:** esto es para casa II ah:: es <...> a ver I un momento I esto I esto es
 I-1449 luego I pero es muy fácil I ¿eh? I lo hacéis en casa I si no lo sabéis hacer
 I-1450 I mañana lo vamos a corregir _
 I-1451 **AA:** <(murmullo; ruido de hojas)> (7'')

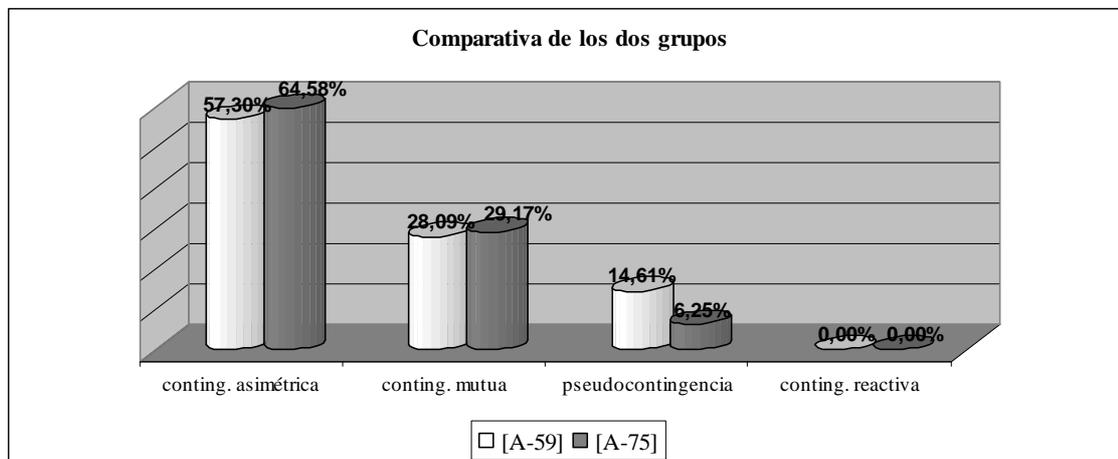
CONTINGENCIA:

¿Qué tipo de discurso se ha empleado en los momentos de construcción de conocimiento lingüístico explícito?

Una vez que hemos caracterizado de forma general la manera en que se ha desarrollado la interacción a lo largo de los episodios analizados, pasamos a centrarnos en el carácter pedagógico del discurso utilizado en los momentos de construcción del conocimiento lingüístico explícito.

Como hemos señalado anteriormente, el tipo de conocimiento lingüístico explícito que se ha gestionado a lo largo de los episodios analizados ha estado repartido entre los diferentes niveles lingüísticos, destacando en mayor cantidad el conocimiento explícito referido al nivel léxico-semántico en el grupo [A-59], y el conocimiento explícito referido al nivel morfosintáctico en el grupo [A-75]. Para descubrir la manera en como se ha gestionado todo este conocimiento lingüístico explícito nos hemos basado en el análisis del discurso y en la idea de Van Lier (1996a) de que el tipo de interacción que se debe lograr en el aula para que resulte una interacción pedagógica debe ser lo más **contingente** posible. Esto significa que a través del discurso que se genera entre profesor y aprendientes se tiene que establecer una constante conexión entre los contenidos familiares, lo nuevo y lo compartido.

En el caso concreto de nuestro estudio, a partir de la propuesta de Van Lier (1996a), inspirada a su vez en la de Jones y Gerard (1967), este conocimiento lingüístico explícito que se ha gestionado durante los momentos de actividad metalingüística se ha desarrollado de las siguientes formas⁵¹:



- a. Contingencia asimétrica:** El discurso definido de contingencia asimétrica consiste en una interacción desequilibrada desde el punto de vista discursivo, en la que un miembro del grupo se presenta como experto que tiene un plan, dirige y controla la interacción sin tener en cuenta las intervenciones del resto de miembros del grupo.

En las dos clases observadas, la construcción del conocimiento lingüístico explícito a través de un discurso caracterizado de contingencia asimétrica ha sido el que más veces se ha dado. La interacción a lo largo de este discurso se ha basado en el intercambio I-R, donde el profesor ha presentado un plan y ha controlado la comunicación con el grupo para lograr su consecución.

- b. Contingencia mutua:** De todos los tipos de contingencia señalados por Van Lier (1996a), es el de contingencia mutua el que resulta más pedagógico en el proceso de instrucción formal de una lengua. Es el tipo de interacción que busca la construcción de un conocimiento explícito a través de las contribuciones de todos los miembros del grupo; y busca la simetría entre sus participantes, entendiendo el concepto de simetría no desde el punto de vista de factores no discursivos como la edad, tipo social, papel que desempeña cada participante, poder, etc. sino como un concepto que afecta a la interacción social, a la distribución equilibrada de derechos y obligaciones del discurso. Del mismo modo, Carretero (2004) apunta que “la

⁵¹ Datos recogidos en Anexo XL.

consecución de un discurso contingente solamente es posible dentro de una interacción simétrica”.

Como se puede ver en la gráfica anterior: Comparativa de los dos grupos, el conocimiento lingüístico explícito construido a través de un discurso caracterizado de contingencia mutua se ha dado en menor proporción que en forma de contingencia asimétrica. En los casos donde hemos encontrado la construcción de conocimiento explícito de esta forma, el discurso se ha caracterizado por basarse en un esquema de interacción del tipo I-R-F, donde el control lo ha presentado el profesor pero ha recogido las intervenciones del resto de participantes y las ha tenido en cuenta por medio de su *feedback*.

- c. **Pseudo-contingencia:** En cuanto a la pseudo-contingencia, es el tipo de interacción en la que realmente no hay comunicación. Más bien, consiste en un monólogo donde todos hablan y nadie escucha. Este tipo de contingencia lo hemos detectado a lo largo de nuestro estudio en algunos casos, y han correspondido a momentos de dudas lingüísticas y rectificaciones explícitas en las que se ha preguntado por algo diferente a lo que se ha respondido (ej.: [A-59]: ficha 3, ficha 7, ficha 8, ficha 17, ficha 21, ficha 22, etc./ [A-75]: ficha 67, ficha 68, ficha 76).

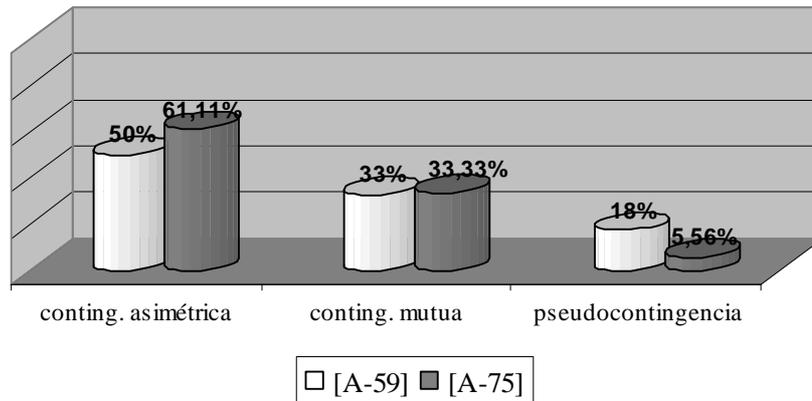
- d. **Contingencia reactiva:** Por último, la interacción caracterizada de contingencia reactiva es la verdadera interacción espontánea que se produce cuando nos comunicamos, pero este caso de contingencia no se ha registrado en el análisis de los episodios de la muestra.

La forma de construcción del conocimiento explícito predominante que hemos descubierto en ambos grupos ha sido la basada en el discurso clasificado por Van Lier (1996a) de contingencia asimétrica, seguida por la contingencia mutua y la pseudo-contingencia.

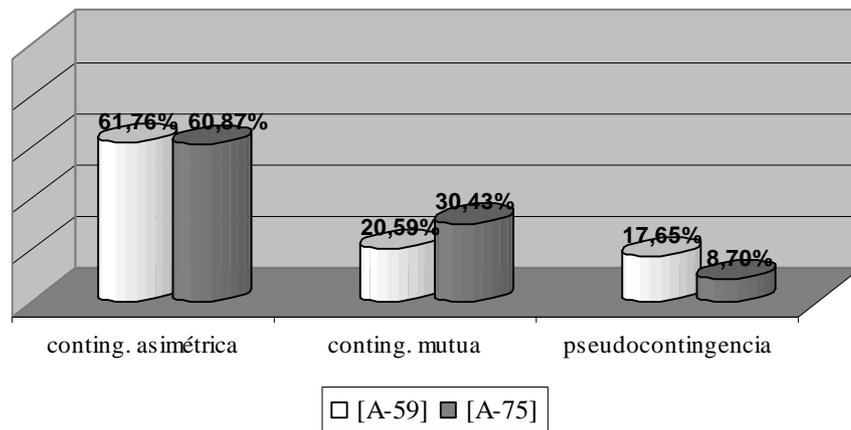
De lo general a lo particular, nos centramos a continuación en clasificar el tipo de contingencia desarrollado durante los momentos de construcción de conocimiento explícito por niveles lingüísticos. Gráficamente el resultado ha sido el siguiente⁵²:

⁵² Datos recogidos en Anexo LXI.

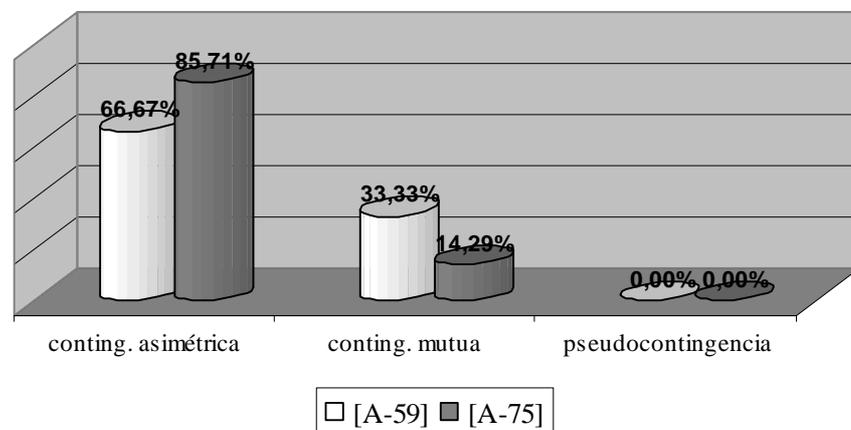
Forma de construcción del conocimiento lingüístico explícito referido al nivel léxico-semántico



Forma de construcción del conocimiento lingüístico explícito referido al nivel morfosintáctico



Forma de construcción del conocimiento lingüístico explícito referido al nivel fonético-fonológico



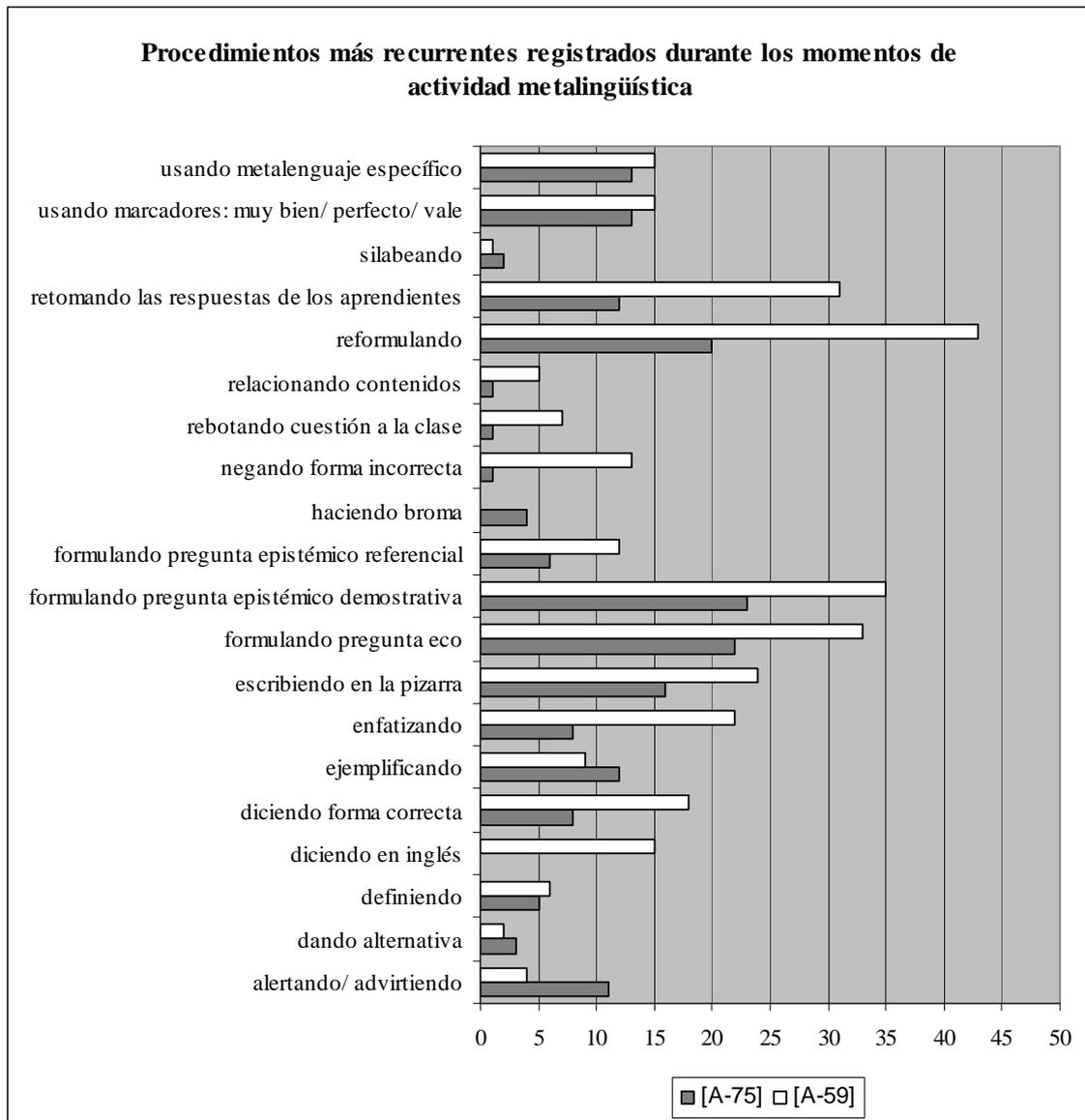
Como se puede apreciar en estas gráficas, independientemente del tipo de conocimiento lingüístico explícito construido, ha sido a través de un discurso caracterizado de contingencia asimétrica el que más veces se ha dado en todos los casos.

El hecho de que en ambos grupos el tipo de discurso utilizado en los momentos de atención consciente sobre la lengua sea predominantemente asimétrico, significa que el tipo de discurso que se ha utilizado para la construcción del conocimiento explícito sobre el español/L2 no ha resultado ser el más pedagógico o contingente posible. A propósito de esta reflexión nos planteamos la siguiente pregunta intermedia sobre la estructura interactiva de participación en los momentos de actividad metalingüística con la que cerramos este apartado:

¿Qué procedimientos se han utilizado durante la construcción del conocimiento lingüístico explícito según el tipo contingencia desarrollada?

De lo más general a lo más particular, hacemos un repaso de los procedimientos más empleados en cada uno de los grupos observados durante los momentos de reflexión consciente sobre la lengua y obtenemos la siguiente categorización⁵³:

⁵³ Datos recogidos en Anexo LXII.



A todos estos procedimientos anotados como recursos habituales durante la construcción del conocimiento lingüístico en las dos clases observadas, tenemos que sumar un procedimiento que se ha utilizado a lo largo de la interacción de forma constante y que no hemos anotado en la tabla anterior: el **gesto o movimiento gestual**.

El apoyo gestual como forma de comunicación no verbal lo hemos considerado parte integrante de la comunicación en el aula que por su fuerte presencia no es equiparable al resto de procedimientos. Retomamos en este punto la información referida anteriormente sobre el uso de los gestos por parte del profesor y por parte de los aprendientes, y recordamos brevemente que han sido, principalmente, el **movimiento de cabeza**, la **expresión facial**, la acción de **señalar** con el brazo, mano y dedo, y el

contacto ocular los gestos más utilizados durante la interacción entre los participantes del grupo.

En cuanto al resto de procedimientos registrados si comparamos los dos grupos, se puede observar una clara diferencia en la cantidad de recursos utilizados en el grupo [A-59] y en el grupo [A-75]. Este dato se puede justificar por el hecho de que en el primer grupo se han detectado casi el doble de momentos de actividad metalingüística que en el segundo, lo que exige la utilización de un mayor número de recursos para su consecución. De hecho, lo interesante en este punto es notar que la diferencia entre los dos grupos en cuanto a los recursos utilizados es sólo cuantitativa y no tipológica.

Todos los procedimientos utilizados durante estos momentos de actividad metalingüística son significativos y han cumplido una función en el proceso de instrucción formal de la lengua, pero los cuatro más recurrentes en cada grupo han sido los etiquetados como:

En [A-59]:

- 1º Reformulando.
- 2º Formulando pregunta epistémico demostrativa.
- 3º Formulando pregunta epistémico eco.
- 4º Retomando las respuestas de los aprendientes.

En [A-75]:

- 1º Formulando pregunta epistémico demostrativa.
- 2º Formulando pregunta epistémico eco.
- 3º Reformulando.
- 4º Escribiendo en la pizarra.

En cuanto a los procedimientos que menos se han utilizado, tenemos que señalar que han sido los clasificados como:

- Silabeando.
- Haciendo broma.
- Diciendo en inglés.

Otros:

- Ejemplificando.

- Enfatizando.
- Alertando, advirtiendo.

Explicación de lo que ha consistido cada una de estas formas utilizadas durante los momentos de construcción del conocimiento lingüístico explícito:

- Reformulando: El profesor ha recurrido a la reformulación como una forma de aclaración o de facilitar la comprensión a los aprendientes de cierta información, repitiendo las mismas ideas dichas en turnos anteriores de forma diferente. Es un procedimiento que le ha correspondido al profesor y le ha servido para ofrecer ayuda a los aprendientes en determinados momentos y situaciones para que la comunicación se desarrolle con éxito.

Ej.: Ficha 35: EPISODIO C (IV-777/IV-804): Corrección del ejercicio: KAN, ¿qué hace Jorge por la mañana?

IV-781 P59: <...> a ver I KAN I ¿qué hace I Jorge II por la mañana? /
IV-782 A2: Ø
IV-783 P59: <...> ¿qué hace primero? I ¿qué hace primero? /...
IV-784 A2: se levanta _

Ej.: Ficha 78: EPISODIO D (IV-449/IV-456): Corrección del ejercicio: ¿Qué haces los sábados por la mañana?

IV-447 P75: ¿qué haces I los I sábados I por la mañana? /
IV-448 A9: ¿por la mañana? /
IV-449 ¿qué te gusta hacer? /
IV-450 A9: duermo _

- Formulando pregunta epistémico demostrativa: Procedimiento utilizado tanto por profesores como por aprendientes para: comprobar el conocimiento de los aprendientes sobre determinados aspectos lingüísticos; hacer introducir información; o introducir una duda lingüística.

Ej.: Ficha 11: EPISODIO G (I-424/I-469): Vocabulario: Profesor de cine.

IV-451 P59: lo que vemos en el cine I ¿cómo se llama? /

Ej.: Ficha 12: EPISODIO I (I-521/I-538): Vocabulario: Camarero/ camarera.

I-521 P59: ... I y en un restaurante I ¿qué otro trabajo hacemos también I en un restaurante? /

Ej.: Ficha 21: EPISODIO V (I-996/I-1040): (A7): Apagar y encender.

I-1000 A7: ¿cómo se: significa verbo a-pa-gar II apagar? /

Ej.: Ficha 61: EPISODIO F (I-270/I-371): Corrección del ejercicio: EN.

I-253 P75: <...> a ver I ¿de inglés o en inglés? /

I-254 P75: a ver I yo hablo I ¿yo hablo en español I o hablo de español? /

I-255 A1: ¿en inglés o de inglés? /

- Formulando pregunta eco: Procedimiento utilizado tanto por profesores como por aprendientes para: pedir confirmación sobre algo dicho anteriormente; dar por finalizado un asunto; hacer avanzar la interacción; o para pedir confirmación sobre significados o cuestiones de morfología.

Ej.: Ficha 1: EPISODIO A (I-1/I-40): Corrección del ejercicio: Tina vive en una ciudad española.

I-10 P59: <(6'')> ¿seguro? /

I-27 P59: más o menos I si esto es: España I más o menos Santander está aquí I ¿mhm? /

Ej.: Ficha 21: EPISODIO V (I-996/I-1040): (A7): Apagar y encender.

I-1024 A1: ver- verbo entender eh:: I ¿tú *entendés*? /

Ej.: Ficha 52: EPISODIO B (I-30/I-54): Corrección del ejercicio: Hablo inglés y/ pero un poco de español.

I-30 P75: vale I ¿ya está? /

I-33 P75: ¿cómo I cómo? /

Ej.: Ficha 61: EPISODIO F (I-270/I-371): Corrección del ejercicio: EN.

I-186 A13: ¿correcto? /

- Retomando las respuestas de los aprendientes: Este procedimiento se ha dado en los momentos de interacción basados en la estructura de participación (I-R-F). Tanto el movimiento iniciador (I) como el *feedback* (F) le han correspondido al profesor, mientras que la respuesta (R) ha recaído a un aprendiente o grupo de aprendientes, quedando inserta dentro de un intercambio cerrado. Con este procedimiento, el profesor ha recogido las intervenciones dadas por los aprendientes a través de la repetición y las ha incorporado en su siguiente movimiento como forma de

confirmación y aceptación de sus respuestas unas veces, y como forma de rectificación otras.

Ej.: Ficha 3: EPISODIO C (I-52/I-68): Corrección del ejercicio: Tina estudia idiomas para el trabajo.

- I-63 P59: muy bien I ¿para hablar? /
 I-64 AA: con =amigo= \
 I-65 A6: =amigos= \
 I-66 P59: muy bien I con amigos I con I los amigos I de Tina I con sus amigos _

Ej.: Ficha 76: EPISODIO B (IV-417/IV-444): Corrección del ejercicio: ¿PED qué te gusta hacer cuando te levantas por la mañana?

- IV-426 P75: ... ¿comer qué? /
 IV-427 A10: II desayuno _
 IV-428 P75: desayuno I ¿qué desayunas? /

- Escribiendo en la pizarra: palabras, cuestiones, etc. en español sobre las que ha tratado la explicación llevada a cabo por la persona experta, es decir, el profesor. Este procedimiento se ha utilizado por los profesores como una forma de apoyo visual a su discurso verbal y les ha servido para: ayudar al aprendiente a la comprensión de ciertas cuestiones sobre la lengua; introducir o presentar nuevos contenidos; y fijar visualmente las respuestas/ informaciones correctas de los aprendientes.

Ej.: Ficha 7: EPISODIO J (I-150/I-225): (A10): Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se trata en [A-59]-I-T1-E/B).

- I-186 P59: {(suena escritura en pizarra) ¿quieres estudiar español?} / [NOTA DE CAMPO: P59 escribe en la pizarra: “quieres”].
 I-191 P59: {(suena escritura en pizarra) ¿quieres estudiar español?} / [NOTA DE CAMPO: P59 escribe en la pizarra: “¿Quieres estudiar español?”].
 I-239 P59: ¡muy bien! II eres traductora <(suena escritura en pizarra)> ¿qué trabajo hace I un traductor? I ¿qué trabajo hace un traduc-- [NOTA DE CAMPO: P59 escribe en la pizarra: “traductora”].

Ej.: Ficha 55: EPISODIO D (I-134/I-190): Corrección del ejercicio: Yo no leo mucho.

- I-168 P75: <...> a ver I eh:: <(suena borrado de pizarra)> vamos a ver I si yo digo <(suena escritura en pizarra)> -- [NOTA DE CAMPO: P75 escribe en la pizarra: “Me llamo Juan. Soy español, de Sevilla”].
 I-170 P75: si yo digo eh:: I me llamo JUA I soy español de Sevilla I ¿vale? I aquí no es necesario I no dices I {(suena escritura en pizarra) yo I soy eh:: II MAR I y: I soy II inglés de: II} I ¿vale? I bien <(suena escritura en pizarra)> [NOTA DE CAMPO: P75 escribe en la pizarra: “Yo soy Marc. Soy inglés, de Inglaterra”].aquí hay una

persona I {(suená subrayado) [NOTA DE CAMPO: P75 subraya lo escrito en la pizarra: “~~Y~~ soy Marc. Soy inglés, de Inglaterra”].que no pongo el I el...

- Silabeando: Se ha utilizado como una forma de hacer notar un error, una dificultad, un problema, etc. tanto por los profesores como por los aprendientes en los momentos de introducir dudas lingüísticas.

Ej.: Ficha 2: EPISODIO B (I-40/I-52): Corrección del ejercicio: Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se retoma en [A-59]-I-T1-E/J).

I-46 P59: son II =a-le-ma-nes=
 I-47 AA: =a-le-ma-nes= \
 I-48 P59: ¿y? /
 I-49 AA: =a-le-ma-nes= \

Ej.: Ficha 73: EPISODIO A (IV-250/IV-270): Introducción y comienzo del ejercicio.

I-424 P75: II ju-e-ga I acordaros jugar es juega II a I tenis I ¿y qué más? /

Ej.: Ficha 95: EPISODIO F (VII-276/VII-290): Corrección del ejercicio: Vienen algunos amigos.

VII-282 P75: ami-gos I ¿vie? /

- Haciendo broma: Este procedimiento ha consistido en el juego de palabras y en la ironía, y ha sido recurrente en el caso de P75 mientras que en P59 no se ha registrado. Se observa el uso de la broma por parte de P75 como una forma de captación de la atención de los aprendientes a la que suelen reaccionar con risas. Es significativo anotar el comentario que hace en su diario uno de los aprendientes del grupo [A-75] a propósito de la función que para él cumple este procedimiento: “...las bromas ayudan a entender la gramática”.

Ej.: Ficha 62: EPISODIO G (I-372/I-426): Aclaración de duda: POR y PARA.

I-425 P75: un poquito más difícil II vale I para mañana I por la mañana –
 I-426 AA: <(risas)>

Ej.: Ficha 63: EPISODIO A (I-551/I-572): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.

I-567 P75: noventa y nueve II repito _
 I-568 AA: <(risas)>

- Diciendo en inglés: Por medio de la traducción al inglés como forma de ofrecer ayuda o facilitar en determinados momentos. Este procedimiento ha sido utilizado

tanto por P59 como por algunos aprendientes puntualmente en momentos de dificultades referidas sobre todo al nivel léxico-semántico y les ha ayudado para continuar con la interacción. Este procedimiento sólo se ha registrado en [A-59].

Ej.: Ficha 7: EPISODIO J (I-150/I-225): (A10): Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se trata en [A-59]-I-T1-E/B).

I-205 P59: querer <(suena escritura en pizarra)> es to *want* –

Ej.: Ficha 25: EPISODIO E (I-1161/I-1215): Corrección del ejercicio: Tres: ¿A qué se dedica?

I-1200 A8: I *why?* /

Ej.: Ficha 34: EPISODIO A (IV-684/IV-704): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.

IV-690 P59: II ¿jugar? I para el *play* --

- Ejemplificando: Por medio del ejemplo el profesor ha transmitido la teoría de forma práctica, facilitando la comprensión de determinados aspectos lingüísticos o ha hecho una aclaración.

Ej.: Ficha 61: EPISODIO F (I-270/I-371): Corrección del ejercicio: EN.

I-291 **P75:** yo hablo en español I las películas son I en inglés II ¿eh? I pero la I la
 I-292 lengua es inglesa I vale II si yo digo veo películas I de inglés II es decir
 I-293 que el tema de la película I es inglés --
 I-294 **A1:** =inglés= \
 I-295 **P75:** por ejemplo I películas de:: eh:: I ciencia ficción I películas de:: amor I
 I-296 un libro de:: poesía I ése es el tema II vale entonces I ¿yo veo películas
 I-297 de inglés? /

Ej.: Ficha 63: EPISODIO A (I-551/I-572): Instrucciones y desarrollo del ejercicio

I-383 **P75:** es como:: el uso I a ver II hay idiomas que sólo tienen por ejemplo I el I
 I-384 el ser y estar I es el mismo verbo en algunos idiomas II ¿vale? I en
 I-385 español existe el verbo ser I y el verbo estar I ¿es lo mismo? I no II

- Enfatizando: Fundamentalmente para hacer notar un error, una dificultad, un problema, etc. por medio del elevamiento del tono de la voz en aquellos elementos o partes de la palabra donde se ha deseado hacer hincapié. Este procedimiento ha sido utilizado tanto por profesores como por aprendientes.

Ficha 61: EPISODIO F (I-270/I-371): Corrección del ejercicio: EN.

I-273 **P75:** a ver I si yo digo I eh: veo películas eh:: I en televisión I en inglés I
 I-274 digo que las películas son en I idioma I en la lengua inglesa I ¿de
 I-275 acuerdo? /

Ej.: Ficha 95: EPISODIO F (VII-276/VII-290): Corrección del ejercicio: Vienen algunos amigos.

VII-283 P75: ami-gos I ¿vie? /

- Alertando, advirtiendo: Además del énfasis, la repetición, y la pregunta se observa un empleo de expresiones del tipo ¡ojo!, ¡cuidado!, para llamar la atención del grupo sobre determinados aspectos de la lengua por parte del profesor.

Ej.: Ficha 20: EPISODIO J (I-894/I-926): Corrección del ejercicio: Albañil/ Arquitecto.

I-915 P59: ¡cuidado! I ¿cómo? /

I-916 AA: =e I i= \

Ej.: Ficha 90: EPISODIO B (VII-59/VII-100): Inicio de actividad: ¿Qué haces todos los días?

VII-80 P75: ¡ojo! I ¿sabes qué hora es? I son I las I diez I ¿vale? <(suena escritura
VII-81 en pizarra)> vale I ¿qué más? /

- Uso de los marcadores: muy bien/ perfecto/ vale: Este procedimiento lo hemos registrado en proporciones similares en los dos grupos. Generalmente, el profesor ha recurrido al empleo de estos marcadores en su turno de *feedback* (F) y le ha servido, unas veces, para animar y motivar al grupo a seguir respondiendo y, otras, para introducir una rectificación de una intervención incorrecta de los aprendientes. También, en ocasiones, le ha servido para dar por finalizado un tema o un asunto.

Ej.: Ficha 20: EPISODIO J (I-894/I-926): Corrección del ejercicio: Albañil/ Arquitecto.

I-917 P59: ¡e! I no i I ¿eh? /

I-918 ¡e! I {porque e (suena escritura en pizarra)} I muy bien I este es el

I-919 albañil I el arquitecto I ¿qué hace el arquitecto? /

Ej.: Ficha 22: EPISODIO W (I-1040/I-1049): (A11): Yo enciendo/ yo le enseño.

I-1040 P59: sí I ¿está claro? I hemos visto muchas palabras nuevas I pero: muy bien I...

- Usando metalenguaje específico: En ambos grupos se ha recurrido al empleo del metalenguaje en todos los niveles lingüísticos. Aunque en pequeña proporción el uso de metalenguaje lo hemos encontrado siendo utilizado tanto por profesores como por aprendientes. Destacamos el hecho de que los aprendientes han recurrido a su uso principalmente para introducir sus dudas sobre la lengua. Los términos más utilizados por parte de los aprendientes en el grupo [A-59] han sido: *verbo*, *¿qué significa...?*, *¿cómo se escribe...?*, *acento*, *tercera persona*, *singular*, y los registrados en [A-75]: *sujetos*, *no entiendo*. El resto de términos que hemos

registrado en los dos grupos han sido para el caso [A-59]: *quiere decir..., frase, forma del reflexivo, masculino, femenino, con te, pronunciar...*; y en [A-75]: *se utilizan..., significan..., uso, idiomas, el mismo verbo, un diccionario, el verbo ser, el verbo estar, los pasados, las preposiciones, siempre decimos..., normalmente decimos..., verbo, singular, plural, se escribe con...* El empleo de este metalenguaje específico ha facilitado a todos los participantes del grupo poder llamar a las cosas por su nombre de forma concreta y concisa.

Ficha 25: EPISODIO E (I-1161/I-1215): Corrección del ejercicio: Tres: ¿A qué se dedica?

I-1202 **A8:** ¿por qué eh:: en primero a y *segundo*::--
 I-1203 **P59:** sin a I porque I cuando utilizamos el verbo dedicar I siempre usamos a II
 I-1204 me dedico I {(sueno escritura en pizarra) a I enseñar II español} I dedico
 I-1205 I me dedico a una cosa I pero I cuando pregunto qué ha- qué hago II

Ej.: Ficha 55: EPISODIO D (I-134/I-190): Corrección del ejercicio: Yo no leo mucho; donde P75 ha apoyado toda su explicación con la escritura y el tachado en la pizarra al mismo tiempo que habla.

I-138 **A9:** II ¿por qué (???) no cambian los *subjetos*? /
 I-139 <(5'')> la primera cosa aquí II no *cambiar* los *subjetos* <...> por qué
 I-140 eh:: dos _

- Diciendo directamente la forma correcta y negando la forma incorrecta:
 Generalmente estos dos procedimientos se han dado juntos y han sido utilizados, principalmente, por P59. A través de estos dos recursos se ha rectificado las intervenciones incorrectas de los aprendientes diciendo la forma correcta, facilitando la marcha de la interacción o el avance de la actividad.

Ej.: Ficha 28: EPISODIO J (I-1391/I-1431): Corrección del ejercicio: Ocho: ¿Cuántos hijos tienes?

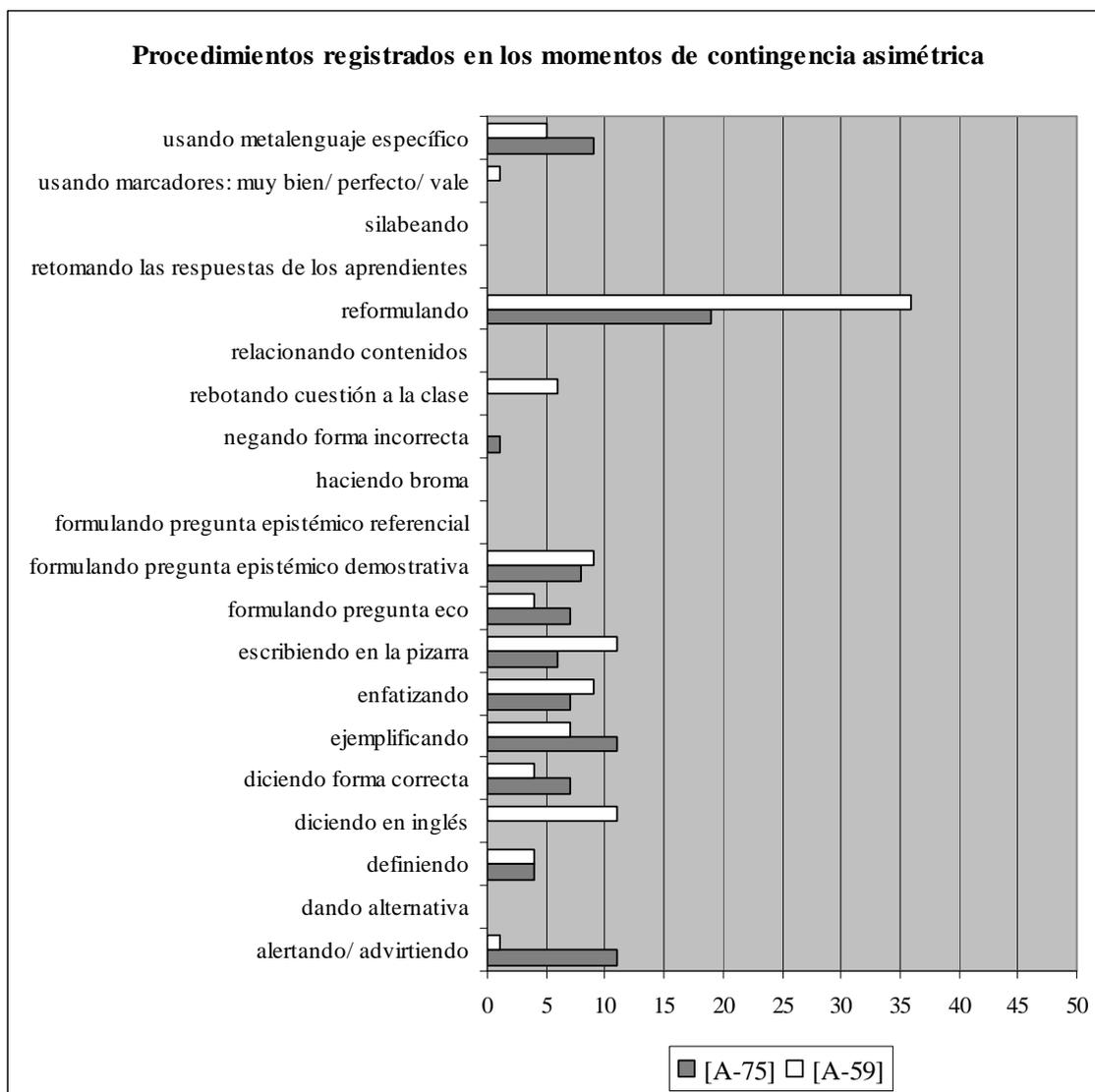
I-1423 **A4:** *me ten* I ¿no? /
 I-1424 <...> *yo tengo* I ¿*éll* I *éll tene*? /
 I-1425 **P59:** yo tengo I tengo I yo tengo I él --
 I-1427 **P59:** yo I tú I tienes II ¿y él? /
 I-1428 **A4:** apa _
 I-1429 **P59:** II tiene I tiene I no *tene* I tiene \

Ej.: Ficha 21: EPISODIO V (I-996/I-1040): (A7): Apagar y encender.

I-1032 **A4:** *ensender ell fogo* _
 I-1033 **P59:** el fuego I no el *fogo* \

De todos estos procedimientos señalados, nos detenemos en analizar cuál de todos ellos se ha utilizado durante la gestión de conocimiento explícito de la lengua según el tipo de contingencia alcanzado a través del discurso pedagógico en el aula. Es decir, **qué procedimientos se han utilizado en los casos de contingencia mutua, de contingencia asimétrica y de pseudo-contingencia**. Casos de contingencia reactiva no se han detectado en este estudio.

a. Contingencia asimétrica:



En ambos grupos observados, los procedimientos a los que más veces se ha recurrido durante la construcción de conocimiento lingüístico explícito a través de un discurso caracterizado de **contingencia asimétrica** han sido los etiquetados como:

- Reformulando.
- Escribiendo en la pizarra.
- Ejemplificando.
- Enfatizando.

Tenemos que señalar que para el grupo [A-59] ha destacado también el uso del inglés y para el grupo [A-75] el empleo de la advertencia.

Todos estos procedimientos no se han registrado de forma independiente o aislada, generalmente, durante un mismo momento de construcción de conocimiento lingüístico explícito han aparecido varios de ellos de forma conjunta.

Sirva como muestra de todos estos procedimientos los siguientes ejemplos que presentamos, registrados en ambos grupos, de construcción de conocimiento explícito a través de un discurso asimétrico:

Ej.: Ficha 6: EPISODIO H (I-125/I-146): Mis amigos tienen veintidós años los tres. (Se retoma en [A-59]-I-T1-E/K). [P59: formulando una PREGUNTA EPISTÉMICO DEMOSTRATIVA> AA: diciendo respuestas varias (correctas)> P59: aceptando (exacto); haciendo aclaración a través de la REFORMULACIÓN CON METALENGUAJE: frase; usando el marcador: MUY BIEN; formulando una PREGUNTA ECO> AA: Ø]= introducir conocimiento referido al nivel léxico-semántico.

- I-125 **P59:** sí I quiere decir --
 I-126 **A6:** veintidós años los tres \
 I-127 **P59:** mis amigos tienen I veintidós años los tres I muy bien I esta- esto
 I-128 también quería hablarlo I mis amigos tienen veintidós años los tres I
 I-129 ¿esto qué quiere decir? /
 I-130 **A6:** II los tres amigos \
 I-131 **AA:** =tres= \
 I-132 **A9:** los dos correcto =(???)= ah --
 I-133 **P59:** =correc= I todos igual I exacto I podemos decir la frase I al revés I los I
 I-134 tres amigos míos I los tres amigos I tienen veintidós años I es igual II es
 I-135 una manera un poco difícil I pero: muy bien I lo habéis entendido I ¿el
 I-136 resto lo entendéis? /
 I-137 **A7:** II sí \
 I-138 **P59:** II ¿sí? /

Ficha 25: EPISODIO E (I-1161/I-1215): Corrección del ejercicio: Tres: ¿A qué se dedica? [A8: formulando una PREGUNTA EPISTÉMICO DEMOSTRATIVA; ENFATIZANDO (palabra clave)> P59: introducir conocimiento ENFATIZANDO preposición; ESCRIBIENDO EN LA PIZARRA (Me dedico a...; dedicarse); poniendo otros EJEMPLOS de estructuras con preposición; utilizando metalenguaje: verbo; repitiendo la explicación]= introducir duda referida al nivel morfosintáctico y resolverla.

- I-1200 **A8:** I why? /

- I-1201 **P59:** ¿por qué? /
 I-1202 **A8:** ¿por qué eh:: en primero a y *segundo*::--
 I-1203 **P59:** sin a I porque I cuando utilizamos el verbo dedicar I siempre usamos a II
 I-1204 me dedico I {(suena escritura en pizarra) a I enseñar II español} I dedico
 I-1205 I me dedico a una cosa I pero I cuando pregunto qué ha- qué hago II
 I-1206 haz- hago I haz- hacer los deberes I no digo hacer a una cosa I el verbo I
 I-1207 {dedicar-se (suena escritura en pizarra) necesita esta a} I por esto I
 I-1208 ¿mhm? I es el único I pero aquí también me parece que tenemos de II de
 I-1209 dónde I no puedes decir dónde I es diferente dónde que de dónde I y
 I-1210 aquí con dedicarse I es dedicarse a I una cosa I por eso pregunto a I qué
 I-1211 te dedicas II y hacer I es hacer I una cosa II ¿sí I JAN? I ¿está claro? I
 I-1212 ¿sí? /
 I-1213 **A8:** sí \
 I-1214 **P59:** I ¿está claro? I ¿tú qué decías VIC del tres? I ¿esto? I ¿esto está bien? I
 I-1215 ¿esto es lo que tú tienes? /

Ej.: Ficha 52: EPISODIO B (I-30/I-54): Corrección del ejercicio: Hablo inglés y/ pero un poco de español. [P75: poniendo EJEMPLOS; REFORMULANDO la explicación]= introducir conocimiento referido al nivel léxico-semántico.

- I-36 **P75:** II a ver I eh:: I yo diría I hablo inglés y: I un poco de español II ese pero
 I-37 I eh::I o sea I normalmente lo: utilizo el pero cuando son cosas I por
 I-38 ejemplo I contradictorias I o sea dices I hablo inglés I pero II eh:: I
 I-39 pronuncio:: eh:: I mal I hablo inglés I pero eh:: I con dificultad I hablo
 I-40 inglés I pero: eh:: --
 I-41 **A1:** pero no (???) _
 I-42 **P75:** ¿qué? /
 I-43 **A1:** pero no <...> ¿leo? /
 I-44 **P75:** pero no I leo I vale I quiero decir son dos cosas que son un poco
 I-45 contradictorias I vale una cosa I cuando <(suena borrado de pizarra)>
 I-46 cuando el verbo es el mismo II ¿eh? I eh::: I en español I normalmente I
 I-47 quitamos I si yo digo I por ejemplo I {(suena escritura en pizarra) hablo
 I-48 <...> inglés y <...> hablo I un I poco I de eh:: <...> de chino I por
 I-49 ejemplo} I ¿vale? I como el verbo I este y este I es el mismo I
 I-50 normalmente <(suena subrayado en pizarra)> esto I no lo pongo I ¿eh? I
 I-51 digo hablo inglés y: I un poco I de chino I ¿eh? I porque hablo inglés y
 I-52 hablo y hablo I ¿eh? I en principio esto <(suena subrayado en pizarra)>
 I-53 eh::lo I lo eliminamos I ¿de acuerdo? /
 I-54 II bien I...

Ficha 55: EPISODIO D (I-134/I-190): Corrección del ejercicio: Yo no leo mucho; donde P75 ha apoyado toda su explicación con la escritura y el tachado en la pizarra al mismo tiempo que habla. [A9: formulando PREGUNTA EPISTÉMICO DEMOSTRATIVA CON METALENGUAJE: subjetos; REFORMULANDO la pregunta anterior> P75: haciendo aclaración (n. léxico-semántico): poniendo EJEMPLOS; ENFATIZANDO (pronombres); formulando PREGUNTA ECO> AA: Ø> P75: ESCRIBIENDO EN LA PIZARRA (Me llamo Juan. Soy español, de Sevilla)> AA: murmullo> P75: diciendo EJEMPLO escrito en la pizarra; poniendo EJEMPLO sobre A9 que ESCRIBE EN LA PIZARRA (Yo soy Marc. Soy inglés, de Inglaterra); usando el marcador: BIEN; tachando en la pizarra y ENFATIZANDO (pronombre); usando el marcador: VALE; poniendo un EJEMPLO que ESCRIBE EN PIZARRA (Yo soy español); formulando una PREGUNTA ECO> A4: confirmando> P75: haciendo una aclaración ejemplo anterior; ENFATIZANDO (pronombre); poniendo otro EJEMPLO que ESCRIBE EN

LA PIZARRA (Yo soy catalán); ENFATIZANDO y subrayando en la pizarra el pronombre; formulando una PREGUNTA ECO> AA: Ø> A9: ???]= introducir duda referida al nivel morfosintáctico y resolverla.

- I-138 **A9:** II ¿por qué (???) no cambian los *subjetos*? /
 I-139 <(5'')> la primera cosa aquí II *no cambiar* los *subjetos* <...> por qué
 I-140 eh:: dos _
 I-141 **P75:** II vale I eh:: en este caso I podemos II podemos ponerlo I o no podemos
 I-142 ponerlo I ¿vale? I imagínate que:: II que:: I si yo digo I mhm:: leo
 I-143 bastante literatura eh::<...> inglesa I ¿vale? I bastante literatura inglesa
 I-144 <...> leo bastante literatura inglesa <...> leo I mucha I literatura inglesa _
 I-145 **A9:** II yo digo mucha _
 I-146 **P75:** también I ¿vale? I bien I en ese caso I la primera persona I eh:: II yo en
 I-147 este caso I no he puesto yo II ¿vale? I ahora I si: yo quiero comparar I y
 I-148 tengo I yo I no sé tú I yo I leo mucha literatura inglesa <...> y también
 I-149 puedo decir esto I es decir I qué estoy haciendo I en el primer caso I
 I-150 estoy I dando una información I leo mucha literatura inglesa I en el
 I-151 segundo digo I yo leo mucha literatura inglesa I estoy diciendo otras
 I-152 personas I no sé I pero yo I y aquí estoy haciendo un énfasis I en yo
 I-153 como persona I quizás mi hermano I no I quizás I mi novia I no I quizás
 I-154 mi padre I no II estoy haciendo énfasis en yo I como persona I ¿vale? I
 I-155 es como I yo entro en clase y digo I buenos días I me llamo JUA I es
 I-156 decir I buenos día I yo II yo me llamo JUA I eh:: I imagínate I eh:: I ella
 I-157 I no lo sé I ¿eh? I pero yo I me llamo Juan I ¿eh? I o I eh:: yo quiero
 I-158 decir I vale I eh:: <...> entro en clase I y puedo decir I soy español II
 I-159 ¿vale? I pero: I si yo pienso que quiero marcar una cosa I el primer día
 I-160 de clase I yo entro y digo II yo soy catalán II quiero decir I no penséis
 I-161 otra cosa I yo I me considero catalán I es decir I yo no soy español I yo
 I-162 soy catalán II en este caso estoy haciendo énfasis en decir I que tú
 I-163 puedes pensar lo que quieras I pero yo quiero dejar claro I yo I yo I
 I-164 catalán I ella I no lo sé I ella es de Zaragoza I o de donde sea I no lo sé I
 I-165 ¿vale? I pero I yo I soy catalán II entonces puedo poner esto II ¿de
 I-166 acuerdo? /
 I-167 <...> a ver I eh:: <(suena borrado de pizarra)> vamos a ver I si yo digo
 I-168 <(suena escritura en pizarra)> --
 I-169 **AA:** <(murmullo)>
 I-170 **P75:** si yo digo eh:: I me llamo JUA I soy español de Sevilla I ¿vale? I aquí
 I-171 no es necesario I no dices I {(suena escritura en pizarra) yo I soy eh:: II
 I-172 MAR I y: I soy II inglés de: II} I ¿vale? I bien <(suena escritura en
 I-173 pizarra)> aquí hay una persona I {(suena subrayado) que no pongo el I el
 I-174 pronombre I y aquí está esto} I pa decir II pues I pues I yo I en caso de
 I-175 confirmar I vale I si yo digo I {(suena escritura en pizarra) soy <...>
 I-176 español} I ¿vale? /
 I-177 **A4:** vale \
 I-178 **P75:** es una información más o menos neutra I ¿vale? I si yo entro en clase II
 I-179 entro en clase el primer día de clase II vosotros por lógica I pensáis que
 I-180 yo I si soy el profesor I lo más normal I es que soy español I lo más
 I-181 normal I ¿vale? I eh:: yo quiero señalar I que eso que vosotros pensáis II
 I-182 que es lo más lógico I no es I real I ¿eh? I y digo I bueno I eh:: I {(suena
 I-183 escritura en pizarra) yo I soy I eh:: <...> catalán} II ¿vale? I por qué I
 I-184 aquí pongo el yo I porque estoy intentando decir I tú piensas que yo I
 I-185 pero yo I no lo soy II te estoy dando una I énfasis I una información I
 I-186 que yo pienso que es importante I y que quiero señalar<(suena
 I-187 subrayado)> este yo II ¿vale? /
 I-188 **A9:** <...> (???)
 I-189 **P75:** continuamos <(risas)> estamos en primero I y:: llevamos una semana I
 I-190 dos semanas de clase I y es un poco I complicado I vale I...

Ficha 61: EPISODIO F (I-270/I-371): Corrección del ejercicio: EN; donde P75 hace una rectificación y aclaración del empleo de la preposición “en/ de” a través de la sucesión de ejemplos. [P75: formulando PREGUNTA EPISTÉMICO DEMOSTRATIVA con dos alternativas> A7, AA, A1: eligiendo respuesta incorrecta> P75: formulando PREGUNTA ECO (diciendo la alternativa correcta)> A7, A?: respondiendo forma incorrecta> formulando PREGUNTA EPISTÉMICO DEMOSTRATIVA con dos alternativas partiendo de EJEMPLO> A7: respondiendo estructura correcta> P75: repitiendo respuesta de A7> A7, AA, A4, AA> diciendo forma incorrecta> P75: haciendo aclaración léxico-semántico: poniendo EJEMPLO; ENFATIZANDO (preposición EN); poniendo EJEMPLO; ENFATIZANDO (preposición DE)> A1: formulando PREGUNTA EPISTÉMICO DEMOSTRATIVA ofreciendo dos alternativas> (...)> AA: respondiendo forma correcta> A13: formulando PREGUNTA ECO> P75 haciendo aclaración morfosintáctica: poniendo EJEMPLOS; comparando (estructura con EN/ DE); formulando PREGUNTA ECO> [momento de tensión entre P75-A13]*> P75 haciendo aclaración morfosintáctica (EN): repitiendo respuesta correcta; ENFATIZANDO (preposición)> A13: formulando PREGUNTA ECO> AA: risas]= hacer rectificación referida al nivel morfosintáctico.

- I-276 **P75:** <...> a ver I ¿de inglés o en inglés? /
 I-277 **A7:** de inglés _
 I-278 **AA:** =de inglés= _
 I-279 **A1:** de inglés _
 I-280 **P75:** ¿en inglés? /
 I-281 **A7:** de inglés _
 I-282 **A?:** de \
 I-283 **P75:** a ver I yo hablo I ¿yo hablo en español I o hablo de español? /
 I-284 **A7:** hablo en español _
 I-285 **P75:** hablo en español _
 I-286 **A7:** pero I de español _
 I-287 **AA:** =(murmullo)=
 I-288 **A4:** soy I soy de España I de dónde _
 I-289 **AA:** <???)>
 I-290 **P75:** a ver I si yo digo I eh: veo películas eh:: I en televisión I en inglés I
 I-291 digo que las películas son en I idioma I en la lengua inglesa I ¿de
 I-292 acuerdo? /
 I-293 **AA:** =sí= \
 I-294 **P75:** yo hablo en español I las películas son I en inglés II ¿eh? I pero la I la
 I-295 lengua es inglesa I vale II si yo digo veo películas I de inglés II es decir
 I-296 que el tema de la película I es inglés --
 I-297 **A1:** =inglés= \
 I-298 **P75:** por ejemplo I películas de:: eh:: I ciencia ficción I películas de:: amor I
 I-299 un libro de:: poesía I ése es el tema II vale entonces I ¿yo veo películas
 I-300 de inglés? /
 I-301 **A?:** no \
 I-302 **A1:** ¿en inglés o de inglés? /
 I-303 **AA:** =en inglés= \
 I-304 **P75:** II a ver I no es igual _
 I-305 **A7:** de inglés _
 I-306 **AA:** =???)=
 I-307 **P75:** =en= \
 I-308 **AA:** =en= \
 I-309 **A13:** =¿en inglés? / =
 I-310 **AA:** =(murmullo)=
 I-311 **P75:** a ver I lo correcto es I en inglés _

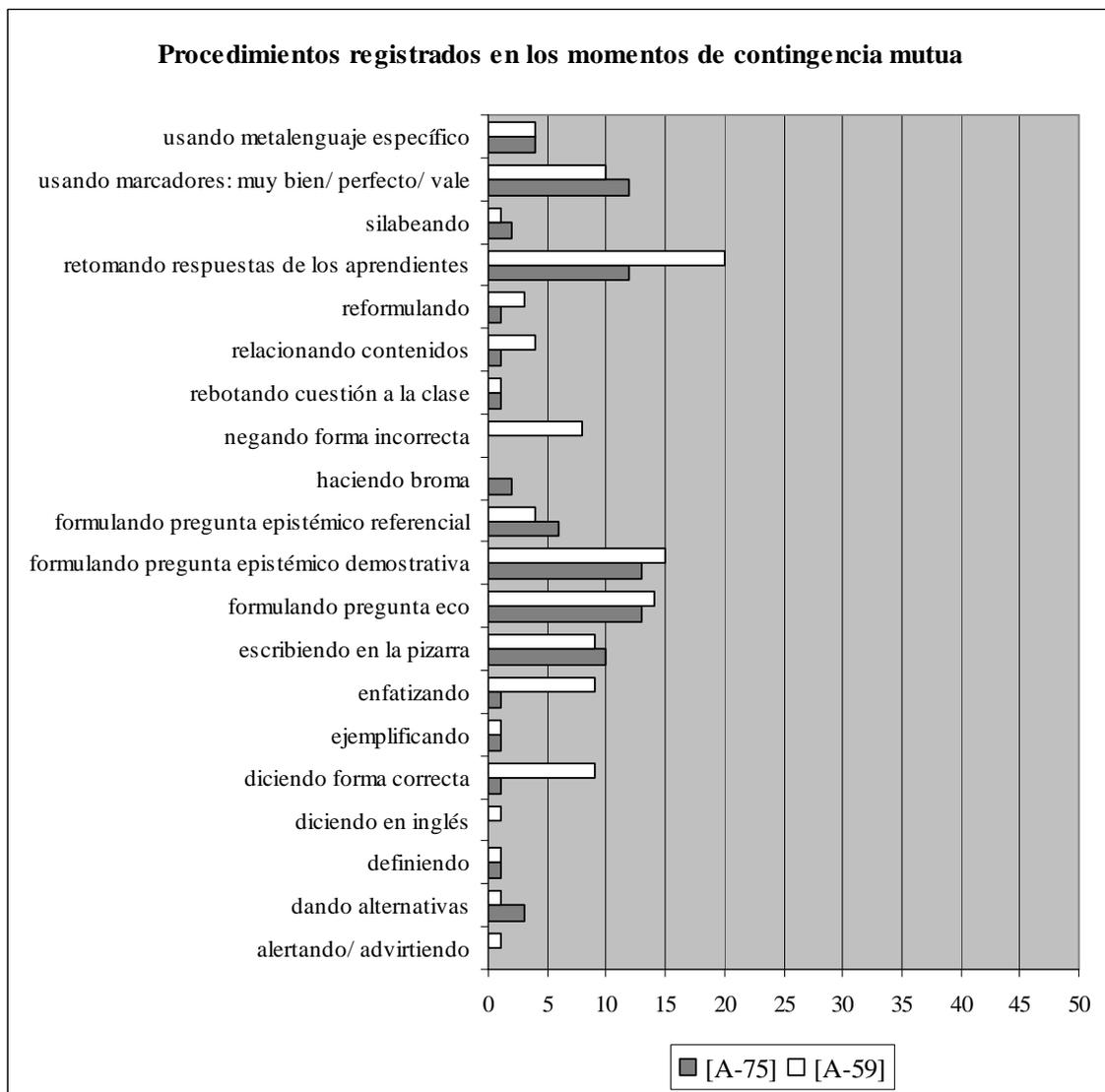
- I-312 **A13:** ¿en (???)? /
- I-313 **P75:** sí I veo I a ver I veo películas en televisión I y la película es en inglés I
- I-314 en lengua inglesa \
- I-315 **AA:** <(murmullo)> (9'')
- I-316 **P75:** de no es correcto I a ver II a ver <...> vamos a ver I schsssss <...> a ver
- I-317 yo digo I <(suena escritura en pizarra)> veo I ¿está claro? /
- I-318 **AA:** =sí= \
- I-319 **P75:** {(suena escritura en pizarra) películas I en I la I televisión I o en
- I-320 televisión} I ¿está claro? /
- I-321 **AA:** =sí= \
- I-322 **P75:** vale <(suena escritura en pizarra)> de: <(suena escritura en pizarra)>
- I-323 ¿de amor está claro? /
- I-324 **AA:** =sí= \
- I-325 **P75:** ¿películas de amor? /
- I-326 II <(suena escritura en pizarra)> películas de: I {(suena escritura en
- I-327 pizarra) <...> ciencia <...> ficción} I ¿está claro? /
- I-328 II estas de monstruos y: I marcianos I y gente de la luna I Ufos I y esas
- I-329 cosas I ¿está claro? I vale II bien I *esta* sería <(suena escritura en
- I-330 pizarra)> el tema I ¿no? I el: I son películas de amor I películas de
- I-331 historia I películas porque: I de policías I películas I vale I también
- I-332 puedo decir I películas I {(suena escritura en pizarra) de <...> Japón} I
- I-333 ¿vale? I son películas de Japón II son películas I {(suena escritura en
- I-334 pizarra)de: Turquía <...>} ¿vale? I del país I como yo soy de I España I
- I-335 son películas de Japón I películas de Turquía I películas de Marruecos I
- I-336 ¿está claro? I o de Canadá I o de Estados Unidos I vale II vale I pero
- I-337 estas películas<(suena subrayado)> hablan un idioma II ¿eh? I hablan un
- I-338 idioma I entonces yo digo I películas de Japón I serían películas I
- I-339 {(suena escritura en pizarra) en: <...> japonés} II espe:ra I películas de
- I-340 Turquía I sería en <(suena escritura en pizarra)> turco I que es el idioma
- I-341 I películas de: Inglaterra I serían de: I {(suena escritura en pizarra)
- I-342 Inglaterra I serían en <...> inglés} \
- I-343 **A13:** <...> eh: --
- I-344 **P75:** ¿correcto? /
- I-345 **AA:** <(risas)>
- I-346 **A13:** eh:: voy a (???) --
- I-347 **P75:** ¿qué? /
- I-348 **A13:** hay I (???) películas en la televisión I en la --
- I-349 **P75:** sí: I es I es correcto _
- I-350 **A13:** ¡no! /
- I-351 **AA:** <(risas)>
- I-352 **P75:** cállate II a ver hablamos --
- I-353 **AA:** <(risas)>
- I-354 **P75:** ¿es correcto en inglés? I claro _
- I-355 **A13:** es correcto I no (???) I en eh:: *inglés* _
- I-356 **P75:** a ver I lo correcto es I veo I películas I en I televisión I en I inglés \
- I-357 **A13:** ¿correcto? /
- I-358 **P75:** sí:: \
- I-359 **AA:** <(risas)>
- I-360 **A13:** pero --
- I-361 **AA:** <(risas)>
- I-362 **A13:** eh:: I ¿es incorrecto I en? /
- I-363 **P75:** pues si es que no sé (???) I es ella la que está (???) _
- I-364 **AA:** <(risas)> <(murmullo)> (18'')
- I-365 **P75:** no pero entonces sería I de I {(suena escritura en pizarra) In::gla:: terra}I
- I-366 ¿vale? I que es esto I {(suena escritura en pizarra) de: II la: <...> BBC I
- I-367 de: I la:I televisión inglesa} I entonces sí II pero de inglés I de inglés _

Ficha 90: EPISODIO B (VII-59/VII-100): Inicio de actividad: ¿Qué haces todos los días? [AA: risas> A8: diciendo la estructura rectificada (A las diez y media)> P75: ADVIRTIENDO (¡ajo!);

repitiendo la estructura incorrecta dicha por A8 (son las diez) ENFATIZANDO el verbo; ESCRIBIENDO EN LA PIZARRA (a las diez y media)]= hacer rectificación referida al nivel morfosintáctico.

- VII-82 **P75:** vale I <(suena escritura en pizarra)> ¿a qué hora? /
- VII-83 **A8:** ah:: II *son* las diez y media _
- VII-84 **AA:** <(risas)>
- VII-85 **A8:** a las diez y media _
- VII-86 **P75:** ¡ojo! I ¿sabes qué hora es? I son I las I diez I ¿vale? <(suena escritura en pizarra)> vale I ¿qué más? /
- VII-87

b. Contingencia mutua:



Los procedimientos más utilizados en ambos grupos analizados durante la gestión del conocimiento lingüístico explícito a través de un discurso caracterizado de **contingencia mutua** han sido:

- Retomar las respuestas de los aprendientes (a través de la repetición).
- Formular pregunta eco.
- Formular pregunta epistémico demostrativa.

Como muestra de la gestión del conocimiento lingüístico explícito a través de un discurso de este tipo, presentamos un ejemplo que nos sirve para ilustrar el uso de estos tres procedimientos mencionados. Se trata de un momento de actividad metalingüística referido al nivel léxico semántico registrado en la Ficha 11, donde a propósito de una actividad de invitación a la conversación sobre profesiones se ha introducido nuevo vocabulario relacionado con el tema que del que se habla.

Ej.: Ficha 11: EPISODIO G (I-424/I-469): Vocabulario: Profesor de cine. [P59: formulando una pregunta epistémico demostrativa> A7: diciendo respuesta incorrecta en forma (*peculia*)> P59: retomando parcialmente la respuesta de A7 en forma de pregunta eco> A6: diciendo respuesta correcta> A7: formulando una pregunta eco a P59> P59: negando la forma incorrecta> AA: risas> A9: diciendo la forma correcta> AA: risas> P59: retomando parcialmente la respuesta de A9 en forma de pregunta eco> A9: diciendo la respuesta correcta> P59 repitiendo la respuesta de A9> AA: risas> P59: repitiendo la respuesta correcta y usando el marcador: perfecto]= introducir conocimiento del nombre de la palabra de vocabulario “película”.

I-456 **P59:** lo que vemos en el cine I ¿cómo se llama? /
 I-457 **A7:** *peculia* \
 I-458 **P59:** ¿pe? /
 I-459 **A6:** película \
 I-460 **A7:** ¿*peculia*? /
 I-461 **P59:** no *peculia* no \
 I-462 **AA:** <(risas)>
 I-463 **A9:** ¡película! /
 I-464 **AA:** <(risas)>
 I-465 **P59:** por aquí I ¿pe I pe? /
 I-466 **A9:** película \
 I-467 **P59:** película \
 I-468 **AA:** <(risas)>
 I-469 **P59:** película I perfecto <...>...

A través de un discurso de estas características se observa que la interacción avanza hacia un fin o un objetivo (en el ejemplo anotado: dar con la forma correcta de la palabra “película”) por medio de un intercambio basado en el esquema I-R-F, donde el profesor controla y dirige la interacción (iniciador), pero al mismo tiempo se presenta como el soporte o el apoyo (*feedback*) que le da seguridad al aprendiente para seguir avanzando en sus intervenciones (respuestas). Es decir, en este tipo de discurso

caracterizado de contingencia mutua el aprendiente construye conocimiento lingüístico explícito con la ayuda del profesor que a su vez le guía según sean sus respuestas.

Estos tres procedimientos: retomar las respuestas de los aprendientes; formular una pregunta eco y formular una pregunta epistémico demostrativa, han sido las formas más recurrentes en los dos grupos observados durante los momentos de construcción de conocimiento explícito a través de una interacción caracterizada de contingente mutua. Sin embargo, estos procedimientos no han sido los únicos que han servido para lograr un discurso pedagógico de estas características y debemos añadir otros que, aunque en menor medida, también se han utilizado a lo largo de la comunicación en clase:

- Uso de los marcadores: muy bien/ perfecto/ vale.
- Usando metalenguaje específico.
- Diciendo directamente la forma correcta y negando la forma incorrecta.
- Enfatizando.

A continuación presentamos como muestra dos ejemplos, uno de cada clase analizada, donde se puede observar la utilización de estos procedimientos durante la construcción del conocimiento lingüístico explícito entre profesor y aprendiente a través de un discurso contingente mutuo:

Ej.: Ficha 9: EPISODIO C (I-294/I-328): Vocabulario: Maestro/ maestra y profesor/ profesora. [P59: afirmando; RETOMANDO: repitiendo la respuesta incorrecta de A10; ENFATIZANDO la terminación incorrecta; formulando una PREGUNTA EPISTÉMICO DEMOSTRATIVA con doble alternativa y METALENGUAJE ESPECÍFICO: masculino; femenino> A10: diciendo la RESPUESTA CORRECTA; ENFATIZANDO la terminación> P59: usando el marcador: MUY BIEN; RETOMANDO: repitiendo la respuesta de A10; ESCRIBIENDO EN LA PIZARRA (maestra)]=hacer rectificación lingüística referida al nivel morfosintáctico.

I-294 **P59:** ... II CRI I ¿y tú I a
 I-295 qué te dedicas? /
 I-296 **A10:** II ¿Corea? /
 I-297 **P59:** en Corea I en Corea _
 I-298 **A10:** maes-tro _
 I-299 **P59:** maes- I sí I maes-tro I ¿femenino o masculino? /
 I-300 **A10:** maes-tra \
 I-301 **P59:** muy bien I maestra I {(suena escritura en pizarra) maestra } I ¿eh? I el
 I-302 maestro I muy bien I pero tú I no I tú I eres maestra I ¿qué hace un
 I-303 maestro? I ¿qué hace un maestro? /

Ej.: Ficha 90: EPISODIO B (VII-59/VII-100): Inicio de actividad: ¿Qué haces todos los días? [P75: usando el marcador: VALE; formulando una PREGUNTA EPISTÉMICO DEMOSTRATIVA con METALENGUAJE: verbo, verbo> A4: DICIENDO RESPUESTA CORRECTA> A8: DICIENDO LA MISMA RESPUESTA CORRECTA> P75: formulando

PREGUNTA EPISTÉMICO DEMOSTRATIVA con dos alternativas> A8: diciendo respuesta incorrecta; negando> AA: risas> A8: formulando una PREGUNTA ECO> P75: usando el marcador: VALE; ESCRIBIENDO EN LA PIZARRA (desayunar; desayuno)]= hacer rectificación referida al nivel morfosintáctico.

- VII-81 **P75:** ... en pizarra> vale I ¿qué más? /
 VII-82 **A8:** y:: <(5'')> me:: I desayuno I a las eh:: I once _
 VII-83 **P75:** vale I ¿qué I qué verbo es? I ¿el verbo? /
 VII-84 **A4:** desayuno _
 VII-85 **A8:** desayuno I desayunar _
 VII-86 **P75:** ¿desayunar o desayunarse? /
 VII-87 **A8:** *desayunarse* II ¡no I no I no! /
 VII-88 **AA:** <(risas)>
 VII-89 **A8:** desayuno I ¿sí? /
 VII-90 **P75:** vale <(suena escritura en pizarra)> ya sé que esto es hace I tres
 VII-91 semanas I y ahora el:: I el cerebro funciona mal <(suena escritura en
 VII-92 pizarra)> vale I muy bien I ¿qué más? /

Brevemente, retomando el trabajo de Carretero (2004) citado anteriormente sobre los procedimientos utilizados por el docente para conseguir un discurso contingente en una clase de alemán/LE, tenemos que señalar que de los principales procedimientos que ha detectado Carretero observamos ciertas coincidencias con los descubiertos por nosotros en el contexto investigado. Así, Carretero apunta como procedimientos principales:

- La pregunta para destacar un aspecto en concreto
- El rebote de una intervención a modo de pregunta para toda la clase.
- La petición de razonamiento.
- La apelación a la memoria.
- El esbozo del principio de un enunciado para que sea completado por los aprendientes.
- Ofrecer información añadida para facilitar la tarea.

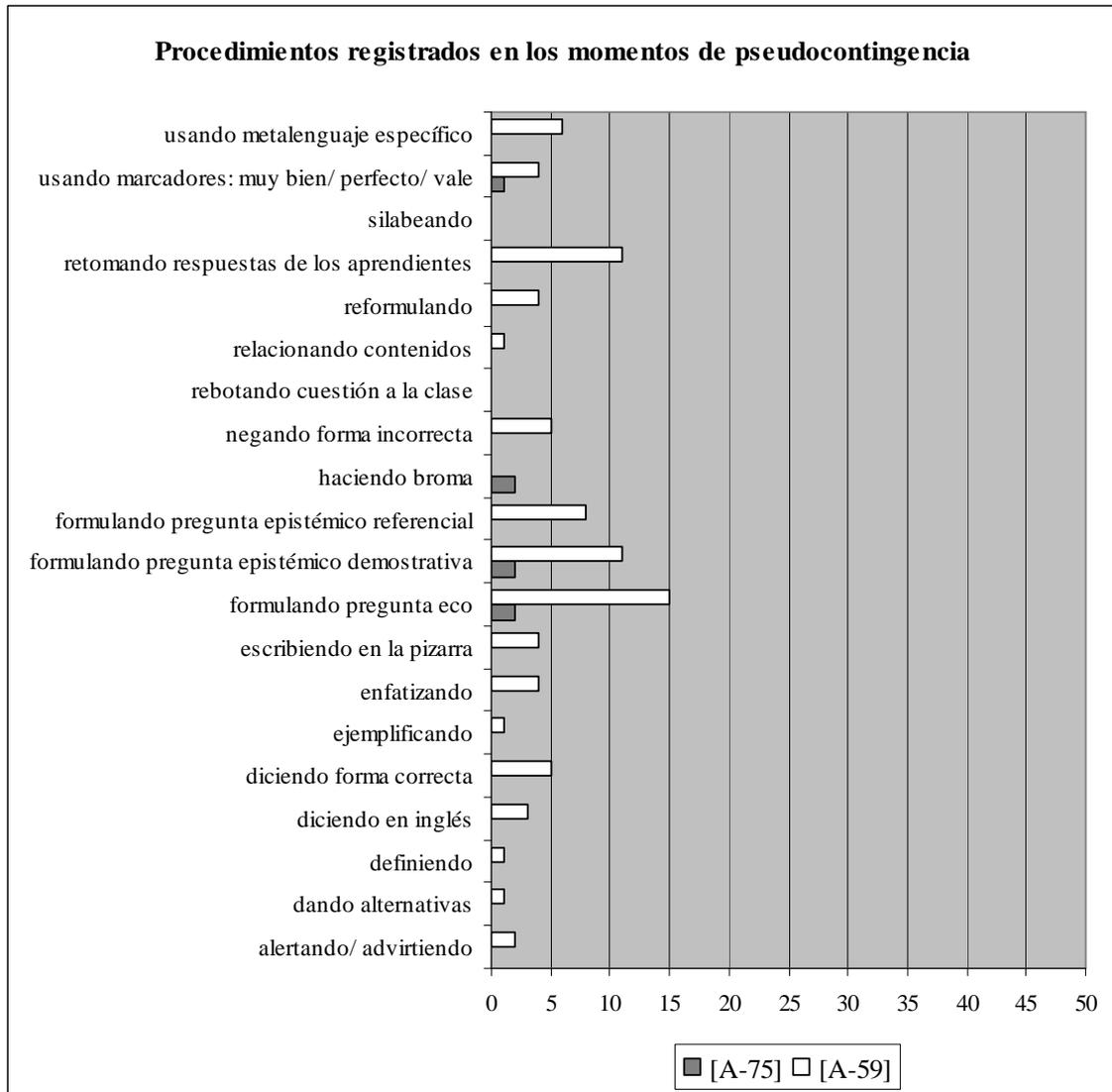
De todos estos procedimientos podemos señalar que los tres primeros coinciden con los nuestros etiquetados como: formular pregunta epistémico demostrativa y pregunta eco, en tanto que todos ellos se basan en la petición de información de diferentes formas.

También tenemos que decir que de los mecanismos que cita Van Lier (1996a: 22 y ss.) como formas para crear contingencias encontramos equivalencias en nuestro estudio. Así, los mecanismos etiquetados por Van Lier como:

- Marcadores de empatía (del tipo: ¡Wow!)= Marcadores: bien, muy bien, vale.
- Esquemas de entonación= Énfasis.

- Gestos= Apoyo gestual presente a lo largo de la comunicación en todo momento.

c. Pseudo-contingencia:



El discurso caracterizado por desarrollarse en forma de **pseudo-contingencia** se ha encontrado más veces en el grupo [A-59] que en el grupo [A-75]. En realidad, este tipo de discurso ha consistido en un diálogo en el que cada uno ha hablado sin escuchar las intervenciones del resto de participantes. En general, este tipo de discurso es el que menos veces se ha generado y se ha correspondido con momentos de confusión o malos entendidos. En realidad, en estos casos no sabemos hasta qué punto se ha dado verdadera construcción de conocimiento explícito, en tanto que no se ha contestado a la

pregunta solicitada que se ha introducido normalmente en forma de pregunta eco o de pregunta epistémico demostrativa a cargo del profesor o de los aprendientes.

Ej.: Ficha 8: EPISODIO A (I-233/I-254): Vocabulario: Traductor/ traductora. [P59: formulando una PREGUNTA EPISTÉMICO DEMOSTRATIVA (traductor)> A1: diciendo la respuesta correcta> P59: formulando una PREGUNTA EPISTÉMICO DEMOSTRATIVA (traducir)> A1: diciendo la respuesta correcta> P59: usando el marcador: MUY BIEN; REPITIENDO la respuesta de A1; formulando una pregunta eco> AA: confirmando> P59: REPITIENDO la respuesta anterior de A1; poniendo un EJEMPLO; RELACIONANDO contenidos (traductor-traducir)]= comprobar conocimiento referido al nivel léxico-semántico.

- I-239 **P59:** ¡muy bien! II eres traductora <(suena escritura en pizarra)> ¿qué trabajo
 I-240 hace I un traductor? I ¿qué trabajo hace un traduc--
 I-241 **A1:** traductor de:: --
 I-242 **P59:** traducir I pero no saben =qué= --
 I-243 **A1:** =de- de lengua= --
 I-244 **P59:** qué es traducir I muy bien I traducir I dime I traducir I ¿de? /
 I-245 **A1:** de lengua a otra: lengua \
 I-246 **P59:** muy bien I traducir de una lengua a otra lengua II ¿está claro? /
 I-247 **AA:** =sí= \
 I-248 **P59:** traducir I de una lengua a otra lengua I por ejemplo un texto II en chino I
 I-249 escribirlo en =español= --
 I-250 **A?:** =español= --
 I-251 **P59:** I esto es traducir I ¿mhm? I esto es lo que hace I un traductor I {(suena

Ej.: Ficha 22: EPISODIO W (I-1040/I-1049): (A11): Yo enciendo/ yo le enseño. [A11: formulando una PREGUNTA ECO (encender)> P59: confirmando> A11: formulando una PREGUNTA ECO (enseñar+pronombre)> P59: confirmando> A11: formulando una PREGUNTA ECO (enseñar sin pronombre)> P59: diciendo respuesta REFORMULADA; usando el marcador: BIEN]= introducir duda morfosintáctica y resolverla.

- I-1040 **P59:** ... I dime I TAT _
 I-1041 **A11:** ¿yo encien-do? /
 I-1042 **P59:** sí: \
 I-1043 **A11:** ¿yo le enseño? /
 I-1044 **P59:** sí: _
 I-1045 **A11:** ¿yo enseño? /
 I-1046 **P59:** enseño a otra persona <...> bien I ¿podemos dejar esto? I ¿hacemos otra
 I-1047 cosa? /
 I-1048 **A4:** I sí \
 I-1049 **P59:** sí I ¿está claro? I hemos visto muchas palabras nuevas I pero: muy bien I...

En ambos grupos estudiados se manifiesta que la construcción del conocimiento lingüístico explícito se ha realizado predominantemente a través de una interacción caracterizada de contingencia asimétrica. La reformulación, la escritura en la pizarra y el uso del inglés han sido los procedimientos más utilizados en [A-59], mientras que la reformulación, el ejemplo y la alerta/ la advertencia han sido las formas más frecuentes

en [A-75]. Sin embargo, es importante destacar que también se han dado casos de conocimiento gestionado en forma de contingencia mutua pese a que en un primer momento todo se nos presentaba como un discurso asimétrico. Es decir, ahondando en el análisis de los datos, hemos descubierto que en el contexto de estudio seleccionado ha habido momentos de construcción de conocimiento lingüístico explícito que se han dado a través de un discurso más pedagógico. Los procedimientos más habituales a los que se ha recurrido en estos casos han sido la formulación de la pregunta epistémico eco y epistémico demostrativa y, principalmente, la recuperación de las intervenciones de los aprendientes en sus turnos de respuesta incorporándolas en los siguientes (retomar). En cuanto a pseudo-contingencia son muy pocos los casos que hemos registrado de este tipo de discurso en ambos grupos y han correspondido a casos de confusión y malentendidos.

SEGUNDA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

EN GRUPOS MULTILINGÜES DE ESPAÑOL/L2, NIVEL PRINCIPIANTE Y SIN LENGUA VEHICULAR COMÚN A TODOS ELLOS:

2. ¿LO QUE EL PROFESOR HACE COINCIDE CON LO QUE EL APRENDIENTE PERCIBE?

A través de esta segunda pregunta hemos obtenido información sobre lo que profesores y aprendientes han percibido sobre lo que ocurre en clase durante el proceso de instrucción formal de la lengua y, además de verificar y comprobar si sus percepciones coinciden, sus respuestas nos han permitido establecer una triangulación con el resto de datos obtenidos del análisis del corpus seleccionado.

La información de los participantes del grupo sobre esta cuestión la hemos obtenido de la aplicación de la entrevista cualitativa y del diario, donde hemos formulado diferentes preguntas referidas al proceso de aprendizaje-adquisición de la lengua (preguntas sobre el qué) y a la forma en que se ha desarrollado dicho proceso (preguntas sobre el cómo). Las respuestas que tanto profesores como aprendientes han dado a estas cuestiones las hemos organizado en torno a dos preguntas intermedias: atendiendo al contenido/ atendiendo a la estructura y, a partir de ellas hemos descubierto el tipo de conocimiento lingüístico explícito que, según todos los participantes del grupo, se ha construido a lo largo de las clases de español/L2 y la forma o manera en que se ha alcanzado dicho conocimiento explícito.

2.1. ATENDIENDO AL CONTENIDO, ¿QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO EXPLÍCITO SE HA GESTIONADO DURANTE LAS CLASES DE ESPAÑOL/L2?

Los participantes de ambos grupos parecen identificar la gestión de dos tipos de conocimiento a lo largo de sus clases. Por un lado, algunos aprendientes han señalado como objetivos de clase: introducir un nuevo conocimiento sobre la lengua a través de la realización de diferentes tipos de actividades y, por otro, darse un conocimiento del grupo como facilitador de la dinámica interactiva entre todos los participantes de la clase.

Así, en las respuestas que han dado los aprendiente en su diario (1), podemos leer a propósito de la pregunta sobre los objetivos propuestos para el curso, en el grupo [A-59]:

- *Confianza en hablar, escuchar y leer. Principalmente en escuchar. Hemos aprendido the basics, presentado de manera estructurada, relacionado con el libro de texto.*
- *Mejorar nuestras habilidades gramaticales y el vocabulario.*
- *Aprender /mejorar nuestro vocabulario y conocimiento general del español.*
- *Sentirnos cómodos aprendiendo la lengua. Entender the basics y aprender el vocabulario básico.*

En el grupo [A-75] los aprendientes han anotado:

- *Aprender los verbos principales; preguntas simples y respuestas.*
- *Uso práctico del español; vocabulario, escribir, hablar, escuchar; animarnos a usar el español.*
- *Introducimos en el mundo de las cosas cotidianas de todos los días; no sólo enseñar lengua, también especialidades de la vida en España.*
- *Proporcionarnos algunos basics. Enseñarnos muchos nombres; ayudarnos con las situaciones en las que nos podemos encontrar.*

Por su parte, los profesores han señalado como objetivos para sus clases de español/L2:

- *P59: Que aprendieran los contenidos básicos de las primeras unidades: saludar y despedirse, a identificarse, aprender los recursos de control de comunicación necesarios para la clase, formas de los verbos regulares e irregulares más usado (SER, TENER, TRABAJAR, COMER, etc.). También tenía como objetivo que se conocieran y me conocieran y que se creara una dinámica agradable en el grupo que hiciera más fácil y relajado el curso. Que cogieran confianza para intervenir, preguntar y participar en clase,*

sin inhibiciones. Este último objetivo parece que se ha logrado, aunque el mérito es suyo. En cualquier caso, es una buena base para el trabajo en el aula.

- *P75: Los objetivos de las dos primeras semanas, como se puede ver por el contenido del programa, era que los estudiantes se conocieran y adquirieran los recursos mínimos para poder interactuar con los compañeros y con los otros alumnos de la escuela. También que se estableciera el ritmo de clase, que los alumnos se acostumbraran al funcionamiento, al ritmo, a mi estilo de trabajo. Las primeras semanas se dedican a organizar la dinámica. Ahora, ya es diferente, creo que esta dinámica está creada y ahora toca trabajar más los contenidos del programa. El objetivo ahora es sistematizar y consolidar lo visto hasta este momento y dotarles del conocimiento de la lengua que les permita, en cierta medida, poder ser más autónomos y gestores de su propio proceso de aprendizaje*

Tanto profesores como aprendientes han identificado un uso del español con una finalidad de integración o de comunicación de todos los miembros del grupo y, además, han identificado la realización de una serie de actividades referidas a diferentes aspectos de la lengua que les han servido para alcanzar “*the basics*”, es decir, unos mínimos con los que comenzar a utilizar la lengua desde el primer día.

¿Qué tipo de actividades han favorecido a la gestión de conocimiento lingüístico explícito en las clases?

Sobre el tipo de **actividades** que han ayudado a los aprendientes más y mejor a alcanzar nuevos conocimientos sobre la lengua, las respuestas que han dado los profesores a esta pregunta son más teóricas que las que han proporcionado los aprendientes. Entre sus ideas anotadas destacan los conceptos: producir, darse cuenta, descubrir y acceder a nuevos conocimientos.

P59 piensa que lo que más ayuda a los aprendientes en el proceso de aprendizaje-adquisición de la lengua es la realización de actividades donde el aprendiente tenga que **producir** y **usar la lengua**: *En principio, creo que todas son útiles, si no fuera así, no las haría. Es evidente que no todas son de la misma utilidad para todos por igual. En general, creo que las más útiles son las que les obliga a producir y a poner a prueba lo que saben. Porque para aprender hay que “hacer” las cosas. Pero, para ello, todas las actividades previas también son necesarias. Trabajar en grupo escribiendo en transparencias y luego hacer la corrección en el retro [proyector] me parece que gusta a la mayoría de la clase. También tengo la sensación de que les gustó el laboratorio. (Porque en primero el trabajo de laboratorio es importante). También*

sé que las actividades con vídeo acostumbran a gustar, y seguramente querrían hacer más de las que hacemos.

P75 por su parte considera que lo que más ayuda a los aprendientes en el proceso de aprendizaje-adquisición de la lengua es aquello que se adecua a su **ritmo** y **estilo de aprendizaje**: *Yo, quizás, hablaría de actividades concretas. Creo que cada estudiante ve como interesantes aquellas que se adaptan más a su forma de aprendizaje. No creo que se pueda generalizar. Los alumnos son de diversos países, tienen diversos estilos de aprendizaje, etc. por tanto cada uno de ellos verá como más interesante aquello que le ayude en su proceso. Creo que cada alumno/a se siente satisfecho con aquellas actividades que le han permitido descubrir la estructura de la lengua, que le ayudan a construir sus esquemas mentales sobre esta lengua.*

En cuanto a los aprendientes, el grupo [A-59] ha señalado que lo que más le ayuda a aprender la lengua es:

- Escuchar al profesor cuando habla.
- Mirar al profesor cuando habla.

Mientras que los aprendientes del grupo [A-75] han citado:

- Audiciones.
- Ejercicios de conversación.

Si comparamos las respuestas dadas por ambos grupos, el tipo de actividades que se proponen en el grupo [A-59] implican un papel del aprendiente más pasivo que las que propone el grupo [A-75].

Tenemos que señalar que la **motivación** aparece citada por parte de los aprendientes como un factor importante de ayuda en su proceso de aprendizaje-adquisición de la lengua objeto de estudio. Esta motivación viene asociada con el tipo de actividades que realizan en clase y el resultado es que los aprendientes prefieren la realización de un tipo de actividades frente a otras.

En el diario (1) de P59, podemos leer lo siguiente acerca de lo que percibe como lo que más y lo que menos les gusta hacer a sus aprendientes en clase: *Me resulta difícil decirlo, también porque supongo que entre ellos tampoco estarían de acuerdo. Tengo la sensación [de] que a muchos de ellos (de los no repetidores) lo que más les gusta [es] la presentación de temas nuevos, de cosas que no saben y que quieren saber. También creo que les gustan las actividades en grupo que les obliga a producir y les permite darse cuenta de hasta qué punto han asimilado lo que tienen anotado. De todos modos, es evidente que el trabajo en grupo no gusta igual a todos. Algunos tienen muchas reticencias y no es fácil conseguir que creen el hábito.*

P75, por su parte, ha apuntado en su diario (1): *Creo que lo que más les satisface en las primeras etapas del curso, en las primeras etapas de aprendizaje, es cuando descubren que la lengua que están adquiriendo no es tan imposible e indescifrable como pensaron en los primeros días. Están satisfechos cuando ven la lógica del español, cuando a partir de lo que ya conocen pueden comprender y acceder a otros conocimientos nuevos. No es tanto lo que yo haya podido hacer en clase sino la sensación que ellos tienen de que pueden llegar a entender y comunicarse con esta lengua.*

Los aprendientes de ambos grupos parecen tener bastante claro lo que les gusta y lo que no les gusta hacer en clase. De nuevo, sus respuestas son más concretas y precisas que las de los profesores. Sobre las actividades que más y que menos les gusta hacer en clase, en algunos casos lo que a un aprendiente le gusta a otro no, sin embargo, en los dos grupos observados en lo que sí parecen estar de acuerdo todos ellos es en señalar como su actividad favorita la realización de:

- Actividades para hablar.

Otras actividades marcadas como positivas por algunos aprendientes han sido:

En el grupo [A-59]:

- Audiciones (“cuando sí entiendes”).
- Vocabulario.

En el grupo [A-75]:

- Audiciones.
- Vocabulario.
- Gramática (“usada en ejercicios orales y escritos”).
- Trabajar en grupos.
- Actividades sobre cultura.

Estas mismas actividades consideradas como positivas por algunos se han señalado como negativas por otros. Así, en el grupo [A-59] podemos leer que las actividades que menos les han gustado han sido:

- Las listas de vocabulario.
- El uso del inglés (“rompe el ritmo natural de la clase traduciendo palabras”).
- Audiciones (“cuando no entiendes nada”).

En el grupo [A-75]:

- Las listas de vocabulario (“*tenemos diccionario*”).
- Las actividades orales o sesión de *feedback* en grupo grande (“*es muy lento*”).
- Actividades donde no hay posibilidad de hablar.
- Trabajar en grupos.
- Gramática

2.2. ATENDIENDO A LA ESTRUCTURA, ¿DE QUÉ FORMA O MANERA SE HA GESTIONADO EL CONOCIMIENTO EXPLÍCITO CONSTRUIDO A LO LARGO DE LAS CLASES?

El conocimiento explícito referido a la lengua objeto de estudio, según profesores y aprendientes, se ha construido a lo largo de las clases a través de la realización de diferentes actividades junto con la motivación del grupo. Para ello, la comunicación con el grupo ha resultado imprescindible en todos los casos y la manera de lograrlo en el contexto seleccionado ha sido, según los profesores, de la siguiente manera:

P59 ha citado en su diario (2): *Intento fomentar la espontaneidad, que puedan preguntar y hablar con naturalidad en clase. Aún así, es difícil con treinta alumnos, a veces resulta difícil. La comunicación directa resulta más fácil cuando trabajan en grupos. Resulto, como profesora, más accesible.* En cuanto a P75 ha respondido: *Creo, o desearía que así fuera, que los alumnos se encuentran cómodos en el aula y por tanto se puede establecer una interacción normal. Claro está, no nos engañemos, que estamos en un aula, que tenemos unos roles y una función cada uno de nosotros.*

En realidad, esta pregunta ha quedado sin contestar por parte de los dos profesores seleccionados ya que responden lo que hacen, pero no cómo lo hacen. Observamos cierta dificultad en ambos casos para verbalizar y explicar de qué forma consiguen establecer la comunicación con el grupo, aunque ninguno de los dos profesores parece dudar de que en sus clases no haya comunicación. De nuevo, los profesores han dado respuestas más abstractas y teóricas que los aprendientes que han mostrado tener muy claro cómo funciona la comunicación en el aula y la manera en que funciona la interacción con el grupo. En todos los casos, los aprendientes han distinguido entre la forma de comunicarse con el profesor y la forma en que lo hacen con sus compañeros.

- Respecto a la comunicación con el profesor, el grupo [A-75] ha enfatizado que sólo lo hace en español, mientras que en el caso del grupo [A-59] además de en español señalan que han recurrido en ocasiones (“*cuando quieren confirmar o verificar que han entendido una explicación, una instrucción, etc. o hasta que se equivocan o tienen dificultades*”) al empleo del inglés.
- En cuanto a la interacción con el grupo, ambos grupos han informado que se da bien en inglés bien en español, y lo que determina utilizar una u otra lengua es la nacionalidad del compañero con el que hablan. Si el compañero es occidental recurren al inglés, si es oriental u árabe utilizan el español. A veces, incluso se habla “*spanglish*”: una combinación “*muy útil*”. Es significativo notar que enfatizan que cuando más hablan con sus compañeros es durante las pausas.

De todo esto se desprende una preocupación por el idioma de comunicación que se utiliza desde el punto de vista de los aprendientes. Parece que son conscientes de que usan otros idiomas y de que sólo usan español con el profesor.

Es significativo el hecho de que ni profesores ni aprendientes mencionan el gesto como una forma habitual de comunicación en la clase. Únicamente P59 ha señalado el uso que hace del apoyo gestual como un procedimiento más junto con la repetición y el ejemplo durante las actividades de introducción de conocimiento. También, ambos profesores han citado el uso del gesto por parte del aprendiente como forma de comunicación en la clase sólo en los momentos donde se ha dado la introducción de una duda.

Para resolver dudas sobre la lengua, ambos profesores observados han coincidido en que cada vez que los aprendientes tienen problemas o dificultades con la lengua recurren al profesor pidiéndole asistencia bien de forma verbal bien de forma gestual:

- Gestualmente, a través de “*un gesto en sus caras*” bien a través de “*una señal (levantan la mano, por ejemplo)*”.
- Verbalmente, mediante la pregunta que formulan al profesor de forma “*espontánea*”, según P59, y “*directamente*”, según P75.

De aquí se desprende que la comunicación verbal no es la única forma de interacción entre profesor y grupo durante los momentos de introducción/ resolución de dudas, y que tanto P59 como P75 consideran que el aprendiente siente al profesor como un facilitador que le ayuda en la consecución de sus objetivos y se convierte en la principal fuente de información sobre la lengua objeto de estudio.

En cuanto a los aprendientes, en general ambos grupos han coincidido con los profesores en que cuando tienen problemas recurren al empleo de:

- La pregunta que formulan al profesor, del tipo: *¿Qué es? ¿Qué significa? ¿Cómo se escribe?*

También, en el grupo de aprendientes [A-59] en la misma proporción que el empleo de la pregunta al profesor se señala el uso de:

- La pregunta a un compañero.
- Uso del libro de texto.

En el caso del grupo [A-75], la pregunta al profesor se ha convertido en el recurso más utilizado seguido prácticamente en igual número de veces:

- La pregunta a un compañero.

En general, todos los miembros del grupo han considerado que el progreso de la clase ha sido bueno, la sensación de trabajo ha resultado positiva y el nivel de satisfacción se ha mostrado alto. Los dos profesores han respondido “*estar satisfechos*” con su trabajo realizado en clase. Tanto P59 como P75 parecen tener una sensación positiva y han expresado sentirse bien y cómodos con su grupo correspondiente. Por su parte, los aprendientes de ambos grupos también han mostrado estar satisfechos y contentos con las clases, aunque con algunas matizaciones. En el grupo [A-59], pese a existir en general un sentimiento positivo sobre su progreso se han reclamado de forma general “*más actividades de conversación*”. En [A-75] igualmente todos parecen estar satisfechos con su progreso pero anotamos los siguientes comentarios realizados por varios aprendientes en sus diarios: “*desearía más actividades en grupo y especialmente actividades de conversación*”; “*P lo hace todo, nosotros sólo escribimos y escuchamos mientras P hace el trabajo*”.

A propósito de estas afirmaciones donde parece que se reclama un papel más activo por parte de los aprendientes en las clases, nos detenemos brevemente en revisar qué procedimientos se han señalado tanto por profesores como por el grupo en los momentos de construcción de nuevo conocimiento lingüístico explícito.

Según P59, los procedimientos a los que ha recurrido habitualmente para introducir nuevo conocimiento lingüístico explícito han sido:

- Diciendo la nueva información.
- Recurriendo al apoyo gestual.
- Repitiendo la información.
- Ejemplificando.

P75 ha señalado:

- Diciendo la nueva información.
- Ejemplificando (en caso de problemas).
- Construyéndose la nueva información a partir de lo que ya saben.
- “*Utilizo la teoría del andamiaje y la construcción del conocimiento*”.

Además, ambos profesores han coincidido en que intentan dar oportunidades para que los aprendientes puedan poner en práctica y producir en situaciones lo más verídicas posibles los nuevos conocimientos introducidos. Sin embargo, a partir de las respuestas que han dado los aprendientes parece que estos desempeñan un papel de receptor en las clases, que escucha las

explicaciones del profesor para después utilizar la nueva información introducida a través de una práctica controlada: ejercicios sobre la lengua, como se puede ver en las respuestas del grupo [A-59] que ha señalado que el nuevo conocimiento lingüístico explícito se introduce:

- A través de la motivación y de la captación del interés de los aprendientes.
- Escuchando, leyendo, escribiendo y haciendo ejercicios sobre la lengua.
- El conocimiento se construye sobre lo conocido.

Del modo similar, el grupo [A-75] ha indicado como formas de conseguir acceder al nuevo conocimiento:

- Fomentando la motivación, la diversión y el interés.
- A través de las explicaciones, la escritura y los ejercicios.
- El conocimiento se construye sobre lo conocido.

De todas estas respuestas se desprende un papel pasivo en las clases por parte del grupo y, de forma general, los aprendientes de ambos grupos han reclamado un aumento de actividades de conversación como una forma de utilizar la lengua de manera más productiva que les ayuda en el aprendizaje-adquisición de la lengua objeto de estudio.

TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS RESULTANTES

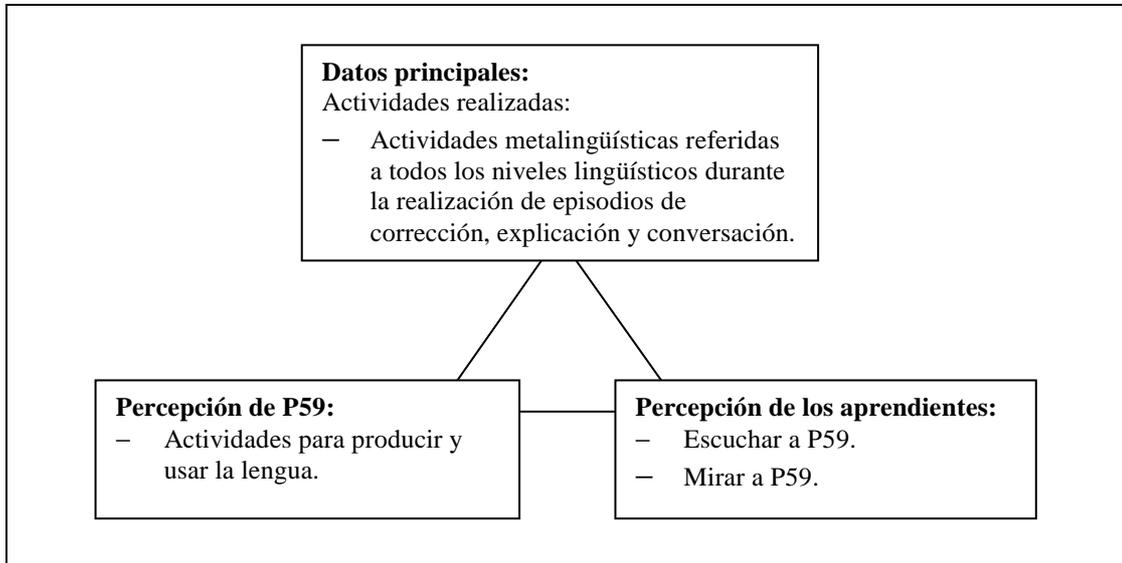
Para terminar este capítulo de discusión general de los resultados, hemos realizado la triangulación de los datos proporcionados por profesores, aprendientes y resultados de la muestra analizada sobre los siguientes aspectos:

- Actividades citadas por aprendientes y por profesores como las que más y mejor les facilitan/ ayudan en el aprendizaje-adquisición de la lengua objeto de estudio/ Tipo de actividades que más se han dado a lo largo de las clases observadas.
- Actividades que más les gusta hacer a los aprendientes en clase y más les motiva a continuar con el estudio de la lengua/ Actividades que más y menos se han registrado en clase durante el proceso de instrucción formal.
- Actividades que menos les gusta hacer a los aprendientes en clase y menos les motiva a continuar con el estudio de la lengua/ Actividades que más y menos se han registrado en clase durante el proceso de instrucción formal.
- Forma de construcción del conocimiento lingüístico explícito en clase/ Comunicación en grupos multilingües sin lengua vehicular común en los momentos de atención consciente sobre la lengua.

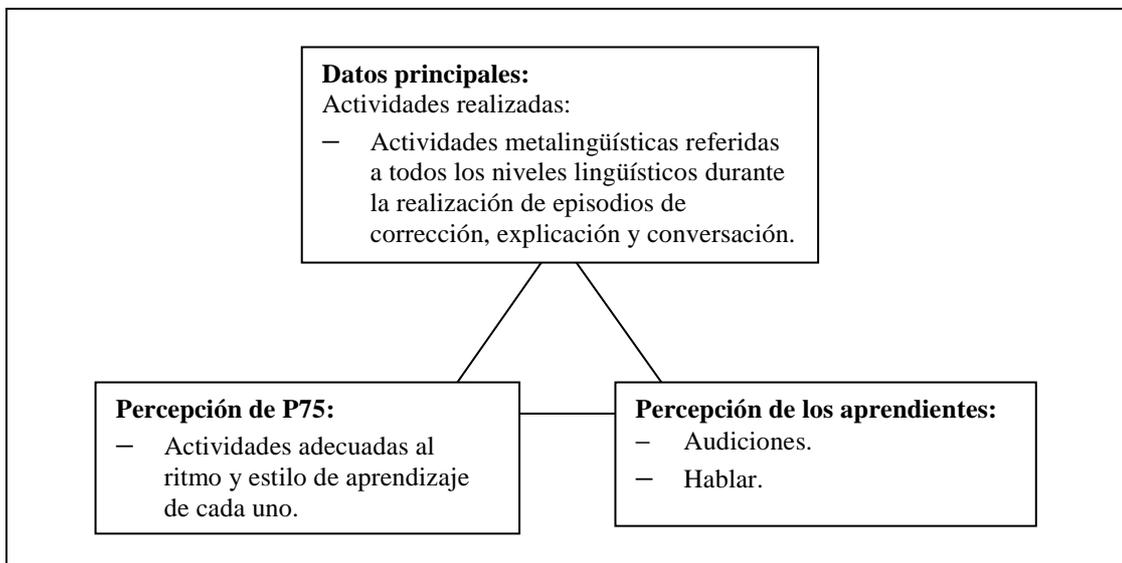
La representación gráfica de esta triangulación de los datos que presentamos a continuación es la que nos ha llevado directamente a plantear las conclusiones finales de este trabajo de investigación expuestas en el siguiente capítulo (v. *Capítulo 9*).

- Actividades que ayudan a los aprendientes en su proceso de aprendizaje-adquisición de la lengua:

Grupo [A-59]:

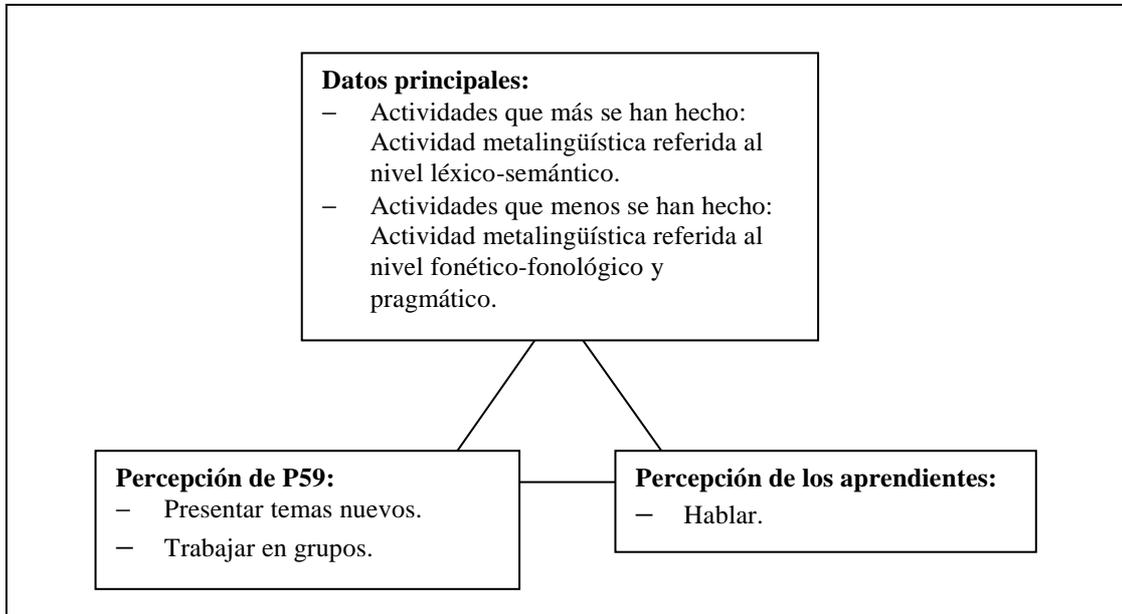


Grupo [A-75]:

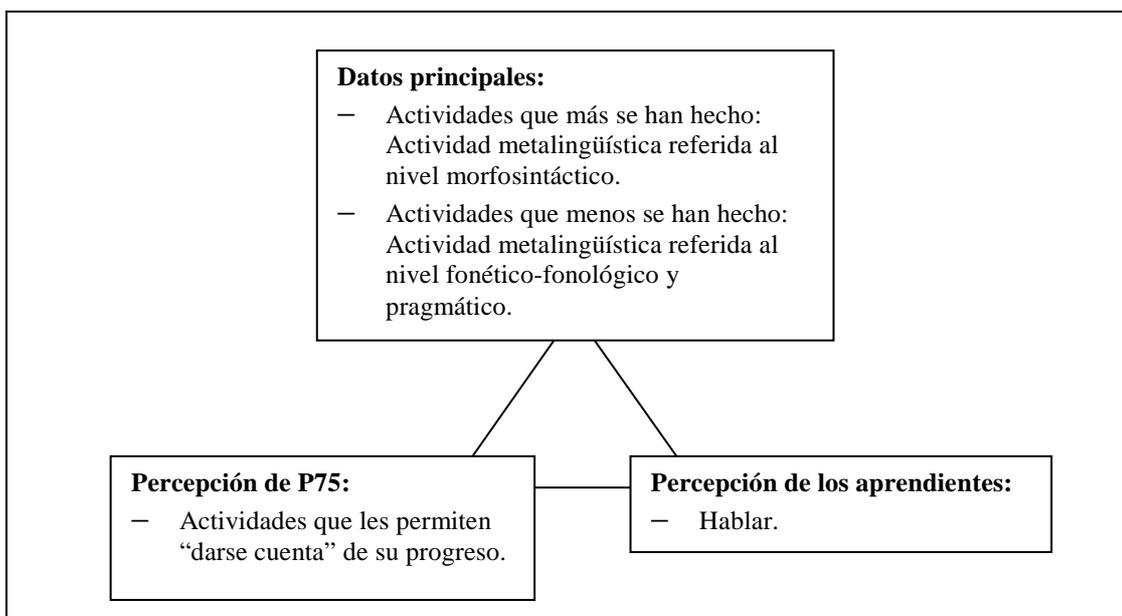


- Actividades que más les gusta hacer/ más motivan a los aprendientes durante el proceso de instrucción formal de la lengua:

Grupo [A-59]:

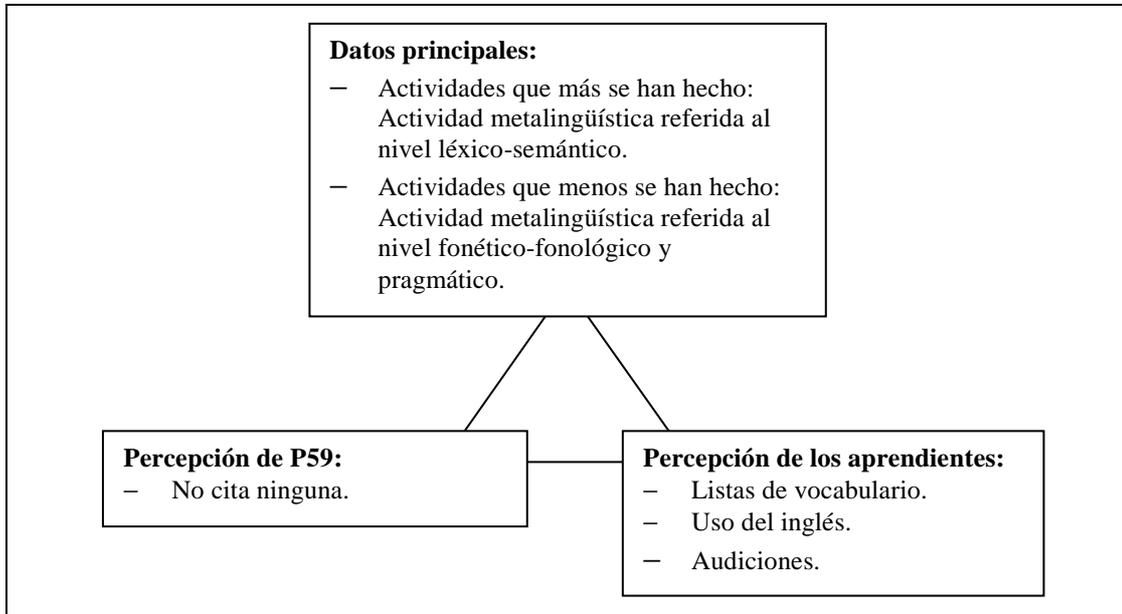


Grupo [A-75]:

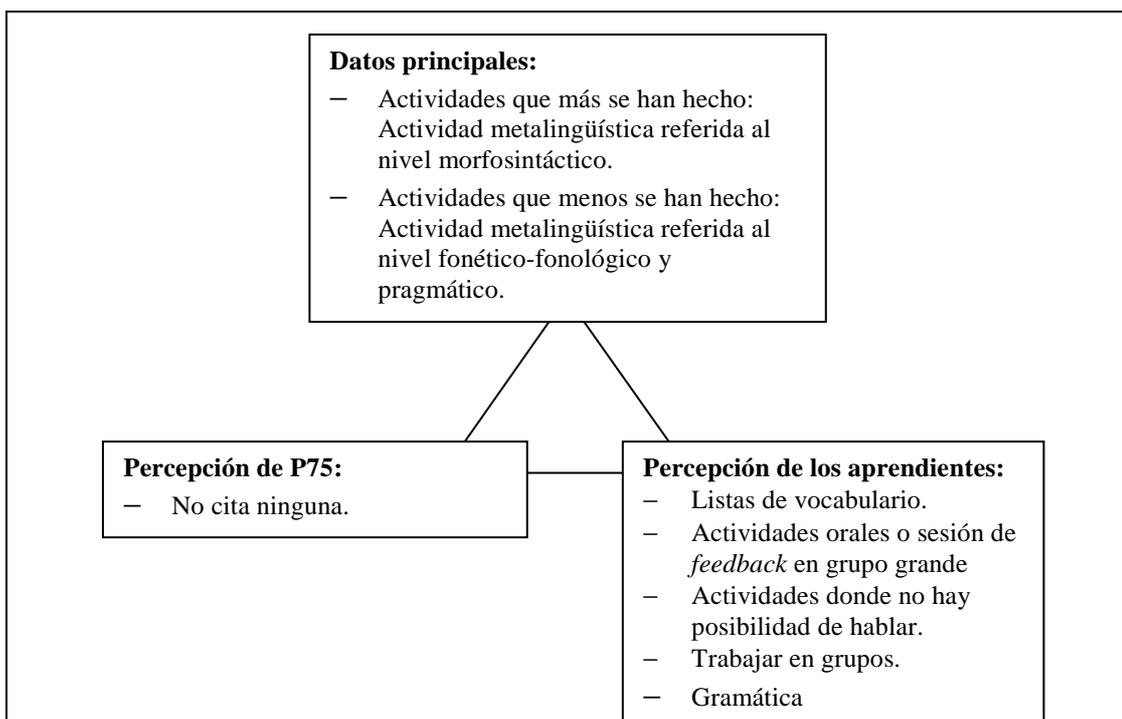


- Actividades que menos les gusta hacer/ menos motivan a los aprendientes durante el proceso de instrucción formal de la lengua:

Grupo [A-59]:

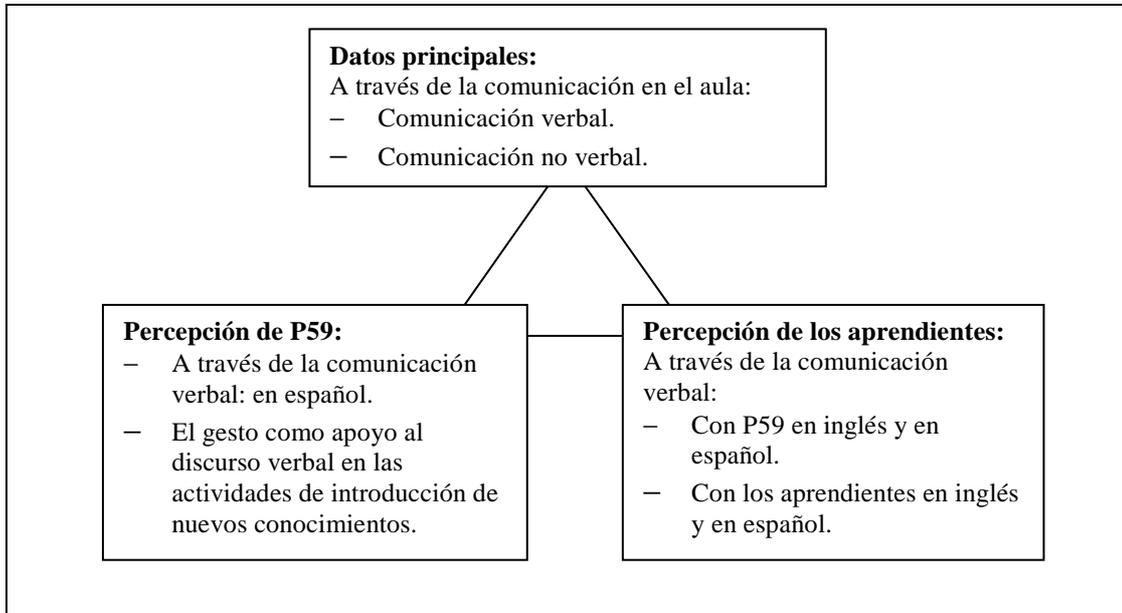


Grupo [A-75]:

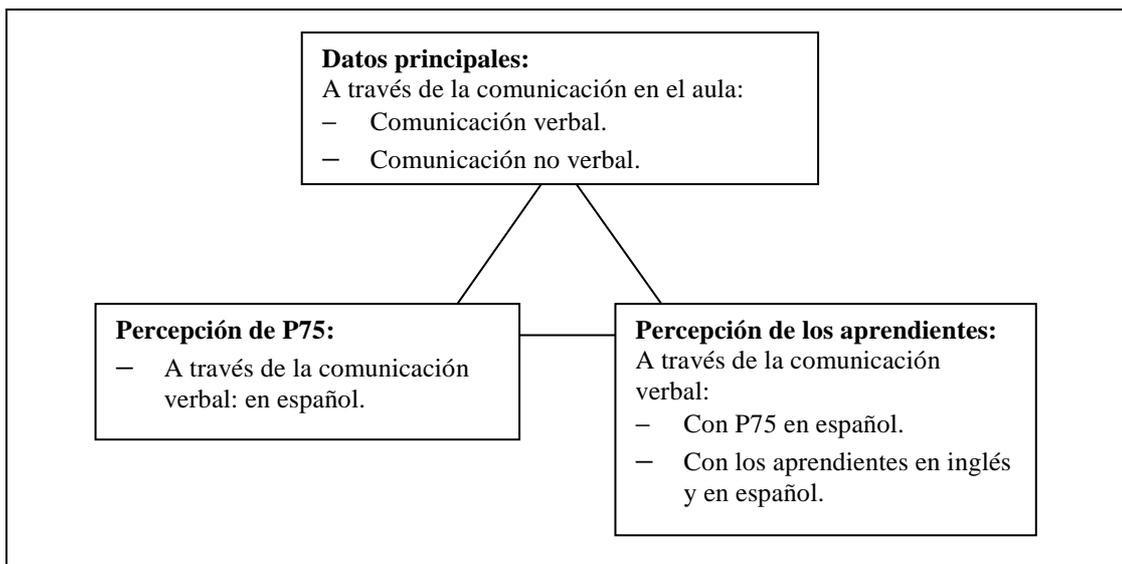


- Forma de construcción del conocimiento lingüístico explícito en clase:

Grupo [A-59]:



Grupo [A-75]:



CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

De la discusión de los resultados presentada en el capítulo anterior (v. *Capítulo 8*) a partir de los datos obtenidos desde las tres perspectivas observadas en este estudio, presentamos las conclusiones más destacadas a las que hemos llegado en esta investigación:

EN UNA CLASE MULTILINGÜE DE NIVEL PRINCIPIANTE DE ESPAÑOL/L2 Y SIN UNA LENGUA VEHICULAR COMÚN A TODOS LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO:

- 1. ¿CÓMO SE GESTIONA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EXPLÍCITO ENTRE PROFESORES Y APRENDIENTES DURANTE EL PROCESO DE INSTRUCCIÓN FORMAL DE LA LENGUA OBJETO DE ESTUDIO?**
- 2. ¿LO QUE EL PROFESOR HACE COINCIDE CON LO QUE EL APRENDIENTE PERCIBE?**

ATENDIENDO AL CONTENIDO:

- El tipo de conocimiento gestionado en los dos grupos observados corresponde, por un lado, al conocimiento implícito que se desprende del uso del español como instrumento de comunicación y, por otro, al conocimiento explícito que se genera a propósito de la lengua como objeto de estudio. Tanto profesores como aprendientes identifican este doble objetivo en sus clases.
- Del tratamiento de la lengua como objeto de estudio se descubre en ambos grupos la construcción de un conocimiento explícito referido al nivel léxico-semántico, nivel

morfosintáctico y nivel fonético-fonológico. Este conocimiento lingüístico explícito se construye en los momentos de atención consciente sobre la lengua a través de la realización de las actividades identificadas como: corrección, explicación y conversación. Tanto profesores como aprendientes citan además de la realización de actividades, la motivación y el interés como factores imprescindibles para aprender la lengua.

- De todas las actividades realizadas en clase, los aprendientes de ambos grupos consideran la actividad de conversación como la forma que más y mejor les facilita el aprendizaje-adquisición de la lengua; también las actividades de audición se valoran positivamente. P59, por su parte, considera que son las actividades de producir y usar la lengua y P75 las que se adecuan al estilo de aprendizaje de cada aprendiente las que mejor facilitan este proceso. Sin embargo, el número de actividades registradas en la muestra seleccionada que más veces se repite en ambos grupos es la actividad de corrección de ejercicios.
- El conocimiento lingüístico explícito construido en mayor proporción en el grupo [A-59] es el referido al nivel léxico-semántico: introducir y comprobar vocabulario. En el grupo [A-75], es el referido al nivel morfosintáctico: hacer rectificaciones tanto en contenido como en forma. Sin embargo, los dos grupos son coincidentes en que lo que menos les gusta, fundamentalmente, es hacer listas de vocabulario. El grupo [A-75] además señala como negativo la realización de actividades de gramática y el trabajo en grupo, entre otros.

ATENDIENDO A LA ESTRUCTURA DE INTERACCIÓN:

- Según el corpus de datos analizado, el conocimiento explícito gestionado en ambos grupos se da a través de la comunicación tanto verbal como no verbal. Sin embargo, el aprendiente no nota el gesto como forma de comunicación y, únicamente los profesores ven el uso del gesto por parte de los aprendientes en los momentos en que éstos introducen dudas lingüísticas.
- Los aprendientes muestran una preocupación por el idioma de comunicación al que recurren habitualmente en clase. En los dos grupos, los aprendientes son conscientes de que usan otros idiomas y de que sólo usan español durante la interacción con el profesor. Entre los aprendientes se acaba seleccionando la lengua más hablada entre ellos como lengua vehicular. En el grupo [A-59] se registra el empleo del inglés en algunos casos tanto por el profesor como por algunos aprendientes. En el grupo [A-75] sólo se registra español.
- Atendiendo a la comunicación no verbal, la utilización de los gestos por parte de los profesores se utiliza como apoyo a su discurso oral de forma constante. En ambos grupos los gestos más repetitivos que registramos para el profesor son, desde el punto de vista de la

kinésica, los gestos realizados con la cabeza, los brazos, las manos y los dedos, junto con el contacto ocular y la expresión facial; y, desde el punto de vista de la proxémica, el movimiento del profesor hacia el grupo y hacia la pizarra, si bien únicamente señala su empleo P59 en algunos momentos de introducción de nuevo conocimiento.

- a. Con el gesto de subir y bajar la cabeza/ ´asentir` los profesores, principalmente, comunican: aceptación, afirmación, confirmación; animan al grupo a su participación y hacen avanzar la interacción.
 - b. Con el gesto de mover la cabeza de derecha a izquierda/ ´negar` fundamentalmente advierten de una dificultad o hacen rectificar a un aprendiente sobre su intervención.
 - c. El movimiento de brazos, manos y dedos hacia arriba, hacia los lados, etc. sirve en ambos profesores para señalar o seleccionar objetos o aprendientes, si bien por lo general la posición más repetitiva en P75 es la de permanecer con los brazos cruzados o las manos enlazadas.
 - d. La mirada atenta del profesor al grupo se convierte en un recurso principal de establecimiento de comunicación con los aprendientes. El contacto ocular acompañado generalmente de la expresión facial, la sonrisa habitualmente, ayuda a comunicar: petición de rectificación, muestra de atención, comprobación de conocimiento e invitación a la participación.
- Los aprendientes por su parte utilizan los gestos en menor medida que los profesores como apoyo a su discurso oral pero, en ocasiones, se constituyen como única forma de comunicación en el grupo. El movimiento de cabeza junto con el contacto ocular son los gestos más utilizados por los aprendientes que sirven como forma de comunicación completa en sus turnos de respuesta para: confirmar, mostrar entendimiento o introducir una duda. Sin embargo, el aprendiente no considera el gesto como forma de comunicación en la clase y el profesor sólo señala su uso por parte del grupo en los momentos de introducción de dudas.
- Desde el punto de vista de la comunicación verbal, la construcción del conocimiento lingüístico explícito se desarrolla a través de un discurso generado entre profesor y aprendientes durante los momentos de atención o reflexión consciente sobre la lengua. De todos los tipos de intercambios predominantes en cada grupo es el esquema de interacción I-R y el esquema I-R-F el patrón que más veces se repite. Los movimientos iniciador (I) y *feedback* (F) le corresponden al profesor en su mayoría, mientras que el movimiento de respuesta (R) le corresponde a los aprendientes.

- El control de la interacción en la clase lo tiene el profesor con una tendencia superior a la utilización de un discurso monológico (I-R) que duológico (I-R-F) (Coyle, 2000). En ambos grupos la cantidad de intercambios con *feedback* a lo largo de la interacción entre profesor y aprendientes es inferior al número de intercambios sin *feedback*. En los casos donde el aprendiente introduce una duda lingüística se hace momentáneamente con el control de la interacción a través del uso del iniciador (I) para solicitar una aclaración al profesor.
- El profesor tiene un plan y unos objetivos prefijados que busca alcanzar, dándose una orientación de la interacción más hacia la actividad que hacia el tema. En ambos grupos es la interacción de tipo ritual: IT-4a (Van Lier, 1988) la predominante en todos los casos.
- Atendiendo al carácter pedagógico de la interacción, en los dos grupos observados la construcción del conocimiento lingüístico explícito se da mayoritariamente a través de una interacción caracterizada de contingencia asimétrica y, en menor medida, de contingencia mutua. Casos de contingencia reactiva no se descubren en los grupos estudiados y casos de pseudo-contingencia se registran en muy pequeña cantidad resultando más frecuente en el grupo [A-59] que [A-75] una interacción de este tipo (Van Lier, 1996a).
- El conocimiento lingüístico explícito construido a través de un discurso caracterizado de contingencia asimétrica se da a través de un discurso basado en el intercambio I-R, donde el profesor tiene un plan, dirige y controla la interacción con el grupo y se presenta como la persona experta que domina la información que introduce en la clase, de ahí la sensación por parte de algunos aprendientes de que “*es el profesor quien lo hace todo*”. En los casos de contingencia asimétrica, la reformulación, la escritura en la pizarra y el uso del inglés son los procedimientos más utilizados en [A-59] para la construcción de conocimiento explícito, mientras que la reformulación, el ejemplo, la alerta y la advertencia son las formas más frecuentes en [A-75].
 - a. La reformulación es un procedimiento utilizado por el profesor que consiste en una forma de aclaración o de facilitar la comprensión a los aprendientes de cierta información, repitiendo las mismas ideas dichas en turnos anteriores de forma diferente.
 - b. La escritura en la pizarra de palabras, cuestiones, etc. sobre las que trata una explicación es llevada a cabo por el profesor. Este procedimiento consiste en una forma de apoyo visual a su discurso verbal y sirve para ayudar al aprendiente a la comprensión de ciertas cuestiones sobre la lengua, introducir o presentar nuevos contenidos y fijar visualmente las respuestas/ informaciones correctas de los aprendientes.
 - c. El uso del inglés es un procedimiento que usan tanto el profesor como algunos aprendientes puntualmente en momentos de dificultades referidas sobre todo al nivel

- léxico-semántico para continuar con la interacción. Este procedimiento sólo se registra en el grupo [A-59].
- d. Con el ejemplo el profesor transmite la teoría de forma práctica, facilitando la comprensión de determinados aspectos lingüísticos.
 - e. La alerta y la advertencia por medio de expresiones del tipo ¡ojo!, ¡cuidado!, junto con el énfasis, la repetición y la pregunta le sirven al profesor para llamar la atención del grupo sobre determinados aspectos de la lengua.
- El conocimiento lingüístico explícito construido a través de un discurso caracterizado de contingencia mutua se da en menor proporción que en forma de contingencia asimétrica. Los casos de construcción del conocimiento lingüístico explícito de esta forma se dan a través de un discurso basado en el esquema de interacción I-R-F, controlado por el profesor. La diferencia con el anterior tipo (I-R) es que se recogen las intervenciones de los participantes a través del *feedback* que proporciona el profesor para continuar y hacer avanzar la interacción con el grupo. En los casos de contingencia mutua, la formulación de preguntas epistémico demostrativas, la formulación de preguntas eco y la recuperación de las respuestas proporcionadas por los aprendientes en sus turnos anteriores son los procedimientos más utilizados en ambos grupos durante los momentos de construcción de conocimiento explícito. El énfasis y el empleo de metalenguaje específico son otros de los recursos destacados en ambos grupos aunque en menor proporción.
- a. La formulación de preguntas epistémico demostrativas es utilizada tanto por profesores como por aprendientes. Este recurso le sirve al profesor para comprobar el conocimiento que los aprendientes tienen sobre determinados aspectos lingüísticos y para hacerles introducir información lingüística. El aprendiente por su parte recurre al empleo de este tipo de preguntas para introducir una duda lingüística por la que solicita una aclaración.
 - b. La formulación de preguntas eco es utilizada tanto por profesores como por aprendientes. Este recurso le sirve al profesor para pedir confirmación sobre algo dicho anteriormente, dar por finalizado un asunto y hacer avanzar la interacción con el grupo. El aprendiente por su parte recurre al empleo de este tipo de preguntas para introducir una duda lingüística por la que pide confirmación.
 - c. Retomar las respuestas de los aprendientes es un procedimiento utilizado por el profesor en todos los casos, característico del discurso clasificado de contingencia mutua. Con este procedimiento, el profesor recoge las respuestas dadas por los aprendientes a través de la repetición en su *feedback* (F), unas veces, como una forma de validación y aceptación de lo dicho por los aprendientes finalizando el intercambio; y, otras, como

enlace con su siguiente movimiento iniciador (I) en el que continua la interacción con el grupo para introducir una rectificación sobre la respuesta.

- d. El énfasis se utiliza, fundamentalmente, para hacer notar un error, una dificultad, un problema, etc. por medio del elevamiento del tono de la voz en aquellos elementos o partes de la palabra donde se quiere hacer hincapié. Este procedimiento se utiliza tanto por profesores como por aprendientes.
 - e. En ambos grupos se recurre al uso de metalenguaje específico en los momentos de atención consciente sobre la lengua referidos a todos los niveles lingüísticos. Aunque en pequeña proporción el uso de metalenguaje específico se utiliza tanto por profesores como por aprendientes, principalmente, en los momentos de introducir/ resolver dudas, como una forma de poder llamar a las cosas por su nombre de forma concreta y concisa (ejemplo: verbo reflexivo, sujeto, singular/ plural, masculino/ femenino, etc.).
- Durante la realización de las actividades que les proporcionan conocimiento explícito sobre la lengua objeto de estudio, el profesor se considera como el único facilitador que ayuda a los aprendientes durante su proceso de aprendizaje-adquisición. Los aprendientes de ambos grupos por su parte no centran toda su atención en la figura del profesor y valoran la ayuda que les proporciona otro aprendiente como muy positivo, además de señalar el diccionario y el libro de texto como recursos eficaces.
 - En general, las respuestas que dan los profesores a las distintas cuestiones sobre procedimientos y formas para alcanzar el conocimiento lingüístico explícito en clase son más abstractas y más teóricas que las que proporcionan los aprendientes. Los aprendientes son más explícitos de todo el proceso que tiene lugar durante las clases de español/ L2, al mismo tiempo que son capaces en todos los casos de ofrecer respuestas mucho más precisas y concretas que los profesores.
 - Las percepciones de ambos grupos de estudiantes son totalmente coincidentes respecto a todos los aspectos analizados sobre el proceso de instrucción formal de la lengua. La coincidencia entre las percepciones que tiene cada grupo con su correspondiente profesor es alta pero no exacta.

CUESTIONES PARA FUTURAS REFLEXIONES E INVESTIGACIONES

Muchas son las preguntas que nos siguen asediando sobre lo que ocurre durante el proceso de enseñanza-adquisición de una segunda lengua en contextos formales de instrucción sin una lengua vehicular común. En este punto simplemente queremos exponer algunos interrogantes que nos han surgido durante esta investigación como una forma de dejar abierto el debate y la discusión para futuras reflexiones e investigaciones. Con estos interrogantes concluimos este trabajo sobre la enseñanza de español/L2 con el que esperamos haber contribuido a esclarecer cuestiones referidas al contexto investigado.

- En un grupo multilingüe de nivel principiante y sin lengua vehicular común, ¿qué servicio o funcionalidad tiene el empleo por parte del profesor de una lengua diferente a la lengua objeto de estudio cuando sólo es conocida por una parte del grupo de aprendientes?

Esta pregunta se nos plantea a partir de algunos comentarios registrados en las respuestas de los aprendiente en sus diarios sobre el uso del inglés en las clases de español/L2. Como se puede leer en algunos casos, se manifiesta un rechazo al uso del inglés por parte de los aprendientes porque “*rompe el ritmo natural de la clase*”. Este rechazo se observa cuando el inglés es utilizado por el profesor en sus explicaciones a todo el grupo grande ya que el uso del inglés entre ellos, entre los aprendientes, sí se valora como útil y se considera en algunos momentos como un facilitador de información. De aquí se nos plantea la duda de hasta qué punto el profesor de segundas lenguas debe o tiene que cambiar de idioma en momentos de dificultades, cuando se trata de la instrucción a grupos multilingües sin lengua vehicular común a todos ellos.

- ¿Realmente es característico en un grupo multilingüe de nivel principiante y sin lengua vehicular común que se gestione el conocimiento lingüístico explícito a través de un discurso caracterizado de contingencia mutua?

Esta pregunta nos surge de una primera aproximación a los datos puesto que, inicialmente, pensamos que por las características de los grupos investigados el tipo de discurso esperado debe ser de tipo asimétrico: en un grupo de nivel principiante de español/L2 y sin lengua vehicular es esperable que el profesor sea el experto que controla, dirige e introduce toda la información. Sin embargo, ahondando en los datos y profundizando en el análisis hemos descubierto que durante toda la dinámica interactiva entre los participantes de ambos grupos se han dado ciertos momentos de atención consciente sobre la lengua que se han gestionado a través de un discurso caracterizado de contingencia mutua. La cuestión está en si esta

forma de gestión de conocimiento ha llegado a todos los participantes del grupo grande o sólo a los aprendientes que han participado durante esa interacción. Es decir, si esta forma de interacción es la característica o no de un grupo con estos rasgos.

- Sabiendo qué procedimientos generan o favorecen un discurso más contingente, ¿sería productivo formar al profesor de segundas lenguas en el uso de este tipo de procedimientos?

En tanto que hemos visto en esta investigación que los procedimientos que favorecen la consecución de un discurso pedagógico (I-R-F) son perfectamente identificables: reformulación, formulación de la pregunta epistémico demostrativa y la pregunta eco, quizás, siendo entrenados en la construcción de un discurso basado en estas formas y siendo conscientes de que con nuestro discurso se favorece el acceso al aprendizaje-adquisición de la lengua nuestras clases de segundas lenguas resultarían más productivas. Los profesores no dependeríamos tanto de las actividades o de los ítems gramaticales que se realizaran en clase sino de la manera de trabajarlos a través de nuestro discurso.

BIBLIOGRAFÍA

1. ADOLFSEN FUENTES, R. O., *MERCOSUR: El aprendizaje de la lengua española en Brasil como instrumento de integración social regional*, Tesis dirigida por el Dr. Merino Fernández, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2003.
2. ALCARAZ, E., *Tres Paradigmas de la Investigación Lingüística*, Alcoy: Marfil, 1990.
3. ALCARAZ, E., “El paradigma de la pragmática”, en J. Cenoz y J. Valencia (eds.), *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales*, Leioa: Universidad del País Vasco, 1996.
4. ALLWRIGHT, D. Y BAILEY, K., *Focus on the classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
5. ALLWRIGHT, D., “Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview”, *TESOL Quarterly*, vol. 17, nº 2, 1983, 191-204.
6. ALLWRIGHT, D., *Observation in the language classroom*, Londres-Nueva York: Longman, 1988.
7. ÁLVAREZ ANGULO, T., “Unidades transfrásticas en la comunicación (Lingüística del habla)”, en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ ICE Horsori, 1998, 275-286.
8. ÁLVAREZ ANGULO, T., “Tipología de textos y discursos en la enseñanza de la lengua”, en J. J. Bustos Tovar *et al.*, *Lengua, discurso y texto, I Simposio internacional de análisis del discurso*. Madrid: Visor, 2001, vol. 1 y vol. 2, 973-986.

9. ALVIRA, F., "La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociológicas", *Estudios de psicología*, nº 11, 1982.
10. ANDERSON, J. R., *Cognitive Psychology and its Implication*, San Francisco: Freeman, (1980, 1983, 1985, 1990), 5ª ed. 2000.
11. ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A., *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labov, 1994.
12. ARNAUS, R., "Decisiones al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic", *Temps de educació*, nº 14, 2º semestre, s. l., 1995, 83-105.
13. ATKINSON, D., "Toward a socio-cognitive Approach to Second Language Acquisition", *The Modern language Journal*, vol. 86, nº 4, 2002, 525-545.
14. AUSTIN, J. L., *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
15. ÁVILA LÓPEZ, F. J., *El uso de la imagen en la lectura en el proceso de la adquisición de una segunda lengua*, Tesis dirigida por el Dr. Jane Arnold, Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004.
16. BACHMAN, L. F. Y PALMER, A. S., *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996, 377 p.
17. BACHMAN, L. F., *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
18. BAILEY, K. M. Y NUNAN, D., *Voices from the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
19. BAILEY, K. M., "The use of diary studies in teacher education programs", en J. C. Richards y D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*, Nueva York: Cambridge University Press, 1990.
20. BAILEY, K. M., "Approaches to empirical research in instructional language settings", en H. Byrnes (ed.), *Learning foreign and second languages. Perspectives in research and scholarship*, Nueva York: The Modern Language Association of America, 1998, 157-182.
21. BAKHURST, D., *Consciousness and revolution in Soviet philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
22. BANGOURA, B., *Contribuciones kinésicas a la interacción comunicativa del aula de español lengua extranjera y sus implicaciones didácticas: Las gestuo-*

- manualidades co-verbales icónicas*, Tesis dirigida por la Dra. Guillén Díaz, Valladolid: Universidad de Valladolid, 2003.
23. BANNINK, A., "Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes", en C. Kramsch (ed.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. Londres: Continuum, 2002. 266-288.
 24. BARTOLOMÉ, P., *NNTT y educación: Internet en el aula de ELE*, Memoria master, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, 2001.
 25. BARTRA, A., "La gramàtica generativa", en A. Camps y M. Ferrer (coords.), *La gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, 2000.
 26. BEHREND, D. A., ROSENGREN, K. S. Y PERLMUTTER, M., "The relation between private speech and parental interactive style", en R. M. Díaz y L. E. Berk (eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
 27. BELRHRIB EL HAMDOUNI, M'HANI, *Análisis de errores: Las cláusulas relativas en la interlengua de estudiantes universitarios marroquíes de español lengua extranjera*, Tesis dirigida por la Dra. Martín Úriz, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2002.
 28. BERK, L. E. Y SPUHL, S. T., "Maternal interaction, private speech, and task performance in preschool children", *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 1995, 145-169.
 29. BERMEJO, I., *Catalogación de recursos en Internet para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Memoria master, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 2001.
 30. BERNÁRDEZ, E., "La lingüística del text", en A. Camps y M. Ferrer (coords.), *La gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, 2000.
 31. BIALYSTOK, E., "On the relationship between knowing and using linguistic forms", *Applied Linguistics*, vol. 3, nº 3, 1982, 181-206.
 32. BIALYSTOK, E., "Psycholinguistics dimensions of second language proficiency", en W. Rutherford y M. Sharwood Smith (eds.), *Grammar and Second Language Teaching*, Rowley, (Mass): Newbury House, 1988, 31-50.
 33. BIALYSTOK, E., "Un modelo teórico de aprendizaje de lenguas segundas", en J. Muñoz Licerias, *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de*

- análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, Colección Lingüística y Conocimiento 14, 1991.
34. BIALYSTOK, E., "Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition", en N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Londres: Academia Press, 1994, 549-569.
35. BIRDSONG, D., *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin: Springer-Verlag, 1989.
36. BIVENS, J. A. Y BERK, L. E., "A longitudinal study of the development of elementary school children's private speech", *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 1990, 443-463.
37. BLAKE, R. J., "The role of technology in second language learning", en H. Byrnes (ed.), *Learning foreign and second languages. Perspectives in research and scholarship*, Nueva York: The Modern Language Association of America, 1998, 209-237.
38. BLUM-KULKA, S., "Interlanguage pragmatics: The case of request", en R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith y M. Swain (eds.), *Foreign/ second language Pedagogy Research*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991,
39. BLUM-KULKA, S., "Pragmática del discurso", en Van Dijk, T. A. (comp.), *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2002, vol. II, 67-100.
40. BOUTON, L. F., "¿Puede mejorar la habilidad de los hablantes no nativos al interpretar la implicatura en inglés americano por medio de la instrucción explícita?: Un estudio piloto", en J. Cenoz y J. Valencia (eds.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicológico-sociales*, Leioa: Universidad del País Vasco, 1996.
41. BRECHT, R. D. *et al.*, "Predictors of foreign language gain during study abroad, en B. F. Freed (ed.), *Second Language acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam: John Benjamins, 1995, 37-66.
42. BREEN, M., "The social context for language learning-a neglected situation?", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1985, 135-158.
43. BREEN, M., "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 8, nº 20, 1997, 52-73.

44. BRIZ, A. E HIDALGO, A., “Conectores pragmáticos y estructura de la conversación”, en M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán, *Los marcadores del discurso*. Madrid: Arcolibros, 1998.
45. BRONFENBRENNER, U. Y CROUTER, A. C., “The evolution of environmental models in developmental research”, en D. W. Kessen y P. H. Musen (eds.), *Handbook of child psychology 4th edition. Vol. I: History, theory and methods*, Nueva York: Wiley, 1983, 357-414.
46. BRONFENBRENNER, U. Y MORRIS, P. A., “The ecology of developmental processes”, en D. W. Damon y R. M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology 5th edition. Vol I: Theoretical models of human development*, Nueva York: Wiley, 1998, 993-1028.
47. BRONFENBRENNER, U., “Contexts of child rearing”, *American Psychologist*, 34, 1979, 844-858.
48. BRONFENBRENNER, U., *The ecology of human development*, Cambridge: Cambridge University Press, 1979. [*La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1987].
49. BRONFENBRENNER, U., “Ecological systems theory”, *Annals of Child Development*, vol. 6, Greenwich, CN: JAI Press, 1989, 187-249.
50. BRONFENBRENNER, U., “The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings”, en D. R. H. Wozniak y R. W. Fisher (ed.), *Development in context. Action and thinking in specific environments*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993, 3-44.
51. BROWN, A., “Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition”, en R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978, 77-165.
52. BROWN, P. Y LEVINSON, S. C., *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
53. BRUNER, J. S., *Child's talk: Learning to use language*, Nueva York: Norton, 1983 [*El habla del niño*, Barcelona: Paidós, 1986].
54. BURGESS, J. Y ETHERINGTON, S., “Focus on grammatical form: explicit or implicit?”, *System*, vol. 30, nº 4, 2002, 433-458.
55. CADENA, M. P., *El turno de palabra en español*, Memoria master, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1990.

56. CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A., *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 1999.
57. CAMBRA, M., “Les observacions de classes al Server de la didàctica de la llengua estrangera”, *Temps d'Educació*, vol. 8, s. 1., 1992, 333-354.
58. CAMBRA, M., “Llengües primera, segona i estrangera: una terminologia provisional”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, nº 8, 1996, 83-96.
59. CAMBRA, M., “El discurso en el aula”, en A. Mendoza (ed.), *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ ICE Universitat de Barcelona: Horsori, 1998, 227-238.
60. CAMBRA, M., *Une approche ethnographique de la classe de langue. Langues et apprentissage des langues*, Paris: Didier, 2003.
61. CAMPS, A. Y FERRER, M. (coords.), *La gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, 2000.
62. CANALE, M. Y SWAIN, M., “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1, 1980, 1-47.
63. CANALE, M., “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*, Londres: Longman, 1983.
64. CANALE, M., “De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje”, en AA. VV., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, (al cuidado de M. Llobera i Cànaves), Madrid, Edelsa, 1995.
65. CANDLIN, C. (ed.), *The communicative Teaching of English: Principles and are Exercise Typology*, Harlow: Longman, 1981.
66. CARRASCO PEREA, E., “Reflexiones metalingüísticas de estudiantes franceses ex-principiantes de E/LE en situación de lectura”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº 8, 1996, 57-85.
67. CARRELL, P. L., “Metacognitive Awareness and second language reading”, *The Modern Language Journal*, nº 73, ii, s. 1., 1989, 121-134.
68. CARRETERO RÖDEL, A., *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 dirigida por la Dra. Esteve, Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, 2004.
69. CARTER, R. (ed.), *Knowledge about language and the curriculum: The LINC reader*, Londres: Hodder and Stoughton, 1990.

70. CASADO ROMERO, A., *Creencias de los estudiantes de magisterio sobre las interacciones en el aula*, Tesis dirigida por el Dr. Medina Rivilla, UNED: Departamento de didáctica, organización escolar y didácticas especiales, 2005.
71. CASTELLÀ I LIDON, J. M., “Les tipologies textuais”, en M. J. Cuenca, *Lingüística i ensenyament de llengües*, Universitat de València, 1994a, 109-127.
72. CASTELLÀ I LIDON, J. M., “Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas”, *TEXTOS*, nº 2, 1994b, 15-24.
73. CASTELLÀ I LIDON, J. M., “Diversitat discursiva i gramàtica: Avantatges i mites de la tipologia textual”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la literatura*, nº 4, s. l., abril 1995, 73-84.
74. CASTELLANOS VEGA, I., *Estudio de las necesidades pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto institucional*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. Llobera i Cànaves, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1998.
75. CAZDEN, C. B., “The Acquisition of Noun and Verb Inflections”, *Child Development*, nº 39, 1968, 433-448.
76. CAZDEN, C. B., *El discurso en el aula*, Barcelona: Paidós-MEC, 1988, (traducido 1991).
77. CELCE-MURCIA, M., DÖRNEY, Z Y THURRELL, S., “Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, 6, 1995, 5-35.
78. CELCE-MURCIA, M., “Formal Grammar Instruction: An Educator Comments”, *ESOL Quarterly*, 26, 1992, 406-408.
79. CELCE-MURCIA, M., “Why It Makes Sense to Teach Grammar in Context and Through Discourse”, en E. Hinkel y S. Fotos (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, 119-133.
80. CENOZ, J. Y PERALES, J., “Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas”, en C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. La adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel, 2000, 109-125.
81. CENOZ, J., “La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras”, en S. Salaberri (ed.), *Lingüística aplicada a la*

- enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Universidad de Almería, 2000, 379-405.
82. Cerdán Martínez, L. y Llobera i Cànaves, M., “Actuaciones de los profesores en el aula: desarrollo de un modelo semiótico de transcripción”, *RESLA*, nº 12, s. l., 1997, 115-139.
83. Cerdán Martínez, L., *La comunicación no verbal en el discurso del profesor: Estilos didácticos*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. Llobera i Cànaves, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997.
84. Chaudron, C., “The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: a view of the Second Language Classroom”, *TESOL Quarterly*, vol. 20, nº 4, 1986.
85. Chaudron, C., *Second language classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
86. Clark, R. E. y Ivanič, R., “Consciousness-raising about the writing process”, en C. James y P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*, Londres y Nueva York: Longman, 1991, 168-175.
87. Coates, J., “The construction of a collaborative floor in women’s friendly talk”, en T. Givón, *Conversation*, Amsterdam, J. Benjamin Publisher, 1997, 55-89.
88. Cohen, L. y Manion, L., “La entrevista”, en *Métodos de investigación educativa*, Buenos Aires, Ed. La Muralla, 1989, 377-409.
89. Colás Bravo, M. P. y Buendía Eisman, L., *Investigación educativa*, Alfar: Sevilla, (1993), 2ª ed. 1994.
90. Colás Bravo, M. P., “Corrientes metodológicas en la investigación educativa”, *Cuestiones pedagógicas*, nº 3, 1986, 193-200.
91. Colás Bravo, M. P., “El análisis de datos en la investigación cualitativa”, *Lección impartida en los XI Cursos de Verano. II Cursos europeos en San Sebastián*, 1990.
92. Colás Bravo, M. P., “Los métodos de investigación en educación”, en M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa*, Alfar: Sevilla, (1993), 2ª ed. 1994a, 43-68.
93. Colás Bravo, M. P., “La metodología cualitativa”, en M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa*, Alfar: Sevilla, (1993), 2ª ed. 1994b, 249-288.

94. COLE, M., "The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other", en J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication, and cognition*, Nueva York: Cambridge University Press, 1985.
95. COLE, M., *Cultural psychology. A onze and future discipline*, Cambridge: Harvard University Press, 1996.
96. COMAS, J., *El lenguaje del profesor en la clase*, Memoria de Master dirigida por el Dr. Llobera i Cànaves, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1989.
97. CONTRERAS, J., "El sentido educativo de la investigación", *Cuadernos de pedagogía*, nº 196, s. l., 1991, 61-67.
98. COOK, V., "Universal Grammar and the learning and teaching of second languages", en T. Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
99. CORDER, S. P., "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics*, vol. 4, s. l., 1967. ["La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", en J. Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, Colección Lingüística y Conocimiento 14, 1991].
100. CORDER, S. P., *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin, 1973.
101. CORTÉS RODRÍGUEZ, L., Conectores, marcadores y organizadores como elementos del discurso, en J. J. Bustos Tovar *et al.*, *Lengua, discurso y texto, I Simposio internacional de análisis del discurso*, Madrid, Visor, 2001, vol. 1 y vol. 2, 539-550.
102. COTS, J. M., BAIGET, E., IRUN, M., LLURDA, E. Y ARNO, E., "Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de group", *Aile*, nº10, 1997, 75-106.
103. COYLE, D., "Changing the rules of the game: Adolescent Voices Taking Control—if only they would, if only they could", en B. Sinclair *et al.* (eds.), *Learner autonomy, learner autonomy: Future directions*, Londres: Longman, 2000.
104. CRESWELL, J. W., *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*, Londres: SAGE publications, 1998.
105. CROOKES, G., "The Utterance, and other basic units for second language discourse analysis", en *Applied Linguistics*, vol. 11, nº 2, Oxford: Oxford University Press, 1990, 183-199.

106. CROOKES, G., "Action research for second language teachers: Going beyond teachers research", *Applied Linguistics*, vol. 14, nº 2, 1993, 130-144.
107. CROOKES, G., "Second language acquisition and language pedagogy: A socio-educational perspective", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, nº 1, 1997, 93-116.
108. CRUZ PIÑOL, M., *El español a través de Internet. Aprendizaje con un nuevo lenguaje*, Tesis doctoral dirigida por la Dra. Martinell Gifre, Barcelona: Universidad de Barcelona, 2001.
109. CUADRADO GORDILLO, I., *Comunicación no-verbal e implicaciones didácticas en el aula: Desarrollo y análisis de casos de conciencia propia*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. García Carrasco, Salamanca: Universidad de Salamanca, 1990.
110. CUENCA, M. J. y HILFERTY, J., *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona: Ariel, 1999.
111. CUENCA, M. J., *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València: Tàndem, 1992, 93-155.
112. CUENCA, M. J., "Bases lingüísticas y didácticas para una enseñanza integrada de varias lenguas", *Textos de didáctica de lengua y de la literatura*, nº 2, 1994, 25-34.
113. CUENCA, M. J., "La lingüística cognitiva", en A. Camps y M. Ferrer (coords.), *La gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, 2000.
114. DABÈNE, L. E INGLEMANN, C., "Un multilinguisme en construction: l'èveil de la consciencia métalinguistique", *Aile*, nº 7, s. l., 1996, 123-138.
115. DAVIS, F., *La comunicación no verbal*, Alianza, 1976.
116. DAVIS, K. A., "Validity and reliability in qualitative research on second language acquisition and teaching: another researcher comments...", *TESOL Quarterly*, vol. 26, nº 3, 1992, 605-608.
117. DAVIS, K. A., "Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research", *TESOL Quarterly*, vol. 29, nº 3, 1995.
118. DAY, RICHARD R., "Teacher observation in second language teacher education", en D. Nunan (ed.), *Second language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 43-61.
119. DE BOOT, K., "Review article: The psycholinguistics of the output hypothesis", *Language learning*, vol. 46, nº 3, 1996, 529-555.

120. DEKEYSER, R., "Foreign language development during a semester abroad", en F. Breed (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, Lexington, Mass., D. C. Heath, 1991, 104-119.
121. DEKEYSER, R., "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
122. DEKEYSER, R., "Implicit and explicit learning", en C. Doughty y M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell Publishing, 2003, 313-348.
123. DEL OLMO, M., "Aportaciones de la etnografía de la comunicación", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 165 y ss.
124. DENZIN, N., *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, Nueva York: McGraw Hill, 1978.
125. DEZA BLANCO, P., *Retórica contrastiva: Análisis de los dispositivos cohesivos en las noticias de sucesos escritos por periodistas españoles y estudiantes taiwaneses de ELE*, Tesis dirigida por la Dra. Díaz Rodríguez, Barcelona: Universidad de Barcelona, 2003.
126. DÍAZ ARANCIBIA, L. A., *La creatividad en la enseñanza de la lengua castellana*, Memoria master, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1998.
127. DÍAZ MARTÍNEZ, J. Y LLOBERA I CÁNAVES, M., "El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas", s. l., 1997, 1-9.
128. DÍAZ, R. M. Y BERK, L. E. (eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
129. DICAMILLA, F. J., ANTÓN, M. Y LANTOLF, J. P., "Sociocultural theory and the acquisition of Spanish as a second language", en R. Salaberry y B. Lafford (eds.), *The acquisition of Spanish as a second language*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2003, 262-287.
130. DONATO, R. Y ADAIR-HAUCK, B., "Discourse perspectives on formal instruction", *Language Awareness*, 1, 1992, 73-89.

131. DONATO, R., "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom", en J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Nueva York: Oxford University Press, 2000, 27-50.
132. DONMALL, G., "Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms", en C. James y P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*, Londres y Nueva York: Longman, 1991, 107-122.
133. DÖRNYEI, Z. Y SCOTT, M. L., "Communication strategies in a second language: Definition and Taxonomies", *Language learning*, 47: 1, s. 1., 1997, 173-210.
134. DOUGHTY, C. J. Y WILLIAMS, J., "Pedagogical choices in focus on form", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
135. DOUGHTY, C. J., "Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of second language relativisation", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 13, nº 4, 1991, 431-469.
136. DOUGHTY, C. J., "Cognitive Underpinnings of Focus on Form", en P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 206-257.
137. DOUGHTY, C. J., "Instructed SLA: Constraints, compensation and enhancement", en C. J. Doughty y M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell Publishing, 2003, cap. 10: 256-310.
138. DURANTI, A., *Linguistic anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, 340-347.
139. DURANTI, A., *Antropología lingüística*, Madrid: Cambridge University Press, 2000.
140. ECKMAN, F. R., BELL, L. Y NELSON, D., "On the generalisation of relative clause instruction in the acquisition of English as a Second Language", *Applied Linguistics*, vol. 9, nº 1, 1988, 1-20.
141. ECO, U., "Metáfora y semiosis", *Semiótica y filosofía del lenguaje*, Barcelona: Lumen, 1990.
142. ELLIOTT, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata, 1991.
143. ELLIS, N. C., "Implicit and explicit language learning. An overview", en S. Salaberri (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería, Universidad de Almería, 1994, 1-32.

144. ELLIS, N. C., "Memory for language", en P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 33-68.
145. ELLIS, N. C., "Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24: 2, 2002a, 143-188.
146. ELLIS, N. C., "Reflections on frequency effects in language acquisition: A response to commentaries", *Studies in Second Language Acquisition*, 24, n°2, 2002b, 297-339.
147. ELLIS, N. C., "Review of Bod, R., Hay, J., y Jannedy, S. (eds.), *Probabilistic linguistics*. Cambridge, MA: MIT Press", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 26, n°4, 2003a.
148. ELLIS, N. C., "Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure", en C. J. Doughty y M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell Publishing, 2003b, cap. 4: 63-103.
149. ELLIS, N. C., "At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 27, n°2, 2005, 305-352.
150. ELLIS, R., *Classroom second language development*, Oxford: Pergamon, 1984.
151. ELLIS, R., "Interpretations tasks for grammar teaching", *TESOL Quarterly*, vol. 29, 1985, 87-106.
152. ELLIS, R., *Instructed second language acquisition*, Cambridge (Mass.), Applied Language Studies: Blackwell, 1990.
153. ELLIS, R., "A theory of Instructed Language Acquisition", en N. C. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, Londres/ San Diego: Harcourt Brace & Company, 1994, 79-114.
154. ELLIS, R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press, (1994), 3ª ed. 1996.
155. ELLIS, R., *Second language acquisition research and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1997.
156. ELLIS, R., The metaphorical constructions of second language learner, en M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, Londres: Pearson, 2001, 65-85.

157. ELLIS, R., "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research", *Studies in second language acquisition*, vol. 24, n° 2, 2002a, 223-236.
158. ELLIS, R., "The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum", en E. Hinkel y S. Fotos (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002b, 17-34.
159. ELLIS, R., "Measuring implicit and explicit knowledge of a second language", A Psychometric Study", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 27, 2005, 141-172.
160. ERICKSON, F., "Qualitative Methods in Research on Teaching", *Handbook of Research on Teaching*, Nueva York: Mc Millan, 1986.
161. ERICKSON, F., "Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research", en B. F. Freed, *Foreign language acquisition research and the classroom*, Lexington, (Mass): Heath and Company, 1991, cap. 20.
162. ERVIN-TRIPP, S. M. Y KÜNTAY, A., "The occasioning and structure of conversational stories", en T. Givon, *Conversation*, Amsterdam, J. Benjamin Publisher, 1997, 133-166.
163. ESCANDELL VIDAL, M. V., "La pragmàtica", en A. Camps y M. Ferrer (coords.), *La gramàtica a l'aula*, Barcelona: Graó, 2000.
164. ESCANDELL VIDAL, M. V., "Aportaciones de la pragmática", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 179 y ss.
165. ESTEVE, O. Y CAÑADA, M. D., "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales", en C. Muñoz (coord.), *Trabajos en lingüística aplicada*, Barcelona: Univerbook, 2001, 73-83.
166. ESTEVE RUESCAS, O., *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults*, Tesis doctoral dirigida por la Dra. Cambra, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1999.
167. FAIRCLOUGH, N., "Critical Language Awareness", *Language Awareness*, vol. 1, Harlow, Longman, 1992, 107-110.

168. FASENLOW, J. F., "What kind of a flower is that? An alternative model for discussing lessons", en J. Fine (ed.), *Second language discourse*, Norwood, N.J.: Ablex, 1988, 59-85.
169. FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S., *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Tesis doctora, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1990.
170. FIRTH, J. R., "On sociological linguistics", en H. Dell (comp.), *Language and culture and society*, Londres, Harper International, 1957.
171. FISHMAN, J., (ed.), *Readings in the sociology of language*, [Presented as a paper at the Proceeding of the 8th International Congress of Linguistics in 1958], The Hague: Mouton, 1968.
172. FLAVELL, J., "Cognitive monitoring", en W. Dickson (ed.), *Children's oral communications skills*, Nueva York: Academic, 1981, 35-60.
173. FLOWERDEW, J., "Speech acts and language teaching", *Language teaching*, s. 1., 1988, 69-82.
174. FOTOS, S. Y ELLIS, R., "Communication about grammar: A task-based approach", *TESOL Quarterly*, 25, 1991, 605-628.
175. FOTOS, S., "Conscious raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction", *Applied linguistics*, vol. 14, nº 4, Oxford: Oxford University Press, 1993, 385-403.
176. FRAUENGLASS, M. H. Y DÍAZ, R. M., "La función autorreguladora del habla privada infantil: Un análisis crítico de las recientes discusiones de la teoría de Vygotsky", *Infancia y Aprendizaje*, 37, 1987, 103-115.
177. FREED, B. F. "What makes us think that students who study abroad become fluent?", en B. F. Breed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam: John Benjamins, 1995, 123-148.
178. GAIES, S. J., "Classroom-centered research: Some consumer guidelines", Paper presented at *The Second Annual TESOL Summer Meeting*, Albuquerque, N.M., 1980.
179. GALLOWAY, V. Y LABARCA, A., "From student to learner: Style, process, and strategy", en D. W. Birckbichler (ed.), *New perspectives and new directions in foreign language education*, Lincolnwood, IL: National Textbook Co, 1990, 111-158.

180. GARCÍA CABRERO, J. C., *Recursos en Internet de E/LE para anglohablantes*, Memoria de investigación de doctorado, Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la UNED, 1998.
181. GARCÍA FERNÁNDEZ, C. R., *La articulación lengua-cultura en los manuales para enseñar español en Francia. Una perspectiva intercultural*, Tesis dirigida por el Dr. Barros García, Granada: Universidad de Granada, 2002.
182. GARCÍA GARRIDO, J., *La ruta de la lengua española (una web para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera)*, Memoria master, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001.
183. GARCÍA LABORDA, J., *Análisis y aplicación de la variable actitudinal en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Tesis dirigida por la Dra. Vega Fernández, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2000.
184. GARCÍA MARCOS, F. J., “Sobre la delimitación nociónal de la interlengua y sus repercusiones metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en S. Salaberri (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería, Universidad de Almería, 2000, 402-410.
185. GARDNER, R. C., “Integrative Motivation and second language acquisition” en Z. Dörnyei R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu: University of Hawai, Second language teaching and Curriculum Center, 2001, cap. 1, 1-20.
186. GARRIDO MEDINA, J., “Oración, discurso y texto”, en J. J. Bustos Tovar *et al.*, *Lengua, discurso y texto, I Simposio internacional de análisis del discurso*, Madrid, Visor, 2001, 297-308.
187. GASS, S., MACKEY, A. Y PICA, T., “The role of input and interaction in second language acquisition”, *Modern Language Journal*, 82, 1998, 299-307.
188. GASS, S., *Input, interaction and the second language learner*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.
189. GIL, X. Y GARCÍA, E. Y RODRÍGUEZ, G., “Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica”, *Temps d'educació*, nº 14, 2º semestre, 1995, 61-81.
190. GILBERT, N., *Researching social life*, Londres: SAGE publications, 1993, 366p.
191. GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata, 1988.

192. GOMBERT, J. E., *Le développement métalinguistique*, Paris: Presses Universitaires, 1990.
193. GOMBERT, J. E., “Développement métalinguistique et acquisition en lecture”, *Cahiers de Psychologie E. F.*, nº 2, 1992, 181-203.
194. GOMBERT, J. E., “Metacognition, metalanguage and metapragmatics”, *International Journal of Psychology*, nº 28, 1993, 571-580.
195. GOMBERT, J. E., “How do illiterate adults react to metalinguistic training?”, *Annals of dislexia*, nº 44, s. 1., 1994, 250-269.
196. GOMBERT, J. E., “Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue”, *Aile*, nº 8, 1996, 41-55.
197. GÖNCÜ, A., “Development of Intersubjectivity in social pretend play”, *Human development*, 36, 1993, 185-198.
198. GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V., *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. Llobera i Cànaves, Barcelona: Universidad de Barcelona, 2000.
199. GRICE, H. P., “Logic and conversation” en P. Cole J. L. Morgan (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, 511-530].
200. GROS SALVAT, B., *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona: EUB, 1995.
201. GUASCH, O., “Parler en L1 pour écrire en L2”, *Aile*, nº 10, 1997, 22-49.
202. GUMPERZ, J. J., “Conversational code switching”, en J. Gumperz, *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, 59-100.
203. GUTIÉRREZ QUINTANA, E., *Análisis de errores gramaticales de italianos estudiantes de español*, Tesis dirigida por la Dra. Álvarez Martínez, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2003.
204. GUTIÉRREZ ZARAGOZA, X., “El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas segundas”, Publicación en al Red de las Actas del XL Congreso de ACH, 2004, 1-19.
205. HABERMAS, J., *Ciencia y técnica como “ideología”*, España: Tecnos, 1984.

206. HAIDL DIETLMEIER, A., "La "teoría de la relevancia" y de los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros", en AA. VV., *Pragmalingüística*, Universidad de Cádiz, 1993, 367-398.
207. HALL, E. T., *The Hidden Dimension*, Garden City, Nueva York: Doubleday, 1966.
208. HALLER, S. Y SCHNEWLY, B., "Feuilleté énonciatif et mise en bouche. Quelques activités méta- et épilinguistiques lors de la production à trois d'un texte écrit", *Aile*, nº 8, 1996, 129-151.
209. HALLIDAY, M. A. K., *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1973.
210. HALLIDAY, M. A. K., *Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of language and Meaning*, Londres: Arnold, 1978.
211. HALLIDAY, M. A. K., *An Introduction to Functional Grammar*, Londres: Edward Arnold, 1985.
212. HALLIDAY, M. A. K., "Towards a Language-Based Theory of Learning", *Linguistics and Education*, nº 5, 1993, 93-116.
213. HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J. Y SWAIN, M., (eds.), *The development of second language proficiency*. Cambridge/ Nueva York: Cambridge University Press, 1990.
214. HARLEY, B., "Functional Grammar in French Immersion: A classroom experiment", *Applied Linguistics*, 10, 1989, 331-359.
215. HARLEY, B., "Appealing to consciousness in the second language classroom", *AILA Review*, 11, 1994, 57-68.
216. HEATH, S. B., "Ethnography in education: Defining the essentials", en P. Gilmore y A. Glatthorn (eds.), *Children in and out of school: Ethnography and education*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982, 33-58.
217. HIGGS, T. V., "Research on the role of grammar and accuracy in classroom-based foreign language acquisition", en B. F. Freed (ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom*, Lexington, (Mass.), Heath and Company, 1991, cap. 3.
218. HILL FROEHLICH, S. J., *Estrategias de aprendizaje en el proceso de la adquisición de las preposiciones del español por estudiantes estadounidenses*, Tesis dirigida por el Dr. Benítez Pérez, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2002.

219. HINKEL, E. Y FOTOS, S., "From theory to practice: A teacher's view", en E. Hinkel y S. Fotos (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, 1-12.
220. HITA BARRENECHEA, G., *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet: Características de los materiales y propuestas didácticas*, Memoria master, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 2001.
221. HULSTIJN, J. H., "Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning", *Studies in Second language acquisition*, vol. 27, 2005, 119-140.
222. HUOT, D., "Observer l'attention: Quelques résultats d'une étude de cas observing attention: results of a case study", en R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, Technical report n° 9, Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, Second Language Teaching y Curriculum Center, 1995, 85-126
223. HYMES, D., "Introduction: Toward Ethnographies of Communication", en J. Gumperz y D. Hymes, *The Ethnography of Communication "special issue" American Anthropologist*, 1964, 1-34.
224. HYMES, D., "Competence and performance in linguistic theory", en Huxley y E. Ingram (ed.), *Acquisition of languages: Models and methods*, Nueva York: Academic Press, 1971, 3-23.
225. HYMES, D., "Model of the Interaction of Language and Social Life", en J. Gumperz y D. Hymes, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1972a, 35-77.
226. HYMES, D., "On communicative competence", en J. B. Pride y J. Colmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 1972b.
227. HYMES, D., *Foundation of sociolinguistics*, Philadelphia: University of Pennsylvania, 1974.
228. IRUELA GUERRERO, A., *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*, Tesis dirigida por el Dr. Cantero Serena, Barcelona: Universidad de Barcelona, 2004.
229. IZQUIERDO GIL, M. C., *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*, Tesis dirigida por la Dra. Echenique Elizondo, Valencia: Universidad de Valencia, 2002.

230. JAKOBSON, R., “El metalenguaje como problema lingüístico”, en *Obras selectas (I)*, Madrid: Gredos, 1956, 369-376.
231. JEFFERSON, G., “Error correction as an interactional resource”, *Language in society*, nº 3, s. l., 1974, 181-201.
232. JONES, E. E. Y GERARD, H. B., *Foundations of Social Psychology*, Nueva York: Wiley, 1967.
233. JOURDENAIS, R. M. Y SHAW, P. A., Dimensions of content-based instructions in second language education, en R. M. Jourdenais y S. E. Springer (eds.), *Content, task and projects in the language classroom: 2004 Conference proceedings*, Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies, 2005, cap. 1, 1-12.
234. KASPER, G. Y SCHMIDT, R., “Developmental issues in interlanguage pragmatics”, *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1996, 149-169.
235. KASPER, G., “Pragmatic transfer”, *Second Language Research*, 8, 1992, 203-231.
236. KAYE, K., *The mental and social life of babies*, Londres: Methuen, 1982 [trad. *La vida mental y social del bebé*, Barcelona: Paidós, 1986].
237. KIRK, J. Y MILLER, M. L., *Reliability and validity in qualitative research*, Beverly Hills, CA: Sage, 1986.
238. KLEIN, W. Y PERDUE, C., *Utterance structure: Developing grammars again*, Amsterdam: John Benjamins, 1982.
239. KLEIN, W., *Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
240. KOZULIN, A., *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
241. KOZULIN, A., “Apes, primitives, children and... translators”, *Human Development*, 36, 1993, 368-372.
242. KOZULIN, A., *Psychological tools*, Cambridge: Harvard University Press, 1998 [trad. *Instrumentos psicológicos*, Barcelona: Paidós, 2000].
243. KRAMSCH, C., “Social discourse construction of self in L2 learning”, en J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Nueva York, Oxford University Press, 2000, 97-114.
244. KRAMSCH, C. (ed.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, Continuum: Londres, 2002.

245. KRASHEN, S. Y TERRELL, T. D., *The Natural approach: Language Acquisition in the classroom*, Londres: Prentice Hall, 1983.
246. KRASHEN, S., *Principles and practice in second language acquisition*, Nueva York: Prentice-Hall, 1982.
247. KRASHEN, S., *The Input hypothesis: Issues and Implications*, Nueva York: Longman, 1985.
248. KU MENG, H., *La traducción de los elementos lingüísticos culturales (chino-español). Sueño en las estancias rojas*, Tesis dirigida por la Dra. Hurtado Albir, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.
249. LAGO MARÍN BALDOMERO, S., *Hispanet: Diseño y organización de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera a través de la red telemática*, Tesis dirigida por la Dra. Alonso García, UNED: Departamento de didáctica, organización escolar y didácticas especiales, 2003.
250. LANGACKER, R. W., *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*, Stanford: Stanford University Press, 1987.
251. LANGACKER, R. W., *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*, Stanford: Stanford University Press, 1991.
252. LANTOLF, J. P. Y A. PAVLENKO, “(S)econd (L)anguage (A)ctivity: Understanding learners as people”, en M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, Londres: Pearson, 2001, 141-158.
253. LANTOLF, J. P. Y P. GENUNG, “I’d rather switch than fight: An activity theoretic study of power, success and failure in a foreign language classroom”, en C. Kramsch (ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*, Londres: Continuum, 2002, 175-197.
254. LANTOLF, J. P. Y S. L. THORNE, *Sociocultural theory and the Genesis of L2 Development*, Oxford: Oxford University Press, 2006.
255. LANTOLF, J. P., “Introducción: Revisión de la aplicabilidad de la investigación experimental en las clases de segunda lengua”, en N. C., Ellis. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, Londres: Academic Press, 1994, 14-46.
256. LANTOLF, J. P., “Review article Carruthers, R. y J. Boucher (eds.), Language and thought: Interdisciplinary themes (1998)” Cambridge University Press”, *Journal of Linguistics*, vol. 36, nº2, 2000, 419-424.

257. LANTOLF, J. P., "Introduction", en J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 2000a, 1-26.
258. LANTOLF, J. P., "Revisión del artículo de R. Ellis, SLA Research and language teaching, Oxford: Oxford University Press, 1997", en *Studies in Second language acquisition*, vol. 22, 2000b, 276-278.
259. LANTOLF, J. P., "Revisión del artículo de William Frawley, Vygotsky and cognitive science: Language and the unification of social and computational mind, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997", en *Studies in Second language acquisition*, vol. 22, 2000c, p. 125.
260. LANTOLF, J. P., "A century of language teaching and research: Looking back and looking ahead", *The Modern of Language Journal*, part I, vol. 84, nº4, 2000, 467-471; part II, vol. 85, nº1, 2001, 1-4.
261. LANTOLF, J. P., "D. Robbins. 2001. Vygotsky's psychology-philosophy. A metaphor for language theory and learning, Nueva York: Kluwer Academic/Plenum", *The Modern Language Journal*. 87, 2003, 137-138.
262. LANTOLF, J. P., "Conceptual knowledge and instructed second language learning: A sociocultural perspective", en S. Fotos y H. Nassaji (eds.), *Form Focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis*, Oxford: Oxford University Press, 2006, 35-54.
263. LARSEN-FREEMAN, D. Y M. H. LONG, *An introduction to second language acquisition research*, Londres: Longman, 1991.
264. LARSEN-FREEMAN, D., "Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory", *TESOL Quarterly*, vol. 25, nº 2, 1991, 315-350.
265. LARSEN-FREEMAN, D. Y M. H. LONG, "Estudios de interlengua: logros importantes", en Larsen-Freeman y Long, *Estudios de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994, 78-105.
266. LARSEN-FREEMAN, D., "Individual cognitive/ affective learner contributions and differential success in second language acquisition", en M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, Londres: Pearson, 2001, 12-24.
267. LARSEN-FREEMAN, D., *Teaching language. From grammar to grammaring*, Boston: Heinle y Heinle, 2003.

268. LATORRE, A., "Bibliografía general sobre investigació etnogràfica en educació", *Temps d'Educació*, 2º semestre, s. l., 1995, 163-167.
269. LAURENCE, S. Y E. MARGOLIS, "Concepts and Cognitive Science", en S. Laurence y E. Margolis, (eds.), *Concepts*, Cambridge, MA: MIT Press, 1999, 3-81.
270. LAZARATON, A., "Qualitative research in Applied Linguistics: a progress report", *TESOL Quarterly*, vol. 29, nº 3, s. l., 1995, 455-472.
271. LCHC (Laboratory of comparative human cognition), "Culture and cognition", en P. H. Musen y W. Kesen (eds.), *Handbook of child psychology, vol. I: History, Theory and Methods*, Nueva York: Wiley, 1983.
272. LEECH, G. N., *Principles of pragmatic*, Londres: Longman, 1983.
273. LEWIS, M., *The lexical approach*, Hove, UK: Language Teaching Publications, 1993.
274. LICERAS, J. M. (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, Colección Lingüística y Conocimiento 14, 1991.
275. LIGHTBOWN, P. M. Y N. SPADA, "Learning English as a second language in a special school in Québec", *The Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne des langues vivantes*, vol. 5, nº 2, s. l., 1997, 315-55.
276. LIGHTBOWN, P. M., "Anniversary article. Classroom SLA research and second language learning", *Applied linguistics*, vol. 21, nº 4, Oxford: Oxford University Press, 2000, 431-462.
277. LINCOLN, Y. Y E. GUBA, *Effective evaluation*, Nueva York: Jasley-Bass Publishers, 1985.
278. LITTLE, D. Y SINGLETON, D., "Authentic texts, pedagogical grammar and language awareness in foreign language learning", en C. James y P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*, Londres y Nueva York: Longman, 1991, 123-131.
279. LLENARES GARCÍA, A., *La interacción Lingüística en el aula de segundas lenguas en edades tempranas: Análisis de un corpus desde una perspectiva funcional*, Tesis dirigida por la Dra. Martín Úriz, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2001.
280. LLOBERA I CÀNAVES, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 1995a.

281. LLOBERA I CÀNAVES, M., “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en M. Siguan (ed.), *La enseñanza de lenguas por tareas*, Barcelona, ICE/ Horsori, 1995b, 17-38.
282. LLOBERA I CÀNAVES, M., “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”, en M. Llobera i Cànaves *et al.*, *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 1995c, 5-26.
283. LONG, M. Y ROBINSON, P., “Focus on form: theory, research and practice”, en C. Doughty y J. Williams, *Focus on Form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, cap. 2, 1998, 15-41.
284. LONG, M. H., “Does second language training make a difference? A review of the research”, *TESOL Quarterly*, nº 17, 1983a, 359-382.
285. LONG, M. H., “Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of meaning”, *Applied Linguistics*, vol. 4, 1983b, 126-141.
286. LONG, M. H., “Input and second language acquisition theory”, en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley (Mass): Newbury House, 1985a, 377-393.
287. LONG, M. H., “A role for instruction in second language acquisition: Task based language teaching”, en M. Pienemann y K. Hyltenstam (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters, 1985b, 77-99.
288. LONG, M. H., “Instructed Interlanguage Development”, en L. Beebe (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, Rowley (Mass): Newbury House, 1988, 115-141.
289. LONG, M. H., “Maturational constraints on language development”, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 1990, 251-285.
290. LONG, M. H., “Focus on form: A design feature in language teaching methodology”, en K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramersch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam: John Benjamine, 1991, 39-52.
291. LÓPEZ GARCÍA, Á., *Psicolingüística*, Madrid: Síntesis, 1988.

292. LÓPEZ GARCÍA, M. P., *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*, Tesis dirigida por el Dr. Barros García, Granada: Universidad de Granada, 2000.
293. LURIA, A. R., *Consciencia y lenguaje*, Madrid: Aprendizaje Visor, 1995.
294. MAIZ, A., “Euskara bere giroan ikasten”, *Hizpide*, nº 39, 1997, 15-30.
295. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, 2002, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, traducción del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg: Council of Europe, 2001.
296. MARCOS MARÍN, F. A. y SÁNCHEZ LOBATO, J., *Lingüística Aplicada*, Madrid: Síntesis, 1988, reimp. 1991.
297. MARCOS MARÍN, F. A., “Aportaciones de la lingüística aplicada”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 25 y ss.
298. MARTÍN MARTÍN, J. M., “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores determinantes”, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 261 y ss.
299. MARTÍN MENÉNDEZ, S., Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso, en J. J. Bustos Tovar *et al.*, *Lengua, discurso y texto, I Simposio internacional de análisis del discurso*, Madrid, Visor, 2001, vol. 1 y vol. 2, 923-946.
300. MARTÍN MOHEDANO, M., *La enseñanza del léxico español a través de Internet. Análisis y comentarios de páginas Web para la práctica y adquisición de vocabulario*, Memoria master, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2003.
301. MARTÍN PERIS, E., *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. M. Llobera i Cànaves, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1996.
302. MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I., *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal*, Tesis dirigida por el Dr. Sánchez Lobato, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2001.
303. MASNY, D., “Linguistic awareness and writing: exploring the relationship with language awareness”, *Language Awareness*, vol. 6, nº 283, s. 1., 1997, 105-118.

304. MASTER, P., "Consciousness raising and article pedagogy", en D. Belcher y G. Braine (eds.), *Academic writing in a second language*, Norwood (NJ): Ablex, 1991, 183-204.
305. MATEU SERRA, R. M., *El lugar del silencio en el proceso de la comunicación*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. Serrano Farrera, Lleida: Universidad de Lleida, 2001.
306. MAYOR SÁNCHEZ, J., "Aportaciones de la psicolingüística", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 43 y ss.
307. MCCAFFERTY, S. G. Y AHMED, M. K., "The appropriation of gestures of the abstract by L2 learners", en J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Nueva York: Oxford University Press, 2000, 199-218.
308. MCCAFFERTY, S. G., "Gesture and creating zones of proximal development for second language learning", *The modern language journal*, 86, nº 2, 2002, 192-203.
309. MCCARTHY, M., *Discourse analysis for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
310. MCCARTHY, M., *Language as discourse. Perspectives for language teachers*, Nueva York: Longman, 1994.
311. MCCARTHY, M., *Spoken language and applied linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
312. MCCARTHY, M., *Issues in applied linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
313. MCGROARTY, M. E. Y ZHY, W., "Triangulation in classroom research: a study of peer revision", *Language Learning*, vol. 47, nº 1, s. l., 1997, 1-43.
314. MCCLAUGHLIN, B., ROSSMAN, T. Y MCLEOD, B., "Second-language learning: An information-processing perspective", *Language Learning*, vol. 33, nº 2, 1983, 135-158.
315. MCCLAUGHLIN, B., "Conscious versus unconscious learning", *TESOL Quarterly*, vol. 24, nº 4, s. l., 1990, 617-634.
316. MCNEILL, D., *Hand and mind. What gestures reveal about thought*, Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992.
317. MEARA, P., "The year abroad and its effect", *Language Learning Journal*, nº 10, 1994, 32-38.

318. MELCION, J., “L'enfocament nocional-funcional en l'ensenyament de segones llengües”, en M. J. Cuenca (ed.), *Lingüística i ensenyament de llengües*, Universitat de València, 1994, 127-147.
319. MINERVINI, R., *Lingüística aplicada y enseñanza de lenguas próximas en facultades de traducción e interpretación: las teorías implícitas de los profesores*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. E. Martín Perís y la Dra. V. Demonte Barreto, s. l., 2004, 426-444.
320. MIRANDA UBILLA, H., *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*, Tesis dirigida por el Dr. Hernández Alonso, Valladolid: Universidad de Valladolid, 2000.
321. MITTNER, M., “Répétitions et reformulations chez un apprenant: aspects métalinguistiques et métadiscursifs. Paroles en construction”, *Engrages*, nº18/19, 1987, 135-152.
322. MOHAMED ABD, S. A., *Estudio pseudo-longitudinal de errores léxicos y estrategias de comunicación en la interlengua oral y escrita de hablantes de español de origen egipcio*, Tesis dirigida por la Dra. Santos Gargallo, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2001.
323. MOLINA, L. Y RUÉ, J., “Portar la recerca a classe”, *Seminari de recerca en l'educació*, Barcelona: ICE de la UAB, 1988.
324. MOLL, L. C., “Introduction”, en L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Nueva York: Columbia University Press, 1990, 1-27.
325. MORALES CABEZAS, J., *Estrategias de Comunicación: aproximaciones en el análisis conversacional y aplicaciones a la enseñanza virtual del español. Atención a las funciones de apertura y petición*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. Barros García, Granada: Universidad de Granada, 2003.
326. MORENO FERNÁNDEZ, F., “Aportaciones de la sociolingüística”, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 85 y ss.
327. MULTHAUP, U. Y WOLFF, D., *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992.
328. MULTHAUP, U., “Mental networks procedural knowledge and foreign language teaching”, *Language Awareness*, vol. 6, nº 283, 1997, 75-92.

329. MUÑOZ BENITO, A. M., *Estrategias de comunicación en la interacción oral entre hablantes nativos y no nativos de español: Implicaciones y propuestas didácticas*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. García González, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2001.
330. MUÑOZ LICERAS, J., *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis, D. L., 1996, 255 p.
331. MURANOI, H., "Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classroom", *Language Learning*, vol. 50, n° 4, 2000, 617-673.
332. MURRAY, D. E., "Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction", en D. Nunan, *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 1992, 100-117.
333. MYERS, C. Y BERNSTEN, J., "Natural conversations as a model for textbook dialogue", *Applied linguistics*, vol. 9, n° 4, s. 1., 1988, 372-384.
334. NASSAJI, H., "Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction the second language classroom: some pedagogical possibilities", *The modern language journal*, n° 84, University of Toronto Press, 2000, 241-250.
335. NEGUERUELA, E., J. P. LANTOLF, S. R. JORDAN, J. GELABERT, "The "private function" of gesture in second language communicative activity: A study on motion verbs and gesturing in English and Spanish", *International Journal of Applied Linguistics*. 14, n°1, 2004, 113-147.
336. NICHOLAS, H., "Language Awareness and second language development", en C. James y P. Garret (eds.), *Language Awareness in the Classroom*, Londres: Longman, 1991, 78-95.
337. NUNAN, D., "Classroom observation", en D. Nunan, *Understanding language classroom. A guide for teacher-initiated action*, Londres: Prentice Hall, 1989a, 76-95.
338. NUNAN, D., "Action research in language classroom", en D. Nunan (ed.), *Second language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989b, 62-81.
339. NUNAN, D., "The teacher as researcher", en C. Brunfit y R. Mitchell (eds.), *Research in the language classroom*, Londres, Modern English publications and the British Council, ELT documents, 1990, 16-32.

340. NUNAN, D., "Methods in second language classroom-oriented research", *Studies on Second Language Acquisition*, nº 13, 1991, 249-276.
341. NUNAN, D., *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
342. NUNAN, D., *Discourse Analyses*, Middlesex: Penguin English, 1993a.
343. NUNAN, D., "Action Research in language education", en J. Edge y K. Richards (eds.), *Teacher develops teachers research: Papers on classroom research and teacher development*, Oxford, Heinemann, 1993b, 39-50.
344. NUNAN, D., "Hidden voices: Insiders perspectives on classroom interaction", en K. Bailey y D. Nunan (eds.), *Voices from the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 41-56.
345. NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A., "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 17, 1996, 14-21.
346. NUSSBAUM, L., "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación", en C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE, Horsori, 1996, 272 p.
347. NYSTRAND, M., *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*, Nueva York: Academic Press, 1982.
348. OLSHTAIN, E. Y COHEN, A., "The learning of complex speech act behaviour", *TESL Canada Journal*, 7, 1990, 45-65.
349. ORTÍN FERNÁNDEZ-TOSTADO, M., *La autonomía del aprendizaje en los cursos de español lengua extranjera en un entorno virtual*, Memoria master, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 2001.
350. OSBROW, G., *Aprendiente a aprender: La influencia de una formación integrada en estrategias de aprendizaje metacognitivas y socio-afectivas aplicada al desarrollo de la expresión escrita en lengua extranjera en un contexto universitario*, Tesis dirigida por la Dra. Bobb Wolff, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas, 2002.
351. OSORIO, J., "Metáfora y análisis conceptual del discurso", *Trabajos lingüísticos*, vol. 1, 2003-2004, URL: www.udec.cl/~prodoci/serie/.
352. OTHA, A. S., "Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2

- grammar”, en J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Nueva York: Oxford University Press, 2000, 51-78.
353. PACKARD, J. L., “Implications for classroom-based research of various research designs” en B. F. Freed (ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom*, Lexington, Mass, Heath and Company, 1991, cap. 21: 354-361.
354. PATTON, M., *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills: Sage, 1980.
355. PAVLENKO, A. Y LANTOLF, J. P., “Second language learning as participation and the (re)construction of selves”, en J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Nueva York, Oxford University Press, 2000, 155-178.
356. PENNINGTON, M. C., Y ELLIS, N. C., Cantonese speakers’ memory for English sentences with prosodic cues. *Modern Language Journal*, 84, 2000, 372-389.
357. PERALES UGARTE, J., “La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 329 y ss.
358. PÉREZ BAZÁN, M. N., *Usos del lenguaje publicitario de imagen fija en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Tesis dirigida por la Dra. López Téllez, Oviedo: Universidad de Oviedo, 2003.
359. PICA, T. *et al.*, “Choosing and using communicative tasks for second language instruction and research”, en G. Crookes y S. Gass (eds.), *Tasks and language learning. Integrating theory and practice*, Clevedon, PH: Multilingual Matters Limited, 1993.
360. PICA, T., “Second language teaching and research relationships: A North-American view”, *Language Teaching Research*, vol. 1, nº 1, 1997, 48-72.
361. PICA, T., “Second-Language acquisition, Social interaction, and the classroom”, *Applied Linguistics*, vol. 8, nº 1, 1987, 3-15.
362. PIEDEHIERRO SÁEZ, C., *El papel de la gramática en la clase de ELE*, Memoria de Master, Universidad de Antonio de Nebrija: Madrid, 2003, <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/Piedehierro/CapII.pdf>.
363. POMERANTZ, ANITA Y FEHR, B.J., Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido, en T. A. Van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona: Gedisa, 2002, vol. II, 101-140.

364. PORTOLÉS LÁZARO, J., El significado informativo de los marcadores del discurso, en Bustos Tovar, J.J. et al., *Lengua, discurso y texto, I Simposio internacional de análisis del discurso*, Madrid: Visor, 2001, vol. 1 y vol. 2, 683-694.
365. PREUTISRANY ANONT, O., *La competencia audio-articulatoria de alumnos tailandeses en español lengua extranjera. Aportaciones teórico-conceptuales, metodológicas y prácticas*, Tesis dirigida por la Dra. Guillén Díaz, Valladolid: Universidad de Valladolid, 2002.
366. PY, B., "L'apprenant et son territoire: systeme, norme et tache", *Aile*, nº 2, s. 1., 1992, 9-23.
367. RAMÓN GARCÍA, N., *Estudio contrastivo inglés-español de la caracterización de sustantivos*, Tesis dirigida por la Dra. Rabadán Álvarez, León: Universidad de León, 2001.
368. RAMOS MÉNDEZ, C., *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*, Tesis dirigida por le Dr. Llobera i Cànaves, Barcelona: Universidad de Barcelona, 2004.
369. REYES, G., *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona: Montesinos, 1990.
370. RICHARDS, J. C. Y LOCKHART, C., *Reflective teaching in second Language Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
371. RICHARDS, J. C., PLATT, J. Y PLATT, H., *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, versión española y adaptación de Carmen Muñoz y Carmen Pérez Vidal, Barcelona: Ariel, 1997.
372. RICHARDS, J., *Reflective teaching in second language classroom*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.
373. RICHARDS, J., *Beyond training*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
374. RICHMOND, J., "What do we mean by knowledge about language?", en R. Carter (ed.), *Knowledge about language and the curriculum: the LINC reader*, Londres: Hodder and Stoughton, 1990, 23-44.
375. ROMMETVEIT, R., "On the architecture of inter-subjectivity", en R. Rommetveit y R. M. Blazer (eds.), *Studies of language, thought, and verbal communication*, Nueva York: Academic Press, 1979.

376. ROMMERVEIT, R., "Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behaviour control", en J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication, and cognition*, Nueva York: Cambridge University Press, 1985.
377. ROWE, S. M. Y WERTSCH, J. V., "Vygotsky`s model of cognitive development", en U. Goswami (ed.), *Childhood cognitive development*, Oxford: Blackwell, 2002, 538-554.
378. SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. Y JEFFERSON, G., "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Language*, vol. 50, nº 4, 1974, 96-735.
379. SALABERRI RAMIRO, S., *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. Serrano Valverde, Granada: Universidad de Granada, 1997.
380. SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M., *La autonomía y su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras. Posibilidades y límites*, Tesis dirigida por la Dra. Blanco Hoelscher, Oviedo: Universidad de Oviedo, 2005.
381. SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J., *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*, Tesis dirigida por el Dr. Bustos Gisbert, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2003.
382. SANDAY, P. R., "Anthropologists in schools: School ethnography and ethnology", en P. Gilmore y A. Glatthorn (eds.), *Children in and out of school*, Washington, DC: Center of Applied Linguistics, 1982, 250-253.
383. SCARCELLA, R. C. Y OXFORD, R. L., *The Tapestry of Language Learning*, Boston, Mass.: Heinle & Heinle, 1992.
384. SCHACHTER, J. Y GASS, S., *Second language classroom research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.
385. SCHANK, R. Y ABELSON, R., *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
386. SCHATZMAN, L. Y STRAUSS, A. L., *Field research: Strategies for a natural sociology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.
387. SCHIFFRIN, D., "Why analyze discourse markers?", en ???, *Discourse markers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 49-72.

388. SCHMIDT, R. Y HUOT, D., “Conscience et activité métalingüistique”, *Aile*, nº 8, s. 1., 1996, 88-128.
389. SCHMIDT, R. Y FROTA, S., “Developing basic conversational ability in a second language”, en R. Day (ed.), *Talking to learn*, Rowley, MA: Newbury House, 1986, 237-326.
390. SCHMIDT, R., “The role of consciousness in second language classroom”, *Applied Linguistics*, 11, 1990, 129-158.
391. SCHMIDT, R., “Awareness and second language acquisition”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 1993, 206-226.
392. SCHMIDT, R., “The role of attention in learning”, en N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, Londres/San Diego, Harcourt Brace y Company Publishers, 1994, 176-209.
393. SCHMIDT, R. (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, Honolulu, Hawaii, University of Hawaii, 1995.
394. SCHMIDT, R., “Attention”, en P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 3-32.
395. SCHUMANN, J., “La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización”, 1978, en J. M. Liceras M. (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, Colección Lingüística y Conocimiento 14, 1991.
396. SCRIBNER, S., “Vygotsky`s uses of history”, en J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
397. SEARLE, J., *Speech acts*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
398. SELIGER, H. Y LONG, M. (eds.), *Classroom oriented research in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass: Newbury House, 1983.
399. SELINKER, L., “Interlanguage”, *Interactional Review of Applied Linguistics*, vol. X, nº 3, s. 1., 1972, 109-331. [“La interlengua”, en J. Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, Colección Lingüística y Conocimiento 14, 1991].
400. SHARWOOD SMITH, M., “Consciousness raising and the second language learner”, *Applied Linguistics*, 2, 1981, 159-168.

401. SHARWOOD SMITH, M., "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases", *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 1993, 165-179.
402. SHRUM, J. L. Y GLOSAN, E., *Teacher's handbook contextualized language instruction K-12*, Boston (MA), Heinle y Heinle, 1994, cap.6, 90-198: Using a whole language approach to teach grammar; cap. 9, 190-198: Teaching meaningful writing as Process and Product.)
403. SIBÓN MACARRO, T., *El juego en la enseñanza de idiomas ("Curso de español/ lengua extranjera" para niños marroquíes de seis a nueve años)*, Tesis dirigida por la Dra. García Surrallés, Cádiz: Universidad de Cádiz, 2001.
404. SILVERMAN, D., *Doing qualitative research*, Londres: SAGE publications, 2000, 316 p.
405. SILVERMAN, D., *Interpreting Qualitative Data, Methods for analysing talk, text and interaction*, Londres: SAGE Publications, 1993, 224 p.
406. SILVERMAN, D., *Qualitative research. Theory, method and practice*, Londres: SAGE publications, 1997, 262 p.
407. SINCLAIR, J. Y COULTHARD, M., "Towards an analysis of discourse (1983)", en M. Coulthard (ed.), *Advances in spoken discourse analysis*, Londres, Routledge, 1992, 1-34.
408. SKEHAN, P. Y FOSTER, P., "Cognition and Tasks", en P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001, 183-205.
409. SKEHAN, P., *A cognitive approach to language learning*, Oxford: Oxford University Press, 1998.
410. SOLÉ SABATER, M. A., *La interacción pedagógica en el aula de segunda lengua: un marco teórico y didáctico*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. Mendoza Fillola, Barcelona: Universidad Autónoma, 1992.
411. SOLER-ESPIAUBA, D., "Lo no verbal como un componente más de la lengua", *Espéculo*, http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html, 2000, 1-20.
412. SOLTÍS, J., "On the nature of Educational Research", *Educational Researcher*, vol. 10, nº 13, 1984, 5-10.
413. SOMEKH, B., "Quality in educational research, the contribution of classroom teachers", en J. Edge y K. Richards (eds.), *Teacher develops teacher's research:*

- Papers on classroom research and teacher development*, Oxford: Heinemann, 1993b, 26-38.
414. SOULÉ-SUSBIELLENS, N., “La recherche en DLE: la classe de langue étrangère (CLE), centre de recherche“, en E. Lebel (ed.), *La classe de FLE, lieu de recherche. Observation de classe et analyse des discours*, Sevilla, Université de Sevilla-LUOD, 1994, 11-28.
415. SPADA, N. Y LIGHTBOWN, P. M., “Instruction and the development of questions in L2 classroom”, *Studies in second language acquisition*, n° 15, s. 1., 1993a, 205-224.
416. SPADA, N. Y LIGHTBOWN, P. M., “Intensive ESL Programs in Québec Primary Schools”, *TESL Canada Journal*, 7, 1993b, 11-32.
417. SPARKS, R. Y GANSCHOW, L., “Aptitude for learning a foreign language”, *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 21, 2001, 90-111.
418. SPECIALE, G., ELLIS, N. C., Y BYWATER, T., “Phonological sequence learning and short-term store capacity determine second language vocabulary acquisition”, *Applied Psycholinguistics*, vol. 25, n° 2, 2004, 293-321.
419. STERN, H. H., *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1983.
420. STONE, C. A. Y WERTSCH, J. V., “A social interactional analysis of learning disabilities remediation”, *Journal of Learning Disabilities*, 17, 1984, 194-199.
421. STONE, C. A., “What is missing in the metaphor of scaffolding?”, en E. A. Forman, N. Minick y C. A. Stone (eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children’s development*, Nueva York: Oxford University Press, 1993, 169-196.
422. SWAFFAR, J. K., “Language learning is more than learning language: Rethinking reading and writing tasks in textbooks for beginning language study”, en B. F. Freed, *Foreign language acquisition research and the classroom*, Lexington, (Mass.), Heath and Company, 1991, cap. 15, 252-259, 268-279.
423. SWAIN, M. Y LAPKIN, S., “Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together”, *Modern Language Journal*, vol. 82, n° 3, 1998, 320-337.
424. SWAIN, M., “Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley (Mass): Newbury House, 1985, 235-253.

425. SWAIN, M., "Manipulating and complementing content teaching to maximize learning", en P. Kellerman *et al.* (eds.), *Foreign/ Second Language Pedagogy Research*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1991.
426. SWAIN, M., "The output hypothesis: just speaking and writing are not enough", *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, s. 1., 1993, 158-164.
427. SWAIN, M., "Three functions of output in second language learning", en G. Cook y B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H. G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, 1995.
428. SWAIN, M., "Focus on form through conscious reflection", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, cap. 4: 64-81.
429. SWAIN, M., "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue." *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Ed. James P. Lantolf. Oxford: Oxford University Press, 2000, 97-114.
430. TABEADA GÓMEZ, M. T., *La colaboración a través la conversación: Construcción interactiva de diálogos orientados a tareas en inglés y en español*, Tesis dirigida por el Dr. David López, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2000.
431. TANNEN, D., "Repetition in conversation: toward a poetics of talk", en D. Tannen, *Talking voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, 36-97.
432. TANNEN, D., "What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations", en D. Tannen (comp.), *Framing in discourse*, Nueva York, Oxford University Press, 1993, 14-55.
433. TANNEN, D., "Gender differences in conversational coherence", en D. Tannen, *Gender and discourse*, Nueva York, Oxford University Press, 1994, 85-135.
434. TERRELL, T. D. Y BAYCROFT, B. Y PERRONE, C., "The subjunctive in Spanish interlanguage: Accuracy and comprehensibility", en V. Patten *et al.* (eds.), *Foreign language learning. A research perspective*, Cambridge, Newbury House, 1987, 19-32.
435. TERRELL, T. D., "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach", *Northeast Conference Newsletter*, 1989, 22-25.
436. THOMAS, J., "Cross cultural pragmatic failure", *Applied Linguistics*, 4, 1983, 91-112.

437. TORRAS I CHERTA, M. R., “Un estudio transversal del nivel de adquisición de la interrogación en inglés con alumno de 8º de EGB.”, *Revista de español de lingüística aplicada*, nº IX, s. l., 1993, 169-187.
438. TOWELL, R. Y HAWKINS, R., *Approaches to second language acquisition*, Clevedon, Ph.: Multilingual Matters Limited, 1994.
439. TREVARTHEN, C., “Universal cooperative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents”, en G. Jahoda e I. M. Lewis (ed.), *Acquiring culture: Cross-cultural studies in child development*, Londres: Croom Helm, 1988.
440. TRÉVISE, A., “Apprentissage d’une langue 2: activités et stativité metalinguistiques”, *Lidil*, nº 9, 1993, 69-95.
441. TRÉVISE, A., “Représentations métalinguistiques des apprenants, de enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique”, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, nº 459, 1994a, 171-190.
442. TRÉVISE, A. *et al.*, “Les journaux de bord d’apprenants de langues. Objets de recherches et de questionnements théoriques”, *Actes de la journée d’études du 29 novembre 1994*, s. l., 1994b, 37 p.
443. TRÉVISE, A., “Invariantes et spécificités dans l’acquisition d’une langue étrangère”, *AILE*, nº 1, Saint-Denis: Université de Paris VIII, 1994c, 87-106.
444. TRÉVISE, A., “Réflexion, réflexivité et acquisition des langues”, *Aile*, nº 8, 1996, 5-39.
445. TUDGE, J. R. H., PUTNAM, S. Y VALSINER, J., “Culture and cognition in developmental perspective”, en R. B. Cairns, G. H. Elder y E. J. Costello (eds.), *Developmental science*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
446. TUDGE, J. R. H., “Vygotsky: the zone of proximal development and peer collaboration: Implications for classroom practice”, en L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Nueva York: Columbia University Press, 1990.
447. TUDGE, J. R. H., “The Cognitive Consequences of Collaborative Problem Solving With and Without Feedback”, *Child Development*, 67, 1996, 2892-2909.
448. TUSÓN, A. “Iguales ante la lengua-desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para un desarrollo discursivo”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 2, 1992, 50-59.

449. TUSÓN, A., “L’anàlisi del discurs”, en A. Camps y M. Ferrer (coords.), *La gramàtica a l’aula*, Barcelona: Graó, 2000.
450. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004.
451. VALSINER, J. Y VANDER VEER, R., “The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations”, en R. R. Cocking y K. A. Renninger (ed.), *The development and meaning of psychological distance*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993.
452. VAN DIJK, T. A. (ed.), *Discourse As Structure and Process* (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction), vol. 2, Londres: Sage Limited, 1997.
453. VAN DIJK, T., El discurso como interacción en la sociedad, en Van Dijk, Teun A. (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona: Gedisa, 2002, vol. II, 19-66.
454. VAN LIER, L., *The classroom and the language learner*, Londres-Nueva York: Longman, 1988.
455. VAN LIER, L., “Ethnography: Bandid, Bandwagon or Contraband?”, en Ch. Brunfit y R. Mitchell (eds.), *Research in the language classroom*, Londres, University of Southampton, ELT Documents, 1990, 33-53.
456. VAN LIER, L., “Not the nine o’clock linguistics class: investigating contingency grammar”, *Language Awareness*, vol. 1, nº 2, s. l., 1992, 91-108.
457. VAN LIER, L., “Language awareness, contingency and interaction”, *AILA Review*, nº 11, s. l., 1994, 69-82.
458. VAN LIER, L., “Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 4, s. l., enero-marzo 1995a, 20-29.
459. VAN LIER, L., *Introducing language awareness*, Londres: Penguin English Applied Linguistics, 1995b.
460. VAN LIER, LEO, *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*, *Applied Linguistics and language study*, Nueva York: Longman Publishing, 1996a.
461. VAN LIER, L., “Ecology, contingency and talk in the post-method classroom”, *AILA Congress*, Finlandia, Agosto 1996a.

462. VAN LIER, L., "Equality and symmetry in interaction: Micro, macro and beyond", *AILA Congress*, Finlandia, Agosto 1996b.
463. VAN LIER, L., "The relationship between consciousness, interaction and language learning", s. l., Octubre 1997.
464. VAN LIER, L., "Towards a curriculum for educational linguistics: The ecology of language learning", *American Association of Applied Linguistics*, Seattle, 1998a.
465. VAN LIER, L., "Constraints and resources in classroom talk", en H. Byrnes (ed.), *Learning foreign and second languages. Perspectives in research and scholarship*, Nueva York: The Modern Language Association of America, 1998b, 157-182.
466. VAN LIER, LEO, "Ecology, contingency and talk in the post-method classroom", *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, vol. 8, 2002a.
467. VAN LIER, L., "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective", en J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Nueva York: Oxford University Press, 2000b, 245-259.
468. VAN LIER, L., "An ecological-semiotic perspective on language and linguistics", en C. Kramsch (ed.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, Continuum: Londres, 2002, 140-164.
469. VAN LIER, L., *The Ecology of Language Learning*, 2003, Barcelona: UPF Workshops, <http://ucclt.ucdavis.edu/leo.cfm>, Marzo 2004.
470. VAN LIER, L., "The Bellman's map: Avoiding the "perfect and absolute blank" in language learning", en R. M. Jourdenais y S. E. Springer (eds.), *Content, task and projects in the language classroom: 2004 Conference proceedings*, Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies, 2005, 13-22.
471. VAN PATTEN, B., "The acquisition of ser and estar: Accounting for Developmental Patterns", en B. Van Patten *et al.*, *Foreign Language Learning: A Research Perspective*, Nueva York, Newbury House, 1987, 61-73.
472. VASSEUR, M. T. Y ARDITTY, J., "Les acticités réflexives en situation de communication exolingue: réflexions sur quinze ans de recherche", *Aile*, n° 8, 1996, 57-88.
473. VASSEUR, M. T., "Entre exolingüisme et bilingüisme: l'acquisition d'une langue étrangère", en R. Bouchard (*et al.*), *Acquisition et enseignement: apprentissage des langues*, Grenoble: Lidilem, 1992, 177-188.

474. VASSEUR, M. T., “Gestion de l'interaction, activites metalangagieres et apprentissage en langue etrangere”, *Aile*, nº 2, s. 1., 1993, 25-59.
475. VASSEUR, M. T., “Qui guide qui quand on en se comprend pas? Approche interacionniste de l'apprentissage de la comprehension dans la langue éstrangere”, *Revue de Phonétique Appliqué*, Paris: Université de Mons-Didier Erudition, 1995, 369-381.
476. VERMEER, A., “Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input”, *Applied Psycholinguistics*, vol. 22, nº 2, 2001, 217-234.
477. VEZ JEREMÍAS, J. M., “Aportaciones de la lingüística”, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 127 y ss.
478. VILAPLANA LAPENA, E., *Vers un model d'ensenyament i la seva aplicació a l'àrea de llengua*, Memoria master, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.
479. VILLAR POSADA, F. Y PASTOR MALLOL, E., *Psicología evolutiva: Models de desenvolupament cognitivu*, Valls: Universitat Rovira i Virgilo, 2003.
480. VYGOTSKY, L. S. Y LURIA, A. R., *Studies on the history of behaviour*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993.
481. VYGOTSKY, L. S., *Thought and language*, Cambridge, MA: MIT Press, (1962), 1986. [*Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade, 1981] [publicado originalmente en Rusia en 1934].
482. VYGOTSKY, L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
483. VYGOTSKY, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 1979 [original de 1931].
484. VYGOTSKY, L. S., “The genesis of higher mental functions”, en J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1981, 144-188.
485. VYGOTSKY, L. S., “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”, *Infancia y Aprendizaje*, 27/ 28, 1984, 105-116 [original de 1934].
486. VYGOTSKY, L. S., *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol 1. Problems of general psychology. Including the volume Thinking and speech*, Nueva York: Plenum, 1987.

487. VYGOTSKY, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1989.
488. VYGOTSKY, L. S., *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Thinking and Speaking*, Nueva York, NY: Plenum Press, 1997.
489. WALLACE, M. J., *Action research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 35-53.
490. WATSON-GECEO, K. A., "Ethnography in ESL: Defining the Essentials", *TESOL Quarterly*, vol. 22, n° 4, 1988, 575-592.
491. WATSON-GECEO, K. A., "Thick explanation in the ethnographic study of child socialization: A longitudinal study of the problem of schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) children", *New Directions for Child Development*, n° 58, 1992, 51-66.
492. WEINERT, R., "The role of Formulaic language in second language acquisition: A review", *Applied Linguistics*, vol. 16, n° 2, s. 1., 1995, 213-231.
493. WELLS, GORDON, *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, 371 p.
494. WENDEN, A. L., *Learner strategies for learner autonomy*, Nueva York, Londres, Prentice Hall, 1991, cap.: "Metacognitive strategies in L2 writing: A case for task knowledge", 302-322.
495. WENDEN, A. L., Metacognitive knowledge in SLA: The neglected variable, en M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, Londres: Pearson, 2001, 44-64.
496. WEN-FEN, L., *Estrategias de comunicación relativas a la interlengua de los hablantes chinos al utilizar el español*, Memoria master, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.
497. WERTSCH J. V. Y STONE, C. A., "The concept of internalization in Vygotsky's account for the genesis of higher mental functions", en J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication, and cognition*, Nueva York: Cambridge University Press, 1985.
498. WERTSCH, J. V. Y KANNER, B. G., "A sociocultural approach to intellectual development", en R. J. Sternberg y C. A. Berg (eds.), *Intellectual development*, Nueva York: Cambridge University Press, 1992.
499. WERTSCH, J. V., "From social interaction to higher psychological processes", *Human Development*, 22, 1979, 1-22.

500. WERTSCH, J. V., *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1985 [trad. *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós, 1988]
501. WERTSCH, J. V., *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
502. WERTSCH, J. V., *Mind as Action*, Oxford: Oxford University Press, 1998.
503. WHITE, J., "Getting the learner's attention. A typographical input enhancement study", en C. Doughty y J. Williams, *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, 85-111.
504. WHITE, L., *Universal grammar and second-language acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, 1989.
505. WHITE, L., "Adverb. Placement in Second Language Acquisition: Some Effects of Positive and Negative Evidence in the Classroom", *Second Language Research*, 7, 1991, 133-161.
506. WHORF, B., *Collected papers on metalinguistics*, Washington, DC: Foreign Service Institute, 1952.
507. WIDDOWSON, H., *Teaching language as communication*, Oxford, Oxford University Press, 1978/1979, 22-56.
508. WILLIAMS, J. Y DOUGHTY, C., "Colloquium: What teachers can tell researchers. Twenty-ninth Annual TESOL Convention", Long Beach, CA, 1995.
509. WILLIAMS, J. Y JACQUELINE, E., "What kind of focus and on which forms?", en C. Doughty y J. Williams, *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, cap. 7: 139-155.
510. WILLIAMS, J., "Focus on form in communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher", *TESOL Journal*, nº 4, 1995, 12-16.
511. WILLIAMS, M. Y BURDEN, R. L., "¿Cómo se enfrenta el alumno al proceso de aprendizaje?", *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Cambridge (Sucursal España), 1999, 157-182.
512. WILSON, D., "Relevance and understanding", en AA.VV., *Pragmalingüística*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 1993, 335-366.
513. WINKIN, Y., *La nueva comunicación*, Barcelona: Cairos, (1981), 4ª edición 1994.
514. WITTRICK, M. C., *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 262-279.

515. WOLCOTT, H. F., "Criteria for an ethnographic approach to research in schools", *Human Organization*, vol. 34, nº 2, 1975, 111-127.
516. WOOD, D., BRUNER, J. Y G. ROSS, "The role of tutoring in problem-solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, 89-100.
517. www.educastur.princast.es: Formación del profesorado y enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas. CAP. 2: ¿Cómo aprenden los niños y las niñas?; CAP. 3: ¿Cómo se enseñan las lenguas extranjeras?; Bibliografía.
518. ZANÓN GÓMEZ, J. V., *Mediación semiótica y resolución de tareas en la clase de lengua extranjera*, Memoria master, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1990.

ANEXOS

ANEXO I:

CALENDARIO DE OBSERVACIONES⁵⁴**FASE DE ORIENTACIÓN: FEBRERO 2003**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
3	4	5	6 encuentro-reunión de los dos profesores, directora de tesis y observadora
10 grabación audio	11 grabación audio	12 grabación audio; presentación informal de la observadora en cada clase	13 grabación audio
17	18	19 grabación audio; petición de permiso a los aprendientes para grabarles durante las clases	20
24 entrevista inicial a [P59]+audio; entrevista inicial a [P75]+audio; ficha/sondeo* de los aprendientes⁵⁵	25	26 grabación audio+grabación vídeo (I)	27

Tabla 1: Calendario de observaciones: Fase de orientación.

⁵⁴ Clases de lunes a jueves, dos horas al día, excepto los días señalados en color gris (festivos): [A-59]: 10:00-12:00 h.; [A-75]: 12:00-14:00 h. Los días marcados con líneas horizontales corresponden a días de clase con profesores en prácticas del Master de la Universitat de Barcelona de español para extranjeros. Total de actividades realizadas: Encuentro inicial con profesores; Diario I y II para el aprendientes; Diario I y II para el profesor; Entrevista final con los aprendientes (que incluye el diario III); Entrevista inicial y final con cada profesor (que incluye el diario III); tres grabaciones vídeo para cada período (36 horas), veintiún días de observación con notas de campo y grabación audio (84 horas); seis días de observación a los profesores en prácticas, que no consideramos en este estudio (24 horas).

⁵⁵Ficha/sondeo*: La propuesta inicial que planteamos de ficha-sondeo queda sustituida por la ficha oficial que la Escuela de Idiomas utiliza para el conocimiento de cada grupo que comienza un curso de idiomas.

PRIMERA FASE: MARZO 2003

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
3	4	5 grabación audio; entrega del diario del profesor (I)	6
10 grabación audio	11	12 grabación audio+grabación vídeo (II)	13
17	18	19 grabación audio; recogida del diario del profesor (I)	20
24 grabación audio; entrega del diario del aprendiente (I)	25	26 grabación audio+grabación vídeo (III); recogida del diario del aprendiente (I)	27
31 grabación audio			

Tabla 2: Calendario de observaciones: Fase 1.

SEGUNDA FASE: ABRIL 2003

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
	1	2 grabación audio	3
7 grabación audio	8	9 grabación audio+grabación vídeo (IV)	10
14	15	16	17
21	22	23 grabación audio+grabación vídeo (V)	24 grabación audio+grabación vídeo (VI); entrega del diario del profesor (II)
28 grabación audio; entrega del diario del aprendiente (II)	29 grabación audio	30 grabación audio; recogida del diario del aprendiente (II)	

Tabla 3: Calendario de observaciones: Fase 2.

TERCERA FASE: MAYO 2003

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
5	6 grabación audio;	7 grabación audio	8 grabación audio
12	13	14	15
19 grabación audio+grabación vídeo (VII)	20	21	22
26 grabación audio+grabación vídeo (VIII)	27 grabación audio+grabación vídeo (IX)	28 Despedida/ entrevista final a los aprendientes [A- 59]+vídeo y audio; entrevista final al profesor [P59]+audio	29 Despedida/ entrevista final a los aprendientes [A- 75]+vídeo y audio; entrevista final al profesor [P75]+audio

Tabla 4: Calendario de observaciones: Fase 3.

ANEXO II (1):

FICHA SONDEO DE LOS APRENDIENTES (1)⁵⁶

<u>CONOCIMIENTO DEL GRUPO (FASE DE ORIENTACIÓN)</u>	
<u>GRUPO:</u>	<u>FECHA:</u>
EDAD:	
SEXO:	
ESTUDIOS:	
PROFESIÓN:	
LENGUA MATERNA:	
1. ¿Cuánto tiempo llevas en España?	
2. ¿Es tu primera vez en España?	
<input type="checkbox"/> Sí. <input type="checkbox"/> No. ¿En qué otras ciudades españolas has estado y durante cuánto tiempo? _____	
3. ¿Has estado en algún otro país de habla hispana?	
<input type="checkbox"/> Sí, ¿en cuál? _____ <input type="checkbox"/> No.	
4. ¿Por qué quieres aprender español?	
5. ¿Has estudiado algo de español alguna vez antes?	
6. ¿Qué otras lenguas extranjeras has estudiado o conoces?	
7. ¿Que piensas que es mejor "no decir nada hasta que no se sabe correctamente", o por el contrario, "lo importante es hablar no importa cómo"?	
8. En general, ¿qué piensas que es más importante, hablar o hacer ejercicios para practicar la gramática y el vocabulario?	
9. ¿Qué esperas de este curso de español?	

Tabla 1: Ficha sondeo de los aprendientes (1) (Fase de orientación).

⁵⁶ La utilización de esta Ficha-sondeo (1), creada antes de comenzar las observaciones en las clases, no se utiliza y es sustituida por la Ficha-sondeo (2) que la Escuela Oficial de Idiomas utiliza en sus cursos de idiomas (v. Tabla 2).

ANEXO II (2):

FICHA SONDEO DE LOS APRENDIENTES (2) (APLICADA)

CONOCIMIENTO DEL GRUPO (FICHA DE LA EOI)

1. Edad/ Fecha de nacimiento:
2. Sexo:
3. País:
4. Lengua materna:
5. Estudios realizados:

6. Trabajo actual:

7. Profesión en su país:

8. ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?

9. ¿Para qué estudias español?

10. ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?

Tabla 2: Ficha sondeo de los aprendientes (2) (Fase de orientación).

ANEXO II (3):

VOLCADO DE LOS DATOS: FICHA SONDEO APLICADA EN EL GRUPO [A-59]⁵⁷

FICHA DE CLASE-EOI	DATOS DE LOS APRENDIENTES [A-59]
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	26 años (23/6/1977) F China chino --- ama de casa --- Sí, 1º EOI (Lourdes) <i>Para vivo en España</i> ---
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	18 (7/ 3/ 1986) M China chino primaria/ secundaria --- estudiante Sí, 1º EOI (Lourdes) <i>Para vivo en España</i> <i>español china un poco ingles</i>
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	27 (20/ 02/ 1976) M China chino --- --- --- Sí, 1º EOI. (Lourdes) --- ---
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	30 (26/ 7/ 1973) F China chino secundaria sin trabajo --- --- Para el trabajo ---
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?:	20 (15/ 09/ 1984) F China chino Universidad estudiante estudiante Sí, 1º EOI. (Juan)

⁵⁷ Anotamos las respuestas que los aprendientes han dado literalmente, mantenemos la ausencia de signos de puntuación y el empleo vacilante de las mayúsculas. Debemos señalar que observamos cierta vacilación entre la edad y la fecha de nacimiento en algunos casos.

*[F: sexo femenino; M: sexo masculino].

*[Fichas prestadas por P59 el 24 de febrero de 2003].

¿Para qué estudias español?:	<i>Para trabajo</i> en Barcelona y hablar con los españoles
¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	un poco de inglés
Edad/ Fecha de nacimiento:	30 (11/ 11/ 1972)
Sexo:	F
País:	China
Lengua materna:	china
Estudios realizados:	secundaria
Trabajo actual:	camarera
Profesión en su país:	vendedora
¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?:	Sí, Barcelona
¿Para qué estudias español?:	Para trabajar. para vivir
¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	español y <i>un muy poco</i> de inglés
Edad/ Fecha de nacimiento:	22 (6/ 02/ 1981)
Sexo:	M
País:	China
Lengua materna:	chino
Estudios realizados:	español
Trabajo actual:	en un restaurante
Profesión en su país:	<i>cocenero</i>
¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?:	Sí, 1º, C/ Rull, 4 baixos (Jodi)
¿Para qué estudias español?:	para mi trabajo
¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	---
Edad/ Fecha de nacimiento:	26 (27/ 6/ 1978) ?
Sexo:	F
País:	China
Lengua materna:	chino
Estudios realizados:	<i>sucundaria</i>
Trabajo actual:	---
Profesión en su país:	---
¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?:	Sí, 1º (Roser)
¿Para qué estudias español?:	<i>Para vivo español. trabajar español</i>
¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	---
Edad/ Fecha de nacimiento:	35 (16/ 6/ 1968)
Sexo:	F
País:	China
Lengua materna:	china
Estudios realizados:	---
Trabajo actual:	---
Profesión en su país:	---
¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?:	Sí, en <i>está</i> escuela, 1º
¿Para qué estudias español?:	---
¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	---
Edad/ Fecha de nacimiento:	23 (5/ 12/ 1981)
Sexo:	M
País:	China
Lengua materna:	china
Estudios realizados:	secundaria
Trabajo actual:	---
Profesión en su país:	---
¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?:	Sí, 1º Barcelona (Roser)
¿Para qué estudias español?:	para mi trabajo
¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	---
Edad/ Fecha de nacimiento:	25 (22/ 2/ 1978)
Sexo:	F
País:	<i>England</i>
Lengua materna:	inglés
Estudios realizados:	<i>Bsc Psychology, Diploma in HR, TEFL</i>
Trabajo actual:	<i>porfessora d`inglesa</i>
Profesión en su país:	<i>Human resources manager</i>

¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?:	Sí, England, 1º <i>para hablo, entendo, escocha, y yo vivo en Barcelona</i>
¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	---
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	29 (1/ 07/ 1973) F Ucrania <i>ucraiano</i> --- --- contable no vivo en España, para entender todo, para trabajar. ruso
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	52 (1/ 5/ 1950) F Uzbequistan (Rusia) rusa <i>univercidad</i> <i>limliesa</i> en fabrica maestra de idioma rusa Si, Barcelona, cursos <i>intencivos</i> , 1º (Roser) para trabajar y vivir en España ---
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	25 (1/ 16/ 1971)??? M Siria Damascus árabe --- no <i>Wisam</i> Sí, Barcelona Universitat para trabajar <i>Englishe</i>
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	47 (4/ 18/ 55) F U.K inglés <i>Bsc Psychology</i> profesora inglés <i>Psychologist</i> no para vivo en Barcelona ---
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	26 (8/ 10/ 1976) M Brasil <i>português</i> secundaria Sí <i>gráfico y artista plastico</i> no porque me encanta el idioma y también para abrir puertas futuras ---
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna:	33 (16/ 8/ 1969) F universidad <i>Britain</i>

Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	inglés --- soy estudiante de PhD no <i>para vivo en Barcelona y para entendo películas español</i> arabe
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	37 (15/ 10/ 1966) F Corea <i>corano</i> universidad ama de casa maestra no <i>para vivo en Barcelona</i> inglés (en Corea, 1º)
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	28 (6/ 3/ 1974) F Rusa rusa universidad no hay trabajo soy jurista 1º (Lourdes) para trabajar, es interesante un poco aleman
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	26 (15/ 5/ 1977) F de Maaroub / Tyro (Lebanesa) árabe he estudiado <i>la traducción</i> en la universidad (4 años) sin trabajo traductora Sí, en Libano, en la universidad (<i>para uno año, dos oras por la semana en 1997</i>) para vivir en España, hablar, y para traducir francés, inglés
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	48 (11/ 3/ 1954) M Gran Bretagne inglés --- estudio & escribo & <i>professo</i> <i>professor</i> no <i>leer la literatura de economia en español</i> ---
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	29 (28/ 06/ 1973) F Argelia (argelina) arabe he estudiado ingenieria agricola en la Universidad (5 años) sin trabajo ingeniera agricola no para hablar, vivir y <i>trabaja</i> en ESPAÑA frances

Edad/ Fecha de nacimiento:	40 (3/ 11/ 1962)
Sexo:	F
País:	Iran (Irani)
Lengua materna:	farsi
Estudios realizados:	---
Trabajo actual:	ama de casa
Profesión en su país:	educadora
¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?:	si, en <i>un privado colegio en Esplugues</i>
¿Para qué estudias español?:	para vivir en españa
¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	aleman
Edad/ Fecha de nacimiento:	35 (14/ 06/ 1968)
Sexo:	F
País:	China
Lengua materna:	china
Estudios realizados:	---
Trabajo actual:	---
Profesión en su país:	---
¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?:	Sí, en esta escuela, 1º, Lurdes
¿Para qué estudias español?:	<i>para vivo España. para mi trabajo</i>
¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	---
Edad/ Fecha de nacimiento:	25 (18/ 04/ 1977)
Sexo:	F
País:	Bsc <i>Psychology</i>
Lengua materna:	Inglaterra
Estudios realizados:	inglés
Trabajo actual:	profesora inglés
Profesión en su país:	<i>Business Systems Coach</i>
¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?:	Sí, Londres (<i>para 30 horas</i>)
¿Para qué estudias español?:	para viajar (Mexico y sudAmerica)
¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	francés

VOLCADO DE LOS DATOS: FICHA SONDEO APLICADA EN EL GRUPO [A-75]⁵⁸

FICHA DE CLASE-EOI	DATOS DE LOS APRENDIENTES [A-75]
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	21 (10/ 05/ 1981) F Alemania alemán primarios, secundarios, bachillerato <i>au pair</i> estudiante no <i>solo para divertido</i> . Me gusta aprender nuevas lenguas. inglés, francés, latín, español
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	26 (8/ 07/ 1977) F China china secundarios ordenador maestra <i>infanti</i> Sí [tachado podemos leer: Valladolid, Clara] para hablar <i>con español</i> y trabajar aquí español
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	25 (6/ 09/ 1977) F <i>de Maroqui</i> arabe universidad --- estudiante <i>non</i> para hablar <i>francia</i>
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	20 (18/ 06/ 1982) F Marroqui arabe secundarios peluquera estudiante Sí. <i>A marruecos</i> para estudiar frances
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?:	19 (08/ 08/ 1984) F China chino <i>segundarios</i> estudiante estudiante no

⁵⁸ Anotamos las respuestas que los aprendientes han dado literalmente, mantenemos la ausencia de signos de puntuación y el empleo vacilante de las mayúsculas. Debemos señalar que observamos cierta vacilación entre la edad y la fecha de nacimiento en algunos casos.

*[F: sexo femenino; M: sexo masculino].

*[Fichas prestadas por P75 el 24 de febrero de 2003].

¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	<i>para vivo en España y estudiar en España un poco de inglés y español</i>
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	25 (15/ 7/ 1978) F China chino universidad estudiante guia turistica SÍ. En casa para trabajar inglés y un poco de español
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	26 (23/ 09/ 1976) F Irlanda inglés, irlandés universidad estudiante de doctorado de ciencias investigadora <i>cientifico</i> no para hablara con los compañeros de trabajo francés, <i>alleman, serbien</i>
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	20 (4/ 06/ 1982) F Canada inglés y francés un año de universidad canguro estudiante SÍ. Universidad en Canada (1º) porque vivo en Barcelona y porque, en el <i>futur</i> , quiero trabajar en sudamerica <i>cree</i> (idioma indio-americano)
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	28 (9/ 10/ 1974) M <i>Inglaterra</i> inglés universidad de Sheffield, R.U: Psicología 1995-98 profesor <i>d'inglés</i> <i>tecnician acústica</i> no --- ---
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	23 (1/ 5/ 1979) F Inglesa inglés universidad (<i>Antropology</i>) <i>profesor de ingles</i> <i>profesor de ingles</i> no porque quiero trabajar en Ecuador francés, swahili
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual:	22 (25/ 11/ 1980) M Polonia polaco secundarios ---

Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	camarero no para hablar, viajar un poco de inglés
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	27 (15/ 09/ 1975) M Alemania alemán <i>universitat</i> --- estudiante <i>politico</i> no para hablar con los españoles inglés, francés
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	28 (12/ 12/ 1974) F Ucrania ucraniano universidad estudiante de doctorado de ciencias <i>profesor de biología y química</i> no para trabajar, para hablar con los españoles, para estudiar, para vivir en España inglés, ruso
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	23 (27/ 08/ 1987) ??? F China chino primarios --- <i>estudio</i> casa (España) <i>para trabajo</i> España <i>españa</i>
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	28 (5/ 12/ 1974) M de Londres English universidad <i>estoy parado y estudiante</i> de español periodista y instructor de buceo no para trabajar, deportes ---
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	35 (28/ 08/ 1968) F China chino universidad --- comerciante --- para hablar bien español ingles, un poco de español
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados:	23 (26/ 12/ 1979) F Alemania alemán ninguno

Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	empleado en una oficina pero busco ahora trabajo en un hotel Sí. En un escuela de idiomas en Alemania Para mi trabajo y porque quiero vivir en España ingles, español
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	27 (01/ 01/ 1976) F Turquia turco <i>universitaria</i> --- marcadora no porqué español es el segundo <i>common</i> lengua en el mundo inglés, aleman, un poco de francés, un poco de español
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	23 (12/ 0/ 1980) F Polonia polaco universidad no trabajo camarera no para hablar inglés, un poco de aleman
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	39 (15/ 02/ 1964) F Ucrania ruso universidad de <i>Moscua</i> administradora doctora de medicina Si. En casa. Mi hija para hablar, trabajar <i>ucranio</i> , inglés
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	21 (21/ 11/ 1981) M Israel arabi secundarios <i>trabaje</i> en una compañía --- Si. En mi casa. Yo tengo un libro (estudiamos español sin maestro) para hablar, para estudiar, para trabajar, para viajar, para quiero vivo en España <i>hebri</i> , ingles y un poco de español
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	22 (6/ 30/ 1981) F de china china secundarios estudiante --- no para <i>trabjar</i> <i>englés</i>

Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	38 (19/ 08/ 1965) F Ucrania ucrania secundarios --- <i>menengerhente</i> no hablar con <i>hente</i> ruso
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	19 (20/ 07/ 1983) M Pakistan urdu universidad trabajo en un restaurante <i>para fin de semana</i> estudiante Si. Plaza Blanca, 1º. Alfonso <i>para estudio</i> <i>inglis, Punjabi, español</i>
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	26 (17/ 11/ 1976) F Canada ingles universidad- <i>Masters en Literatura INglés</i> no tengo trabajo estudio literatura medieval Sí autodidacta (sola) me gustaria hablar español fluido un poco francés, <i>middle english</i>
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	18 (14/ 1/ 1985) M China chino secundarios --- --- Si- En Badalona para hablar con los españoles español
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	37 (30/ 12/ 1965) F Marruecos <i>arabic</i> universidad estudiante modista no para trabajar <i>aen</i> España francés
Edad/ Fecha de nacimiento: Sexo: País: Lengua materna: Estudios realizados: Trabajo actual: Profesión en su país: ¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?: ¿Para qué estudias español?: ¿Qué otras lenguas extranjeras conoces?:	19 (19/ 20/ 1984) F China china secundarios <i>estudiante</i> <i>estudiante</i> Sí para vivo aquí un poco de inglés y español

ANEXO III:

ENCUENTRO CON LOS PROFESORES⁵⁹

**GUIÓN PARA EL PRIMER ENCUENTRO CON LOS PROFESORES DE LA EOI-
DRASSANES (FASE DE ORIENTACIÓN)**

1. Agradecimiento por su tiempo y dedicación.
2. Presentación de nuestra investigación.
3. Interés que nos lleva a iniciar este estudio.
4. Petición de su colaboración y participación.
5. Permiso para la entrada en sus clases y utilización de las herramientas de obtención de datos.
6. Turno de los profesores. Dudas, preguntas, sugerencias...

⁵⁹ Día 6 de febrero de 2003, Escuela Oficial de Idiomas de Drassanes, Barcelona: Presentación de nuestro proyecto de investigación y petición de permiso a los profesores implicados para poder llevarlo a cabo.

ANEXO IV:

ENTREVISTA INICIAL A LOS PROFESORES (1)⁶⁰

<u>ENTREVISTA INICIAL A LOS PROFESORES (I)</u>	
<u>GRUPO:</u>	<u>FECHA:</u>
<p>1. ¿Qué es lo más difícil para ti cuando tienes que empezar un curso de español, de nivel principiante, donde los aprendientes no entienden nada de español y tú no sabes una lengua que te permita hablar con todos ellos? ¿Qué problemas se te plantean? ¿Qué haces para superarlos?</p> <p>2. ¿Cómo "rompes el hielo" el primer día de curso? ¿Cuáles son tus objetivos para el primer día de clase?</p> <p>3. ¿Cómo creas un clima agradable para que los aprendientes se sientan cómodos y dispuestos a participar? ¿Qué tipo de actividades son las que mejor te funcionan para conseguir esto?</p> <p>4. ¿Cómo te comunicas durante las primeras sesiones? ¿Cómo das las instrucciones de lo que tienen que hacer los aprendientes? ¿Cómo enseñas los primeros contenidos gramaticales, vocabulario...? ¿Cómo te haces entender? ¿Qué idiomas utilizas? ¿Qué recursos empleas?</p> <p>5. ¿Cuál de todas las actividades que utilizas piensas que son las que mejor ayudan a aprender la lengua? ¿Por qué?</p>	

Tabla 1: Entrevista cualitativa inicial a los profesores (1): Fase de orientación.

⁶⁰ La entrevista la realizamos el día 24 de febrero de 2003. A las 10:00 h. nos entrevistamos con el profesor P75 y a las 12:00 h. con la profesora P59. Se trata de una entrevista inicial; una toma de contacto con los profesores, grabada en audio.

ANEXO V:

PLANO DEL AULA [A-59]

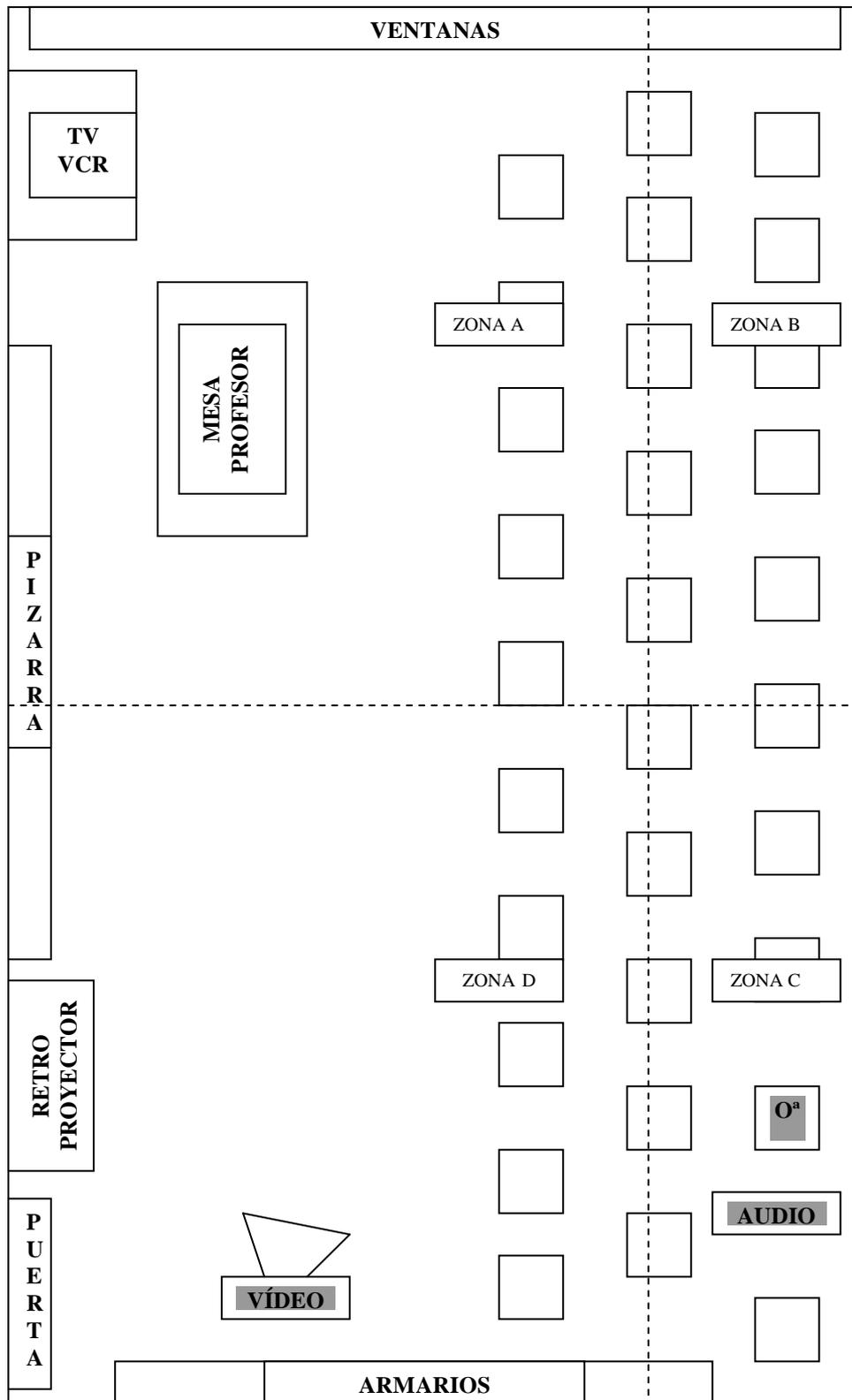


Tabla 1: Aula [A-59]: Horario de clase: 10:00 h.-12:00 h.

PLANO DEL AULA [A-75]

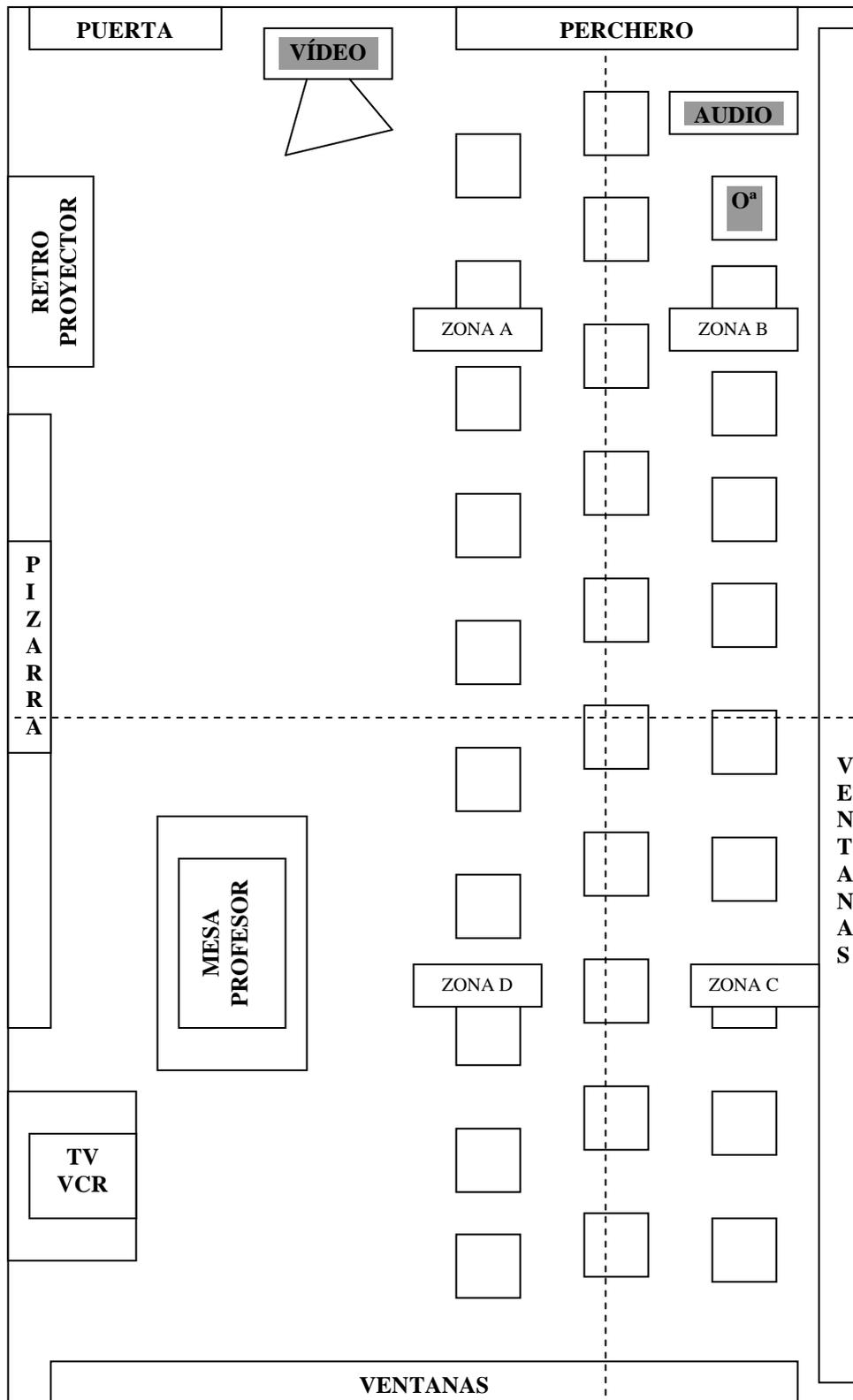


Tabla 2: Aula [A-75]; Horario de clase: 12:00 h.-14:00 h.

ANEXO VI (1):

NOTAS DE CAMPO (1)⁶¹

NOTAS DE CAMPO (I) (1ª parte)				
CLASE:		HORA:	FECHA:	
Minuto de inicio	Tipo de actividad (gramática, vocabulario, audición, película...)	Organización de los aprendientes (individual, parejas, grupos)	Forma de desarrollo de la actividad (oral/ escrito)	Minuto de finalización
<u>Anotaciones:</u>				

Tabla 1: Notas de campo (1) (1ª parte).

⁶¹ El uso de la ficha para la realización de las notas de campo denominada: Notas de campo (1), 1ª parte y 2ª parte (v. Tabla 1 y Tabla 2), elaborada antes de comenzar las observaciones, no se utiliza y es sustituida por el formato de ficha etiquetada: Notas de campo (2) (v. Tabla 3).

ANEXO VI (2):

NOTAS DE CAMPO (2) (APLICADA)

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 10 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:20	GRAMÁTICA: Presentarse; ¿Cómo te llamas?; yo, tú, él, ella, me, te, se, llamo, -as, -a; ¿Cómo se escribe?	clase	oral/pizarra
10:32	GRAMÁTICA: Fotocopia; alfabeto español, deletrear: ¿Cómo se escribe?	grupos 3/4	oral
11:00	PAUSA		
11:20	GRAMÁTICA: ¿De dónde eres?; gentilicios (masculino/femenino).	clase	oral/pizarra
11:32	CONVERSACIÓN: práctica de las tres preguntas aprendidas.	parejas	oral
11:45	GRAMÁTICA: v. ser; v. llamarse; ¿Cómo se llama esto?	clase	oral/pizarra
11:50	CONVERSACIÓN: práctica de la última pregunta.	parejas	oral

Tabla 3: Ejemplo de la aplicación: Notas de campo (2).

ANEXO VI (3):

VOLCADO DE LOS DATOS: RESUMEN DE LAS NOTAS DE CAMPO TOMADAS EN LA CLASE [A-59]

PRIMERA FASE

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 10 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:20	GRAMÁTICA: Presentarse; ¿Cómo te llamas?; yo, tú, él, ella, me, te, se, llamo, -as, -a; ¿Cómo se escribe?	clase	oral/pizarra
10:32	GRAMÁTICA: Fotocopia; alfabeto español, deletrear: ¿Cómo se escribe?	grupos 3/4	oral
11:00	PAUSA		
11:20	GRAMÁTICA: ¿De dónde eres?; gentilicios (masculino/femenino).	clase	oral/pizarra
11:32	CONVERSACIÓN: práctica de las tres preguntas aprendidas.	parejas	oral
11:45	GRAMÁTICA: v. ser; v. llamarse; ¿Cómo se llama esto?	clase	oral/pizarra
11:50	CONVERSACIÓN: práctica de la última pregunta.	parejas	oral

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 11 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:20	GRAMÁTICA: recuento de las cuatro preguntas vistas el día anterior.	clase	oral/pizarra
10:25	GRAMÁTICA: fotocopia de nacionalidades: 1. <i>Completa el cuadro siguiendo el ejemplo de la primera línea.</i> 2. <i>Con tu compañero, escribe más nombres de países.</i> (corrección clase, oral)	grupos 3/4 (muchos individual)	escrito
10:55	GRAMÁTICA: ¿Qué hora es?	clase	oral
11:00	PAUSA		
11:15	AUDICIÓN: para completar fotocopia: 1.1. <i>Escucha estas conversaciones... y completa con las letras que faltan.</i>	individual	escrito
11:33	AUDICIÓN: fotocopia: 1.2. <i>Escucha las conversaciones y completa las palabras con las letras b/v y ll/y.</i>	individual	escrito
11:50	DEBERES: ejercicio del libro: concordancias.		
11:52	CONVERSACIÓN: ¿Qué es?; ¿Cómo se escribe?; ¿Plural?	clase	oral

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 12 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:16	DEBERES: corrección (concordancia gentilicios).	clase	oral/pizarra
10:30	AUDICIÓN: completar actividad del libro.	individual	escrito
10:45	CONVERSACIÓN: fotocopia: <i>Quiero estudiar español para...</i> Relacionar acciones con viñetas.	parejas	oral
10:55	AUDICIÓN: <i>¿Para qué...?</i> (comparar con las respuestas dadas anteriormente)	individual	escrito
11:00	PAUSA		
11:25	AUDICIÓN: fotocopia: completar breves diálogos con huecos.	individual	escrito
11:40	GRAMÁTICA: verbos en -ar; conjuga: hablar; tú/usted.	clase	oral/pizarra
11:55	AUDICIÓN: libro: identificar formas de tratamiento.	individual	oral/pizarra

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 13 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:15	CONVERSACIÓN: fotocopia: <i>¿Qué dicen?</i> (saludos entre personas en diferentes situaciones).	parejas	oral/escrito
10:30	GRAMÁTICA: saludos; partes del día; diferencias entre castellano y catalán.	clase	oral/pizarra
10:45	VOCABULARIO: días de la semana.	clase	oral/pizarra
10:55	GRAMÁTICA: ejercicio del libro sobre horas.	individual	oral
10:58	CONVERSACIÓN: <i>¿Qué hora es?</i> (real); explicación <i>la una</i> .	clase	oral
11:00	PAUSA		
11:15	CONVERSACIÓN: recuento de todo lo visto en clase hasta el momento.	clase	oral
11:40	CONVERSACIÓN: practicar preguntas como lo ha hecho P59.	grupos 3/4	oral
12:00	DEBERES: composición con información personal, y con la de un compañero; fotocopia: <i>Haz la pregunta correspondiente con ¿cómo?, ¿de dónde?</i> ; ejercicio del libro.		

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 19 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:12	DEBERES: corrección: <i>¿A qué se dedica?</i>	clase	oral/pizarra
10:25	DEBERES: corrección: <i>Completar con el verbo ser.</i>	clase	oral/pizarra
10:30	AUDICIÓN: ejercicio libro sobre profesiones.	individual	escrito
10:44	AUDICIÓN: ejercicio libro sobre tratamiento.	individual	escrito
10:47	AUDICIÓN: ejercicio libro; introduce verbos en -ar, -er, -ir.	individual	escrito/pizarra
11:00	PAUSA		
11:20	GRAMÁTICA: vacío en las instrucciones. Escribir en transparencia ejercicio del libro. (importante la puntuación y la ortografía).	grupos 3/4	escrito
12:00	DEBERES: fotocopia: <i>Forma el máximo de frases con un elemento de cada columna.</i>		

AUDIO+VÍDEO (I)			
CLASE: [A-59]		FECHA: 26 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:17	DEBERES: corrección (día anterior).	clase	oral/pizarra
10:30	VOCABULARIO: profesiones; CONVERSACIÓN: información personal.	clase	oral/pizarra
10:45	VOCABULARIO: fotocopia: <i>¿Qué hacen? ¿A qué se dedican?</i> ; relacionar columnas.	parejas	oral/escrito
11:00	PAUSA		
11:18	Corrección del ejercicio anterior.	clase	oral/pizarra
11:30	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>No has oído bien parte de estas conversaciones, pero seguro que puedes deducir cuáles han sido las preguntas.</i> Corrección del ejercicio.	parejas	escrito
		clase	oral/pizarra
12:00	DEBERES: fotocopia: <i>Completa los enunciados con el artículo indeterminado (un, una, unos, unas) que corresponda.</i> Preparar examen.	P59	oral

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 5 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
Entrega del Diario del profesor (I).			
10:12	DEBERES: corrección.	clase	pizarra
10:20	DEBERES: corrección (relojes).	clase	pizarra
10:45	AUDICIÓN: ejercicio del libro; señalar <i>¿Qué compra? ¿Cuánto vale/-n...?</i> ; vocabulario.	individual	escrito
11:00	PAUSA		
11:10	CONVERSACIÓN: ejercicio del libro: <i>¿Qué compráis? ¿Cuánto...?</i>	parejas	oral
11:20	AUDICIÓN: fotocopia: Completar diálogo.	individual	escrito
11:25	CONVERSACIÓN: <i>¿Qué compran?</i> (con fotos de productos)	grupos 4	oral
12:00	DEBERES: fotocopia: <i>Completa con cuánto, cuántos y cuántas.</i>		

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 10 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
11:15	VOCABULARIO: fotocopia sobre tiendas.	clase	oral/pizarra
11:30	CONVERSACIÓN: discutir sobre qué cosas se venden en una papelería...	parejas	oral
11:45	VOCABULARIO: pastelerías, perfumerías, droguerías...	clase	oral/pizarra
12:00	DEBERES: ejercicio del libro.		

AUDIO+VÍDEO (II)			
CLASE: [A-59]		FECHA: 12 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:23	VÍDEO (sin voz): en una pescadería, inventar el diálogo que tiene lugar entre la dependienta y la clienta. (Vacío en las instrucciones)	grupos	escrito (Transp.)
11:00	PAUSA		
11:11	COMPRESIÓN: contestar preguntas sobre lo que han visto del vídeo en la pescadería.	clase	oral
11:30	VIDEO: en la charcutería. Forma de tratamiento de la dependienta a las chicas; preguntas de COMPRESIÓN.	clase	oral
11:40	GRAMÁTICA: transparencia: receta de la tortilla de patata; vocabulario para los utensilios; verbos; formas para enumerar.	clase	oral/pizarra
12:00	DEBERES: fotocopia: <i>¿Puedes escribir la receta para hacer tortilla española? (puedes usar estas palabras: pelar, cortar, poner...)</i> .		

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 19 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:15	DEBERES: corrección (<i>¿Cuánto, cuántas...?</i>)	clase	oral/pizarra
10:40	AUDICIÓN: ejercicio del libro; <i>¿dónde están?; ¿cuántos son?; ¿qué quieren?;</i> vocabulario de ropa, material...; tratamiento; v. pedir; forma quisiera; reconstrucción del diálogo entre todos; introduce este/ese/ aquel.	clase	oral/pizarra
11:00	PAUSA		
11:23	CONVERSACIÓN: simulación de diálogo en una tienda.	clase	oral
11:26	CONVERSACIÓN: ejercicio del libro: diálogo similar; v. probar.	parejas	oral
11:45	VOCABULARIO, libro.	clase	oral
11:52	VOCABULARIO: los colores.	clase	oral/pizarra
12:00	DEBERES: fotocopia: <i>Los adjetivos: el género y el número.</i>		

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 24 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
11:00	PAUSA. Entrega del Diario del aprendiz (I)		
11:25	VOCABULARIO: libro	clase	oral/pizarra
11:28	AUDICIÓN: relacionar adjetivos con objetos (libro); vocabulario; preguntas de COMPRESIÓN.	individual/ clase	escrito/oral (corrección)
11:...	AUDICIÓN: estar o no estar de acuerdo (libro).	clase	oral
12:05	DEBERES: fotocopia: <i>¿Qué lío! Ordena esta lista (vocabulario con diccionario).</i>		

AUDIO+VÍDEO (III)			
CLASE: [A-59]		FECHA: 26 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:15	DEBERES: corrección (fotocopia sobre descripción de un piso; vocabulario).	clase	oral/pizarra
10:...	CONVERSACIÓN: comparar la descripción que han hecho y discutir.	parejas	oral
10:...	Puesta en común; información personal; vocabulario...	clase	oral/pizarra
11:00	VOCABULARIO: relacionar palabras, sin diccionario.(transparencia).	parejas	oral
11:00	PAUSA		
11:21	VOCABULARIO: cosas en las habitaciones de la casa.	clase	oral
11:28	CONVERSACIÓN: ejercicio del libro; dar la opinión, gustos.	clase	oral
11:40	CONVERSACIÓN: sobre gustos personales. (Ejercicio del libro)	grupos 3/4	oral
11:45	DEBERES: ejercicio del libro.		

SEGUNDA FASE

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 2 abril 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:10	DEBERES: reparte correcciones; dudas y aclaraciones.	clase	oral/pizarra
10:25	DEBERES: corrección fotocopia: 1. <i>Relaciona</i> (me gusta/ me gustan).	clase	oral/pizarra
10:35	DEBERES: hacer en casa ejercicio fotocopia: 2. <i>Responde con "me gusta/n" o "no me gusta/n"</i> .		
10:40	DEBERES: fotocopia: 1. <i>Completa con la lista</i> (me parece/ me parecen; me gusta/ me gustan... aburrido, interesante...).	clase	oral/pizarra
10:50	GRAMÁTICA: fotocopia: 3. <i>Completa con "gusta", "gustan", "parece", "parecen"</i> .	clase	oral
10:55	CONVERSACIÓN: fotocopia: <i>Practica con tu compañero</i> (siguiendo modelo).	parejas	oral
11:00	PAUSA		
11:15	GRAMÁTICA: corrección de los diálogos; plural/singular...	clase	oral/pizarra
11:3	DEBERES: escribir opinión sobre lo objetos de la fotocopia.		
11:35	GRAMÁTICA: transparencia; escribir frases relacionando las columnas; también/ tampoco. (Corrección clase, oral)	individual	escrito
11:58	DEBERES: fotocopia: <i>Usa la información de las fichas y completa los diálogos; ¿Gusta o gustan?; Dilo como en el modelo.</i>		

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 7 abril 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:15	EXAMEN: gramática, expresión escrita; comprensión escrita y comprensión oral.		
11:00	PAUSA		
11:25	Dudas sobre el examen; aclaraciones; vocabulario; concordancia;	clase	oral/pizarra.
11:42	GRAMÁTICA: transparencia; relacionar frases con también y tampoco.	clase	oral
12:00	DEBERES: ejercicios del libro.		

AUDIO+VÍDEO (IV)			
CLASE: [A-59]		FECHA: 9 abril 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:15	DEBERES: para Semana Santa; lectura de un libro; introduce el tema de la historia, aclara significado del título...	P59	oral
10:20	Corrección ejercicio de DEBERES del libro; la/una, verbos regulares/irregulares...	clase	oral/pizarra
	Anotar INFINITIVOS y clasificar verbos en REGULARES/IRREGULARES (trabajo sobre ejercicio anterior).	individual	oral/pizarra
10:40	COMPRESIÓN LECTORA: fotocopia: <i>Observa a estas personas y decide después qué información corresponde a cada una.</i> Corrección del ejercicio.	parejas clase	oral/escrito oral/pizarra
10:58	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>¿Qué hace Jorge todos los días?</i> (lista de verbos para relacionar con viñetas).	individual	escrito
11:00	PAUSA		
11:25	Corrección del ejercicio anterior; verbos con cambio vocálico: jugar, dormir...	clase	oral/pizarra
11:40	CONVERSACIÓN: información personal (libre).	clase	oral
11:45	CONVERSACIÓN: fotocopia: <i>¿Qué haces normalmente a esta hora?</i> (juego con dado).	grupos 3/4	oral
11:55	DEBERES: ejercicios del libro; fotocopia: <i>Mira cómo se puede responder a este tipo de preguntas. ¿Tú qué tienes?; Responde como en el ejemplo.</i>		

AUDIO+VÍDEO (V)			
CLASE: [A-59]		FECHA: 23 abril 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:10	DEBERES: corrección: preguntas de comprensión lectora sobre el libro; vocabulario, verbos; gerundio/presente habitual; palabras en -mente; reflexivos...	clase	oral
10:50	CONVERSACIÓN: discutir las respuestas dadas a las preguntas de comprensión lectora.	grupos 3/4	oral
11:00	PAUSA		

11:30	LECTURA COMPRENSIVA: fotocopia: poema de Miguel Hernández. Aporte cultural, día de <i>Sant Jordi</i> , explicación de la tradición...; preguntas sobre el contenido; palabras clave; vocabulario...	clase	oral
12:00	DEBERES: escribir poema con palabras clave que han ido saliendo en clase; lectura texto del libro sobre otra autora.		

AUDIO+VÍDEO (VI)			
CLASE: [A-59]		FECHA: 24 abril 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
Entrega del Diario del profesor (II).			
10:15	DEBERES: ejercicios de comprensión lectora sobre el libro.		
10:20	CONVERSACIÓN: sobre el día de <i>Sant Jordi</i> (libre).	clase	oral
10:25	LECTURA: texto libro; aclaran significados y sentido.	clase	oral
10:40	AUDICIÓN: fotocopia: texto sobre Gloria Fuertes para completar. Preguntas de comprensión lectora.	individual/ clase	escrito/oral
11:00	PAUSA		
11:25	CONVERSACIÓN: ¿Qué estamos haciendo?/ ¿Qué hacemos por las mañanas? (libre); verbos, gerundio, formas...	clase	oral/pizarra
11:35	CONVERSACIÓN: ejercicio libro	parejas	oral
11:50	DEBERES: fotocopia: <i>Escribir los verbos en la forma correcta. Escribir poema. Completa con mucho/poco, muchos/pocos, muchas/pocas. Completa con una sola palabra.</i>		
11:52	LECTURA: poema de un aprendiz.	P59	oral

CLASE: [A-59]		FECHA: del 28 de abril al 15 de mayo	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
Clases dadas por PP. Grabo en AUDIO los días: 28, 29, 30, 6, 7, 8.			
Día 28 de abril 2003: Entrega del Diario del aprendiz (II).			

TERCERA FASE

AUDIO+VÍDEO (VII)			
CLASE: [A-59]		FECHA: 19 mayo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:15	DEBERES: explicación.	P59	oral
10:25	VOCABULARIO con VÍDEO: fotocopia: 1.a. <i>Mira el vídeo sin sonido y toma nota de los lugares que aparecen.</i> Corrección del ejercicio.	individual clase	escrito oral/pizarra

	CONVERSACIÓN: fotocopia: 2.a. <i>Observa el vídeo de nuevo sin sonido y comenta con tu compañero lo que piensas que han hecho esas personas.</i> Corrección del ejercicio.	parejas	oral
		clase	oral
	COMPRESIÓN con VÍDEO: fotocopia: 4.b. <i>Observa de nuevo el vídeo y escribe el nombre de las personas que han hecho las siguientes acciones.</i>	clase	oral/escrito
	COMPRESIÓN con VÍDEO: fotocopia: 2.c. <i>Ordena las acciones y sus consecuencias cronológicamente.</i>	parejas	escrito
	CORRECCIÓN: fotocopia: 3.d. <i>Mira el vídeo y comprueba si es el mismo orden que el tuyo.</i>	clase	oral
11:00	PAUSA		
11:28	REFLEXIÓN: sobre los resultados del examen hecho con PP.	clase	oral
11:30	CONVERSACIÓN: <i>¿Tú qué has hecho esta mañana?</i> Introduce la forma del pretérito perfecto.	clase	oral
11:46	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>Ordena lo que has hecho hoy</i> (lista de acciones). Corrección del ejercicio.	parejas	oral/escrito
		clase	oral/pizarra
12:00	DEBERES: [Fuera de grabación]. Ejercicio del libro: Tiempos del pasado: <i>¿Qué ha hecho Raúl hoy?</i> (son las diez y media de la noche); del libro: <i>Ha sido un día normal: a. Lee el siguiente texto y di dónde puedes encontrarlo. b. Escribe seis cosas que ha hecho hoy esa persona.</i>	P59	oral

AUDIO+VÍDEO (VIII)			
CLASE: [A-59]		FECHA: 26 mayo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:20	DEBERES: entrega la corrección a cada aprendiz.		
10:25	AUDICIÓN: fotocopia: <i>II. Completa los siguientes diálogos.</i> (pasar de yo a él/ella). <i>I. Escucha y contesta las preguntas;</i> introduce el pretérito indefinido; futuro.	individual/ clase	escrito/ oral/pizarra
11:00	PAUSA		
11:24	CONVERSACIÓN: <i>¿Qué has hecho este fin de semana? / ¿Qué pasó el sábado?</i> (información personal).	clase	oral
11:45	DEBERES: fotocopia: <i>¿Qué has hecho este fin de semana?</i>		
11:47	DEBERES: corregir, ejercicio del libro: Hoy/ el viernes/ ahora... (Completar tabla con verbos).	clase	oral/pizarra
12:00	DEBERES: ejercicio libro; leer teoría de pasados.		

AUDIO+VÍDEO (IX)			
CLASE: [A-59]		FECHA: 27 mayo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:15	DEBERES: corrección.	clase	oral/pizarra
10:30	CONVERSACIÓN: ejercicio libro (pasados), vocabulario. (Corrección clase, oral).	parejas	oral

11:00	PAUSA		
11:20	AUDICIÓN: ejercicio libro; completar preguntas de comprensión.	individual	escrito
11:37	GRAMÁTICA: fotocopia: 5.3. <i>Pon los verbos en el tiempo pasado adecuado.</i> (Corrección clase, oral). 5.4. <i>Pon los verbos en la forma correcta.</i>	parejas	escrito
11:55	DEBERES: fotocopia: 5.1. <i>Completa con una sola palabra.</i> 5.2. <i>Completa la posta.</i> 5.7. <i>Completa con los verbos adecuados.</i> 5.8. <i>Forma cinco frases.</i> 5.9. <i>Contesta a las preguntas con estar en/ir a/quedarse en.</i> Ejercicio del libro.		

AUDIO			
CLASE: [A-59]		FECHA: 28 mayo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
10:10	DEBERES: corrección con transparencias; introduce futuro simple a partir de la corrección.	clase	oral
10:25	DEBERES: corrección con transparencia.	individual	silencio
10:32	DEBERES: corrección.	clase	oral/pizarra
10:50	DEBERES: corrección.	clase	oral
11:00	DEBERES: fotocopia: <i>Completa con una sola palabra en cada espacio.</i>		
11:05	ENTREVISTA COLECTIVA FINAL CON APRENDIENTES-DEPEDIDA. (VÍDEO)		
11:30	Cuestionario para estudio de una EOI; revisan vocabulario mientras van contestando las preguntas.	individual	oral/escrito
12:00	DEBERES: dudas, preguntas... para el examen.		

VOLCADO DE LOS DATOS: RESUMEN DE LAS NOTAS DE CAMPO TOMADAS EN LA CLASE [A-75]

PRIMERA FASE

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 10 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:13	GRAMÁTICA: ¿Cómo te llamas?	clase	oral/pizarra
12:22	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>Alfabeto. ¿Cómo se escribe?</i>	parejas	oral
12:40	Normas de clase; papel de matrícula; horarios, fechas...	P75	oral
12:52	VOCABULARIO: tres palabras en español.	individual	escrito
13:00	PAUSA		
13:20	VOCABULARIO: exposición palabras anotadas.	clase	oral/pizarra
13:44	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>Para entendernos</i> (primeras preguntas básicas en español).	clase	oral
13:46	GRAMÁTICA: nacionalidades. Soy de de España. Soy español.	clase	oral/pizarra
13:55	GRAMÁTICA: reglas de formación masculino/femenino gentilicios.	P75	pizarra
14:00	DEBERES: fotocopia: <i>Tabla de nacionalidades</i> (para completar con masculino/femenino, singular/plural).		

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 11 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:14	CONVERSACIÓN: ¿Cómo te llamas?; ¿Cómo se escribe?; ¿De dónde eres?	clase	oral
12:16	DEBERES: corrección fotocopia nacionalidades.	grupo	oral/pizarra
12:25	CONVERSACIÓN: fotocopia: <i>3.1. Con tu compañero, escribe más nombres de países. 3.3. Completa el cuadro siguiendo el ejemplo de la primera línea.</i>	parejas	oral/escrito
12:55	GRAMÁTICA: libro, lee resumen de la teoría vista sobre nacionalidades: de +ciudad; de +país...	clase	oral/pizarra
13:00	PAUSA		
13:15	GRAMÁTICA: ejercicio libro de concordancias.	parejas	oral/escrito
13:33	DEBERES: ejercicio libro.		
13:35	LECTURA: palabras de ejercicio libro.	parejas	oral
13:40	AUDICIÓN: pronunciación de las palabras leídas antes; sonidos.	clase	oral
13:52	CONVERSACIÓN: ¿De dónde eres/es?; ¿Qué lenguas habla/s?...	clase	oral
14:00	GRAMÁTICA: mayúsculas/minúsculas.	P75	oral

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 12 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
Presentación informal de la observadora.			
12:14	DEBERES: corrección ejercicio libro (v. ser).	grupo	oral

12:34	COMPOSICIÓN: información personal sobre el compañero; dirección...	parejas	escrito
12:47	EXPOSICIÓN del resumen.	aprendiente	oral
12:53	GRAMÁTICA: verbos: hablar, vivir y ser; conjugados.	clase	oral/pizarra
12:58	GRAMÁTICA: P75 señala donde está la teoría de lo visto en el libro.		
13:00	PAUSA		
13:10	GRAMÁTICA: fotocopia.	individual/ parejas	escrito
13:25	AUDICIÓN: fotocopia: <i>1.1. Escucha estas conversaciones en las que unos españoles deletrean una palabra. Completa las letras que faltan en cada palabra. 1.2. Escucha las siguientes conversaciones y completa las palabras (b/v, ll/y).</i> (comparan respuestas con sus compañeros antes de la corrección, grupo, oral).	individual	escrito
13:50	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>¿Cómo se dice en español?</i> (colocar el artículo).	clase levantada	oral

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 13 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:11	DEBERES: corrección ejercicio de vocabulario.	clase	oral/pizarra
12:20	GRAMÁTICA: recuento de todas las estructuras vistas: Me llamo...; Soy de...; Vivo en...; Hablar... CONVERSACIÓN (información personal de los aprendientes).	clase	oral/pizarra
12:40	VOCABULARIO: fotocopia: <i>Profesiones</i> (relacionar palabras con viñetas).	individual	escrito
12:50	GRAMÁTICA: resumen: Soy +nombre de profesión; Estudio +nombre de especialidad; Estudio en +lugar; Trabajo en +lugar.	clase	oral/pizarra
13:00	PAUSA		
13:10	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>3. Haz la pregunta correspondiente con ¿cómo?, ¿dónde?, ¿de dónde?. 4. Haz la pregunta correspondiente con ¿cómo?, ¿dónde?, ¿de dónde?</i>	individual	escrito
13:20	CONVERSACIÓN: fotocopia: completar diálogos.	parejas	oral/escrito
13:25	AUDICIÓN: ejercicio del libro.	individual	escrito
13:35	CONVERSACIÓN: fotos del libro, deducir profesiones.	clase	oral
13:41	VOCABULARIO: fotocopia: pasatiempo con dibujos para repasar las palabras.	grupos	oral/escrito
13:55	GRAMÁTICA: tratamiento en español; ejercicio del libro.	clase	oral
14:00	DEBERES: hacer crucigrama II; estudiar; fotocopia: <i>Completa con las formas de los verbos; Completa según el modelo.</i>		

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 19 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:12	DEBERES: corrección ejercicios: <i>Completa</i> . (Insiste en la forma de tratamiento).	clase	oral/pizarra
12:20	VOCABULARIO: fotocopia: <i>¿Dónde trabaja...? Trabaja en...</i>	individual/ parejas	escrito
12:50	GRAMÁTICA: formas de saludo: formal/informal; relacionado con las partes del día/ comida.	clase	oral/pizarra
13:00	PAUSA		
13:13	Pido permiso a los aprendientes para grabar en vídeo las clases.	Yo	oral
13:16	GRAMÁTICA: formas de despedida (lee resumen del libro).	clase	oral/pizarra
13:25	GRAMÁTICA: ejercicio del libro con las horas.	individual	escrito
13:35	VÍDEO: (diferentes maneras de saludar en países de habla hispana; acentos).		escuchar
13:45	COMPRENSIÓN: ejercicio del libro relacionado con el vídeo.	individual	escrito
13:55	DEBERES: ejercicio del libro. (Manera de tratar señor/señora/señorita...)		

AUDIO+VÍDEO (I)			
CLASE: [A-75]		FECHA: 26 febrero 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:25	DEBERES: corrección.	clase/turnos	oral
12:30	GRAMÁTICA: ejercicio de conjunciones. Corrección del ejercicio.	individual clase	escrito oral/pizarra
12:38	GRAMÁTICA: ejercicio de pronombres. Corrección del ejercicio.	individual clase	escrito oral/pizarra
12:45	GRAMÁTICA: ejercicio de preposiciones. Corrección del ejercicio.	individual clase	escrito oral/pizarra
13:00	PAUSA		
13:12	GRAMÁTICA: duda de los aprendientes: por/para, del ejercicio anterior.	P75	oral
13:15	VOCABULARIO: Los números en español (1ª parte).	clase	oral/pizarra
13:22	COMPRENSIÓN: dictado de números.	individual	escrito
13:30	CONVERSACIÓN: pensar en un número del 0-10; 11-20; 21-30... (Adivinar, discutir).	parejas	oral/escrito
13:40	VOCABULARIO: Los números en español (2ª parte).	P75	oral/pizarra
13:45	CONVERSACIÓN: decir la EDAD.	clase	oral
	CONVERSACIÓN: decir la fecha de nacimiento.	parejas	oral/escrito
13:58	DEBERES: repasar números; examen...	P75	oral

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 5 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
Entrega del Diario profesor I.			
12:10	VOCABULARIO: recuento de lo visto el día anterior.	clase	oral/pizarra
12:25	VOCABULARIO: fotocopia: <i>Adivina adivinanza. Relaciona cada columna.</i> (resumen de todo en el libro)	individual	escrito
12:32	GRAMÁTICA: las horas; ¿qué hora es?; son las...; es la...; y; menos; cuarto...	clase	oral/pizarra
12:35	GRAMÁTICA: ¿Tienes hora?/ ¿Tiene hora?; tratamiento formal, informal. (Información en el libro).	clase	oral/pizarra
12:39	GRAMÁTICA: fotocopia: dibujo de relojes para escribir las horas.	individual	escrito
12:55	AUDICIÓN: poner en orden según escuchen.	individual	escrito
13:00	PAUSA		
13:15	AUDICIÓN: sobre sueldos según lugares y profesiones. (libro)	individual	escrito
13:38	DEBERES: escribir COMPOSICIÓN sobre cuánto dinero tienen/gastan...		
13:40	GRAMÁTICA: ¿Cuánto mides?; ¿Cuánto pesas?; ¿Cuánto vale?; ¿Cuánto cuesta?	clase	oral/pizarra
13:45	CONVERSACIÓN: ¿Cuánto cuesta...? (libre).	clase	oral
13:50	CONVERSACIÓN: ejercicio del libro; sobre precios de objetos en sus países y en Barcelona.	parejas	oral
14:00	DEBERES: ejercicio del libro.		

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 10 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:15	CONVERSACIÓN: preguntas sobre información personal a un aprendiente nuevo.	clase	oral
12:20	GRAMÁTICA: resumen de la teoría: cuanto +verbo; cuantos +nombre masculino, plural; cuantas +nombre femenino, plural.	clase	oral/pizarra
12:25	VOCABULARIO: alimentación/tiendas: panadería, verdulería, charcutería...	clase	oral/pizarra
12:30	CONVERSACIÓN: decir cinco cosas que se venden en cada tienda. Ampliación VOCABULARIO.	grupos 3/4 clase	oral/escrito/ pizarra
13:00	PAUSA		
13:10	VOCABULARIO: fotocopia: <i>P75 productos de comida.</i> CONVERSACIÓN: adivinar significados.	parejas	oral
13:22	CONVERSACIÓN: información personal. Introduce más vocabulario a partir de sus respuestas: carta, menú, primer plato, postres...; la cuenta, ¿cuánto es?...	clase	oral
13:40	AUDICIÓN: (libro cerrado); escuchar lo que oyen.	individual	escrito
13:44	COMPRENSIÓN: ejercicio sobre la audición, libro.	individual	escrito
13:50	GRAMÁTICA: otro, -a, -os, -as.	clase	oral/pizarra
13:52	CONVERSACIÓN: sobre los objetos típicos en una cocina de su país; información personal. (vacío)	clase	oral
14:00	DEBERES: fotocopia: <i>Completa con una sola palabra en cada espacio. Completa con un, uno, una, unos, unas. Completa con ningún, ninguna, ninguno.</i>		

AUDIO+VÍDEO (II)			
CLASE: [A-75]		FECHA: 12 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:12	VOCABULARIO: transparencia con objetos para repasar significados y dar otros nuevos; utensilios de cocina y verbos típicos para cocinar (pelar, mezclar, picar...).	clase	oral/pizarra
12:45	VOCABULARIO: fotocopia: <i>Pensando en el nombre de estas tiendas, ¿puedes deducir lo que venden en ellas?</i>	individual	escrito
13:00	PAUSA		
13:16	VOCABULARIO: fotocopia: <i>Con estos nombres no puedes hacer deducciones, pero quizás sabes lo que venden: droguería, estanco, farmacia, quiosco.</i>	clase	oral
13:20	VOCABULARIO: del libro: corsetería, ultramarinos, ferretería...	clase	oral
13:25	GRAMÁTICA: concordancia. Resume: artículo +nombre +adjetivo. Adjetivo femenino: -a; adjetivo masculino y femenino: -e, -a, -z, -l.; plural.	P75/clase	oral/pizarra
13:35	GRAMÁTICA: fotocopia, ejercicio para practicar concordancias: <i>Coloca el adjetivo en la forma correcta según la concordancia de género y número.</i>	individual	escrito
13:40	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>Los adjetivos: el género y el número.</i>	grupos	oral
14:02	DEBERES: pensar ¿de qué color es el amor?		

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 19 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:14	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>Estás en una tienda con un amigo. (Sustituir por el pronombre directo).</i>	individual	escrito
12:25	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>Ordena este diálogo.</i>	individual	escrito
12:35	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>Quieres comprar una bolsa de viaje moderna, de tela, para una chica joven, de más o menos 7000 pesetas.</i>	individual	escrito
12:55	VOCABULARIO: recordatorio de los adjetivos: bonita, grande... y sus contrarios; muy fea, feísima, bastante, un poco, nada.	P75/clase	oral/pizarra
13:00	PAUSA		
13:13	CONVERSACIÓN: preguntas a los aprendientes para que den su opinión: Barcelona es...; La escuela es...; El barrio Gótico es...	clase	oral
13:25	AUDICIÓN: ejercicio del libro. Identificar conversaciones con viñetas.	individual	escrito
13:35	GRAMÁTICA: Es muy guapo; ¡Qué guapo! Expresa características: lista de palabras.	parejas	oral
13:50	AUDICIÓN: fotocopia: <i>Vas a oír siete opiniones sobre siete cosas distintas. Escoge, en cada diálogo, de qué están hablando.</i>	individual	escrito

14:00	DEBERES: ejercicio del libro.		
-------	-------------------------------	--	--

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 24 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:15	DEBERES: composición. (Entregar para P75 corregir).		
12:20	VOCABULARIO: fotocopia: <i>Clasifica estas palabrea en la habitación correspondiente.</i>	clase	oral
12:25	VOCABULARIO: dar cinco palabras más para cada grupo. (Explican significados).	individual	escrito
12:52	AUDICIÓN: ejercicio del libro. (Cómo reaccionar ante un cumplido).	individual/ clase	oral/pizarra
13:00	PAUSA. Entrega del Diario del aprendiz (I)		
13:15	CONVERSACIÓN: ¿Qué podemos decir de la comida? (cumplidos).	clase	oral/pizarra
13:40	VOCABULARIO: libro.	clase	oral
13:45	AUDICIÓN: fotocopia: <i>Escucha lo que opinan los clientes y relaciona un elemento de cada columna. (Primero revisan vocabulario).</i>	individual	escrito
13:55	GRAMÁTICA: v. ser/ v. estar.	P75	oral/pizarra

AUDIO+VÍDEO (III)			
CLASE: [A-75]		FECHA: 26 marzo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:15	GRAMÁTICA: aclaración de una duda de un aprendiz: Me gusta Juan, ¿quién gusta?; repaso pronombres; esquema...	P75	oral/pizarra
12:35	CONVERSACIÓN: a partir de preguntas, opinión personal de los aprendices.	clase	oral
12:45	GRAMÁTICA: ejercicio del libro: también/tampoco.	parejas	oral
13:00	PAUSA		
13:15	AUDICIÓN: sobre ejercicio del libro, determinar si es acuerdo o desacuerdo.	clase	oral
13:20	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>¿Gusta o gustan? (completar huecos).</i>	individual	escrito
13:25	CONVERSACIÓN: fotocopia: <i>Habla con tu compañero/a y di qué te gusta y qué no te gusta. Puedes usar: muchísimo, mucho, nada... y a mí también, a mí no, a mí tampoco y a mí sí.</i>	parejas	oral
13:40	CONVERSACIÓN: surge hablar de las corridas de toros a partir de la actividad anterior.	clase	oral
13:45	AUDICIÓN: fotocopia: <i>Vas a oír, a una personas hablando de sus gustos. Escúchalo una vez para determinar si, en cada caso, hablan de una cosa singular o plural. Ahora, vuélvelo a escuchar para saber, en cada diálogo, si los interlocutores se tratan de tú o de usted. Y por último, vuélvelo a escuchar para saber si, en cada caso, los interlocutores están de acuerdo o no están de acuerdo.</i>	individual	escrito

SEGUNDA FASE

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 2 abril 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:25	GRAMÁTICA: aclaración de dudas de los aprendientes: ¿Cuándo a mí me gusta/ me gusta?; verbos con pronombre; y/e; levantarse...	P75	oral/pizarra
12:50	Revisión contenidos que entran en el examen (libro).	P75	oral/pizarra
13:00	PAUSA		
13:15	GRAMÁTICA (revisión): otro,-a,-os,-as nombre contable; formal/informal; artículo; concordancia...	P75	oral/pizarra
13:40	CONVERSACIÓN: información personal: ¿A qué hora te levantas?; ¿qué hora es?...	clase	oral/pizarra
13:50	CONVERSACIÓN: diálogo guiado con preguntas. (P75 anota en la pizarra)	parejas	oral
13:55	Repite P75 normas de clase; firmas de asistencia.		

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 7 abril 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:12	CONVERSACIÓN: (revisión contenidos del examen a modo de diálogo).	clase	oral/pizarra
12:25	GRAMÁTICA: ejercicio del libro.	individual	escrito
12:30	GRAMÁTICA: ejercicio del libro.	individual	escrito
12:35	CONVERSACIÓN: ejercicio del libro: ¿A qué hora...? (preguntar por información).	parejas	oral
12:45	GRAMÁTICA: formas para dar horarios: de... a...; desde las... hasta las....	P75	oral/pizarra
12:50	CONVERSACIÓN: práctica de las estructuras vistas. (Información personal: ¿Alguien trabaja?...	clase	oral
13:00	PAUSA		
13:11	GRAMÁTICA: ejercicio del libro (verbos).	individual	escrito
13: ...	GRAMÁTICA: a +el; de +el. (Contracciones).	P75	oral/pizarra
13:...	GRAMÁTICA: ejercicio del libro (verbos).	individual	escrito
13:...	LECTURA: texto del libro; revisión de vocabulario...	individual	en silencio
13:...	COMPRESIÓN lectora. Ejercicio del libro sobre el texto.	clase	oral
14:00	COMPRESIÓN/cultural: fotocopia: ¿A qué hora? Di si es verdad o mentira.		

AUDIO+VÍDEO (IV)			
CLASE: [A-75]		FECHA: 9 abril 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:20	Explica que hay huelga el día próximo.	P75	oral
12:25	DEBERES: corrección; surgen dudas: me voy/voy (reflexivo)...	clase	oral/pizarra
12:30	CONVERSACIÓN (dirigida con preguntas): ¿Vas al cine?; ¿Vas a la discoteca?... Sobre FRECUENCIA.	clase	oral/pizarra

12:40	CONVERSACIÓN: ejercicio del libro: <i>¿qué hace la chica?</i> Sobre actividad de tiempo libre y vocabulario de deportes. Corrección del ejercicio.	parejas clase	oral oral/pizarra
12:50	CONVERSACIÓN: ejercicio del libro (revisión del vocabulario). Corrección del ejercicio.	parejas clase	oral oral
13:00	PAUSA		
13:20	AUDICIÓN: fotocopia: <i>Niño</i> . (Completar huecos y comparar respuestas con las del compañero). GRAMÁTICA: transformar el texto anterior a 3º persona.	individual/ parejas clase	oral/ escrito oral
13:40	AUDICIÓN: contestar preguntas escritas en la pizarra sobre Gloria Fuertes.	individual	escrito
13:55	DEBERES: fotocopia: <i>Completar los huecos del texto sobre Gloria Fuertes</i> . Recuerda la lectura del libro <i>El vecino del quinto</i> , y manda escribir un poema para el día de <i>Sant Jordi</i> .	P75	oral

AUDIO+VÍDEO (V)			
CLASE: [A-75]		FECHA: 23 abril 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:10	Reparte deberes corregidos; recuerda escribir poema para <i>Sant Jordi</i> ; nota cultural.		
12:20	LECTURA: fotocopia: <i>San Jorge, la leyenda</i> . (aclara significados y medio escenifica la historia para que se entienda).	P75	oral
12:32	CONVERSACIÓN: fotocopia: viñetas sobre lo que hace un personaje para contrastar con lo que hace cada uno en realidad.	parejas	oral
12:42	GRAMÁTICA: fotocopia: transformar los infinitivos en la forma correcta de 3ª persona singular.	individual	escrito
13:00	PAUSA		
13:10	Insiste en hacerse con el libro para leerlo.		
13:12	GRAMÁTICA: v. ser/ v. estar; presente habitual/presente continuo.	P75/clase	oral/pizarra
13:30	GRAMÁTICA: lectura de la teoría del libro; insiste en la colocación de los pronombres respecto del verbo; excepciones: infinitivo, imperativo y gerundio.	P75	oral
13:35	CONVERSACIÓN: libro; pregunta: ¿Marisa qué hace?; introduce más vocabulario.	clase	oral/pizarra
13:50	DEBERES: ejercicio del libro.		
13:51	AUDICIÓN: fotocopia: <i>4.b. Escucha y completa el cuadro</i> . (Comparar respuestas entre ellos, oral).	individual	escrito

AUDIO+VÍDEO (VI)			
CLASE: [A-75]		FECHA: 24 abril 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
Entrega del Diario del profesor (II).			

12:20	DEBERES: corrección. (Ejercicio del libro de gerundios).	aprendiente	oral/pizarra
12:25	GRAMÁTICA: transformar verbos a forma gerundio. (Fotocopia de acciones +viñetas en presente, ahora en continuo).	parejas	oral/escrito
12:45	GRAMÁTICA: P75 hace un repaso del uso del presente; recuerda verbos reflexivos;...	P75	oral/pizarra
12:46	AUDICIÓN: ejercicio del libro; introduce una forma del futuro.	individual	escrito
13:00	PAUSA (P75 pone música que los aprendientes han traído de sus países).		
13:20	Cambio de profesor. Ahora es P75 (profesor en prácticas) quien hará la siguiente actividad: ir +a +infinitivo (más seguro); pensar (menos seguro).	P75	oral/pizarra
13:30	Vuelve P75 a dirigir la clase. Hace un repaso de lo dicho por P75. Libro: lee la información gramatical.	P75	oral/libro
13:35	Recuento de lo que tienen que ver todavía en las clases que les faltan.	P75	oral
13:36	CONVERSACIÓN: comparar respuestas del ejercicio del libro.	grupos 4	oral

CLASE: [A-75]		FECHA: del 28 de abril al 15 de mayo	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
Clases dadas por P75. Grabo en AUDIO los días: 28, 29, 30, 6, 7, 8.			
Día 28 de abril 2003: Entrega del Diario del aprendiente (II).			

TERCERA FASE

AUDIO+VÍDEO (VII)			
CLASE: [A-75]		FECHA: 19 mayo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:15	PP está entregando los exámenes hechos con ella, de las tres semanas de clase que ha impartido en este curso como profesora en prácticas del Master de la UB.		silencio
12:28	P75 explica cómo será el examen de junio. Por partes, no todos tendrán que hacer todo... Resumen de los contenidos que tienen que preparar.	P75	oral/pizarra
12:35	CONVERSACIÓN: (libre) información personal: ¿A qué hora te levantas?; ¿y luego?; ¿qué haces por la tarde?; ¿qué haces por la noche?...	clase	oral
12:40	VOCABULARIO: fotocopia: 1. Agrupa estas palabras y expresiones en la columna correspondiente: actividades de tiempo libre, días de la semana, cosas que hacemos todos los días, adverbios de frecuencia.	individual	escrito
12:45	GRAMÁTICA: fotocopia: 2. Completa el texto con las palabras de la lista: venir, salir, escuchar...	individual	escrito
12:58	GRAMÁTICA: fotocopia: 3. Escribe las frases correspondientes (yo): todos los sábados, a veces...	individual	escrito
13:00	PAUSA		

13:15	GRAMÁTICA: fotocopia: 4. <i>Forma doce frases con una palabra de cada columna: del tipo: Me gusta jugar al...</i>	individual	escrito
13:28	Contestar un cuestionario para un estudio de una profesora de una EOI; sobre el perfil de los aprendientes que estudian en la escuela; P75 aprovechará para hacer un repaso de vocabulario.	individual	escrito/oral
13:52	DEBERES: fotocopia: 5. <i>Escribe correctamente las frases añadiendo las palabras necesarias.</i> 6. <i>Escribe correctamente las frases con la preposición adecuada: "a", "en", "de" o "por".</i> 7. <i>A todas estas frases les falta una palabra. ¿Puedes escribirla?</i> 8. <i>Completa el texto.</i>	P75	oral

AUDIO+VÍDEO (VIII)			
CLASE: [A-75]		FECHA: 26 mayo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:15	DEBERES: corrección; repaso de verbos en presente, pasado y reflexivos. Recoge carta de deberes para corregir.	clase	oral/pizarra
12:30	GRAMÁTICA: P75 anota: Esta mañana; este fin de semana; este mes; esta año... Para que escriban una frase con cada una de las expresiones de tiempo.	individual	escrito
12:55	CONVERSACIÓN: fotocopia: <i>Aquí tienes algunas cosas que Juan hace normalmente.</i> Ejercicio adaptado; comparar con los dibujos y discutir con el compañero si es verdad o mentira lo que se dice de Juan.	parejas	oral
13:00	PAUSA (Un aprendiente invita al grupo a una fiesta en su casa; anota la dirección en la pizarra y la clase le ayuda a escribirlo correctamente).		
13:20	GRAMÁTICA: libro, leer texto y señalar verbos. Decir si se refieren a hoy, mañana, ayer...	individual	escrito
13:40	GRAMÁTICA: explicación del pretérito perfecto y del pretérito indefinido; señala en el libro la teoría.	P75	oral/pizarra
13:46	CONVERSACIÓN: (libre) P75 pregunta: ¿Has estado alguna vez en Francia? Anota formas de contestar con pasado.	clase	oral/pizarra
13:50	CONVERSACIÓN: ejercicio del libro: ¿Has visto un ovni?; ¿has perdido el billeteo?...	parejas	oral
14:00	GRAMÁTICA: fotocopia: <i>Lee las formas verbales que hay en presente y en pretérito indefinido y anota cada una de ellas en la columna correspondiente.</i>	individual	escrito
14:03	DEBERES: escribir frases para tú, yo, él, ella utilizando los verbos de la fotocopia.		

AUDIO+VÍDEO (IX)			
CLASE: [A-75]		FECHA: 27 mayo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:15	Señala problemas cometidos en la redacción de las cartas; orden de pronombres; omisión de artículos...	P75	oral/pizarra
12:20	DEBERES: corrección: colocar verbo en forma correcta.	clase	oral
12:25	GRAMÁTICA: ejercicio del libro. Pasa verbos de presente a pasado.	individual	escrito
12:50	GRAMÁTICA: fotocopia: 5.2. <i>Completa la postal. Pon estos verbos: voy a, gusta, estuvimos, es, hay, fuimos, he quedado.</i>	individual	escrito
13:00	PAUSA		
13:15	GRAMÁTICA: fotocopia: 5.1. <i>Completa con una sola palabra.</i>	individual	escrito
13:35	CONVERSACIÓN: fotocopia: <i>En grupos de tres. Por turnos, cada aprendiente elige un verbo y lo conjuga, en la persona indicada, en pretérito indefinido. Si lo hace correctamente, escribe su nombre en esa casilla. Gana quien obtiene más casillas seguidas.</i>	grupos 3	oral
13:50	Explica programa para el jueves.	P75	oral
13:52	DEBERES: fotocopia: 5.3. <i>Pon los verbos en el tiempo adecuado. 5.4. Pon los verbos en la forma correcta.</i> Ejercicio del libro.		
13:50	Señala que es posible que en un mismo párrafo haya verbos en diferentes tiempos. Explica y da ejemplos.	P75	oral/pizarra

AUDIO			
CLASE: [A-75]		FECHA: 29 mayo 2003	
Hora	Tipo de actividad	Organización	Forma
12:15	Entrega cartas corregidas.		
12:20	GRAMÁTICA: fotocopia: 4.3. <i>Reacciona.</i> (Reconstruir diálogos; corrección; vocabulario, explicación de posesivos...).	individual/ clase	escrito/ oral
12:55	PAUSA. ENTREVISTA COLECTIVA FINAL CON LOS APRENDIENTES-DESPEDIDA (VÍDEO)		
13:25	GRAMÁTICA: fotocopia: 4. <i>Marca con una cruz la respuesta adecuada (a, b, c).</i>	individual	escrito
13:40	CORRECCIÓN del ejercicio. Mientras, P75 explica el uso de "don" y de "señor"; el significado de "ven"; vocabulario...	P75/clase	oral/pizarra
14:00	DEBERES: estudiar para el examen.		

ANEXO VII:

PAUTAS PARA LA REALIZACIÓN DE LA TRANSCRIPCIÓN⁶²

P75	profesor del aula [A-75]
P59	profesora del aula [A-59]
PP	profesora en prácticas del Master de la Universidad de Barcelona
O	observadora
C	casete
V	cinta vídeo
Anº	aprendiente identificado con el número correspondiente
AA	intervención de varios aprendientes en grupo
A?	aprendiente no identificado
I	pausa breve
II	pausa media
<...>	pausa larga
=...=	solapamiento de turnos
(???)	intervención inteligible
::	alargamiento de un sonido
mhm	forma de asentimiento
sschí	forma de asentimiento
schissss	petición de silencio
/	entonación ascendente (¿?; ¡!)
\	entonación descendente (.)
—	mantenimiento de entonación
...	palabra truncada
... --	turno truncado
pianissimo	intervención en voz muy baja
subrayado	intervención con énfasis
(...)	aspectos gestuales no simultáneos al discurso oral
{(...) texto}	aspectos gestuales simultáneos al discurso oral
<i>palabra en cursiva</i>	palabra en otro idioma o palabra en español incorrecta
número romano	número de transcripción (orden cronológico)
número cardinal	número de línea de transcripción

Tabla 1: Pautas de transcripción.

⁶² Para la elaboración de las pautas de transcripción nos hemos basado en las obras de: Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (1999), *Las cosas del decir*, Ariel, Barcelona, pp. 361-366; y Van Lier, Leo (1988), *The classroom and the language learner*, (4ª impresión, 1994), Longman: Londres, pp. 243-244.

ANEXO VIII:

TRANSCRIPCIÓN AUDIO I-[A-59] (26 DE FEBRERO DE 2003)

- I-1 **P59:** [...] bien II muy fácil I ¿no? /
 I-2 II vamos a verlo II a ver I verdadero o falso II FAD II uno _
 I-3 **A1:** I e: Tina _
 I-4 **P59:** Tina vive en una ciudad española I verdad \
 I-5 **AA:** =verdad= \
 I-6 **P59:** verdad I ¿cómo se llama la ciudad? /
 I-7 **AA:** II =Santander=Santander= \
 I-8 **A1:** Santander \
 I-9 **A2:** San-tan-der \ (pp.)
 I-10 **P59:** <(6'')> ¿seguro? /
 I-11 **A2:** seguro \
 I-12 **AA:** =sí= \ (pp.)
 I-13 **P59:** Tina vive en una ciudad española I vamos a ver primero el texto II ¿de
 I-14 dónde es Tina? I ¿de dónde es? /
 I-15 **A1:** Santander \
 I-16 **A3:** española \
 I-17 **AA:** =española= --
 I-18 **P59:** =española= ¿de qué ciudad? /
 I-19 **A4:** Santander \
 I-20 **P59:** de Santander I de acuerdo I y I ¿vive en Santander? I ¿vive en
 I-21 Santander? /
 I-22 **AA:** =(???)=sí= \
 I-23 **P59:** Santander está en el norte de España I a ver <(suena escritura en
 I-24 pizarra)> --
 I-25 **A5:** no \
 I-26 **P59:** más o menos I si esto es: España I más o menos Santander está aquí I
 I-27 ¿mhm? /
 I-28 II me llamo Tina I soy española y tengo veinte años I soy de Santander
 I-29 una ciudad muy bonita del norte de España I soy estudiante de medicina
 I-30 en la Universidad de Valladolid \
 I-31 **A?:** <...> =vive= --
 I-32 **A?:** =(???)=vive en= --
 I-33 **P59:** =vive= ¡muy bien! I vive en Valladolid I Valladolid es otra ciudad
 I-34 española I si estudia medicina en Valladolid I es que vive en Valladolid
 I-35 <(suena ruido de puerta; suenan pasos de alumna con tacones)>
 I-36 ¡cuidado! II porque I puede ser la Universidad que se llama Valladolid
 I-37 está en Santander I pero no I Valladolid es una ciudad I ¿mhm? I es
 I-38 decir I Tina vive en una ciudad española I verdad I pero no es Santander
 I-39 es Valladolid II Valladolid está: más o menos por aquí <(suena escritura
 I-40 en pizarra)> bien I los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán _
 I-41 **A6:** I falso (pp.) \
 I-42 **AA:** =falso= \
 I-43 **P59:** =falso= I mentira I no es verdad I ¿por qué? I ¿por qué? /
 I-44 **A?:** porque son *los* alemanes \
 I-45 **A1:** son alemanes \
 I-46 **P59:** son II =a-le-ma-nes= --

- I-47 **AA:** =a-le-ma-nes= \
- I-48 **P59:** ¿y? /
- I-49 **AA:** =a-le-ma-nes= \
- I-50 **AA:** =italianos= \
- I-51 **P59:** =italianos= ¿eh? I no I no quieren estudiar su lengua I ya saben su
- I-52 lengua I bien I Tina estudia idiomas para el trabajo _
- I-53 **A6:** II sí I falso \
- I-54 **A1:** falso \ (pp.)
- I-55 **P59:** falso \
- I-56 **AA:** =falso= \
- I-57 **P59:** =falso= I falso I ¿por qué VIC? /
- I-58 II ¿por qué? I ¿por qué estudia idiomas? /
- I-59 **A6:** eh: para: --
- I-60 **A1:** =tiene un amigo= --
- I-61 **AA:** =para hablar= (???)= --
- I-62 **A3:** amigo _
- I-63 **P59:** muy bien I ¿para hablar? /
- I-64 **AA:** con =amigo= \
- I-65 **A6:** =amigos= \
- I-66 **P59:** muy bien I con amigos I con I los amigos I de Tina I con sus amigos _
- I-67 **A10:** sus amigos \
- I-68 **P59:** ¿eh? I no con tus amigos I no con tus amigos I con sus amigos <...> ¿los
- I-69 amigos de Tina son extranjeros? /
- I-70 **A?:** I sí \ (pp.)
- I-71 **P59:** ¿es verdad? /
- I-72 **AA:** =verdad=verdad= \
- I-73 **P59:** sí I verdad I ¿Tina estudia medicina? /
- I-74 **AA:** =verdad= \
- I-75 **P59:** verdad I ¿los amigos de Tina quieren ser médicos? I también es verdad I
- I-76 bien I es- I ¿entendéis todo este texto? /
- I-77 II ¿todo todo? /
- I-78 **AA:** =sí= \
- I-79 **P59:** FAI dos preguntas una tú y una tú I FAI dime _
- I-80 **AA:** =(murmullo)=
- I-81 **A7:** sí I en la: *esto* frase amiga alemana que se llama *Birgit* I ¿que se llama? /
- I-82 **P59:** sí I muy bien II esto no lo hemos visto <(suena escritura en pizarra)>
- I-83 tiene una amiga alemana I que se llama *Birgit* II ¿qué es lo que
- I-84 preguntas? I ¿qué? I ¿esto? /
- I-85 **A7:** que eh: ah: o --
- I-86 **P59:** ¿qué no entiendes? /
- I-87 **A7:** sch- I sí pero no en la: contexto _
- I-88 **P59:** en el contexto _
- I-89 **A7:** sí \
- I-90 **P59:** ella tiene una amiga alemana I ¿cómo se llama esta amiga alemana? /
- I-91 **A7:** *Birgit* \
- I-92 **P59:** *Birgit* II esta amiga alemana se llama *Birgit* I podemos decir <(suena
- I-93 escritura en pizarra)> tiene una amiga alemana I una frase I segunda
- I-94 frase I su amiga alemana se llama *Birgit* I ¿eh? I estas- I es una
- I-95 posibilidad I cuando hablamos I para hacerlo más corto I qué hacemos I
- I-96 una sola frase <...> el que es la amiga alemana I tiene una amiga

- I-97 alemana que se llama *Birgit* I tiene una amiga alemana <(suena escritura
I-98 en la pizarra)> quitamos el punto II y esto sirve I para decir I que I
I-99 estamos hablando de: la amiga alemana I y la amiga alemana se llama
I-100 *Birgit* \
- I-101 **A7:** sí I so ah: I di: I traduz--
I-102 **P59:** ¿mhm? /
I-103 **A7:** ¿traduz- traduses? /
I-104 **P59:** ¿la traducción? /
I-105 **A7:** ¿la traducción I que es *what*? /
I-106 **P59:** *what* I muchas veces es *what* \
I-107 **A7:** ¿para amigo *what* es *Birgit*? /
I-108 **P59:** no I aquí no es *what* porque es una persona I ¿eh? /
I-109 **AA:** <(risas)>
I-110 **P59:** que I a veces es *what* pero aquí no I aquí ¿cómo lo diri- I cómo lo dirías
I-111 en inglés? /
I-112 II ¿una amiga alemana? /
I-113 **A8:** *who* \
I-114 **A7:** (???) es tú ah: --
I-115 **P59:** *who* I que puede ser persona I puede ser cosa I puede ser I ¿sí? I puede
I-116 serlo todo _
I-117 **A7:** ah I *okey* _
I-118 **P59:** muy fácil _
I-119 **A8:** sí \
I-120 **P59:** en español es muy fácil II es una manera de unir I dos frases y que puede
I-121 ser una amiga I unos amigos I plural I puede ser una cosa I una mesa I la
I-122 calle I los coches I todo _
I-123 **A7:** *okey* _
I-124 **P59:** ¿está claro los demás? /
I-125 II VIC otra pregunta I sí \
I-126 **A6:** mis amigos tienen veintidós años los tres (???) _
I-127 **P59:** muy bien: --
I-128 **A6:** los tres _
I-129 **P59:** los tres _
I-130 **A6:** tres personas tienen veintidós años _
I-131 **P59:** sí I veintidós años los- sí \
I-132 **A6:** ¡ah! /
I-133 **P59:** sí I quiere decir --
I-134 **A6:** veintidós años los tres \
I-135 **P59:** mis amigos tienen I veintidós años los tres I muy bien I esta- esto
I-136 también quería hablarlo I mis amigos tienen veintidós años los tres I
I-137 ¿esto qué quiere decir? /
I-138 **A6:** II los tres amigos \
I-139 **AA:** =tres= \
I-140 **A9:** los dos correcto =(???)= ah --
I-141 **P59:** =correc-= I todos igual I exacto I podemos decir la frase I al revés I los I
I-142 tres amigos míos I los tres amigos I tienen veintidós años I es igual II es
I-143 una manera un poco difícil I pero: muy bien I lo habéis entendido I ¿el
I-144 resto lo entendéis? /
I-145 **A7:** II sí \
I-146 **P59:** II ¿sí? /

- I-147 II bonito está claro I una ciudad muy bonita del norte de España I ¿está
I-148 claro bonito I para todos? /
I-149 II ¿sí? /
I-150 **A10:** II número dos _
I-151 **P59:** dos I los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán II ¿tú has
I-152 pues-? I sí I ¿has puesto falso I o no? I has puesto verdad I a ver I los
I-153 amigos de Tina I ¿de dónde son? /
I-154 II CRI I a ver si te sale CRI esta vez _
I-155 **A10:** alemana y: --
I-156 **P59:** muy bien _
I-157 **A10:** italiano _
I-158 **P59:** los amigos de Tina I son II tiene I dos amigos I Paolo y Ricky I que son
I-159 I ¿de dónde? /
I-160 **A10:** II ¿alemán I alemana? /
I-161 **P59:** bueno I ¿Paolo y Richy son? /
I-162 **A9:** <...> ¿italianes? /
I-163 **P59:** italiana-nos I ¿eh? I tiene dos amigos italianos I ¿y una amiga:? /
I-164 **AA:** =alemán= \
I-165 **P59:** ¿alema:? /
I-166 **AA:** =na= \
I-167 **P59:** na I ¿eh? /
I-168 <...> CRI I ¿sí? I tiene dos amigos de Italia I italianos y una amiga
I-169 alemana I de Alemania I ¿sí? I ¿qué lengua hablan los dos amigos
I-170 italianos? I ¿qué lengua hablan? /
I-171 **A?:** *alemano* \
I-172 **A10:** alemán \ (pp.)
I-173 **P59:** ¿los italianos? /
I-174 **A8:** II italiano _
I-175 **AA:** =italiano= \
I-176 **P59:** italiano I los italianos hablan italiano II *Birgit* la amiga alemana I
I-177 ¿habla? I gracias II si es alemana habla alemán II su lengua es alemán I
I-178 la lengua de sus amigos italianos es italiano <...> ¿sí? I CRI I tú I ¿qué
I-179 lenguas hablas? /
I-180 **A10:** II coreano \ (pp.)
I-181 **P59:** coreano I ¿tú quieres estudiar coreano? /
I-182 II ¿necesitas coreano? /
I-183 **AA:** =no= \
I-184 **P59:** {no entiendes (risas)} I ¿qué quiere decir quieres? /
I-185 **A10:** II ah:--
I-186 **P59:** {(suena escritura en pizarra) ¿quieres estudiar español?} /
I-187 **AA:** =sí= \
I-188 **P59:** ¿tú quieres estudiar español? /
I-189 **AA:** =sí= \
I-190 **P59:** sí I ¿JIN? /
I-191 **A10:** ¡ah! /
I-192 **P59:** {(suena escritura en pizarra) ¿quieres estudiar español?} /
I-193 **A10:** sí \
I-194 **P59:** sí I {¿por qué? (suena escritura en pizarra)} /
I-195 **A10:** hablo: I España _
I-196 **P59:** quieres hablar español \

- I-197 **A?:** quieres _
- I-198 **A?:** habla _
- I-199 **P59:** ahora hablas un poquito español I pero quieres estudiar más II ¿sí? I
- I-200 porque vives aquí quieres estudiar español \
- I-201 **AA:** <(risas)>
- I-202 **P59:** yo no quiero estudiar español I porque hablo español II no necesito
- I-203 español <...> ¿necesito I entendéis? /
- I-204 **A10:** ¿*necessary*? /
- I-205 **P59:** querer <(suena escritura en pizarra)> es *to want* --
- I-206 **A10:** ¡ah! /
- I-207 **P59:** ¿mhm? I está claro I ¿quieres estudiar coreano? I ¿quieres aprender
- I-208 coreano? /
- I-209 **A10:** II sí \
- I-210 **P59:** sí II no necesitas coreano II *do you need?* I *do you need coreano?* /
- I-211 **A10:** II sí \
- I-212 **AA:** <(risas)>
- I-213 **AA:** =no= \
- I-214 **P59:** no I a ver II tú I tú I tu lengua I ¿tú qué quieres estudiar I qué quieres
- I-215 hacer? /
- I-216 II ¿tú estás aquí I por qué? I ¿qué quieres estudiar? /
- I-217 II pobre I ca --
- I-218 **A10:** español \ (pp.)
- I-219 **P59:** español I muy bien I español I es que ahora estamos todos I español I tú
- I-220 quieres estudiar español I ¿mhm? I pero coreano I no necesitas coreano I
- I-221 porque ya sabes coreano I bueno después te lo explico I pobre II Tina I
- I-222 los amigos de Tina I son italianos y alemanes I {hablan italiano y
- I-223 alemán (murmullo)} I ¿eh? I pero no quieren estudiar porque ya saben
- I-224 estudiar italiano y alemán <...> a ver I después I después de la pausa te
- I-225 lo explico más I ¿eh? I dime _
- I-226 **A11:** ¿los tres (???) sus amigos? /
- I-227 **P59:** sus tres amigos I puedes decir I también I sus tres amigos I sí eso
- I-228 también II no I no ella dice I a mis amigos I tú puedes decir sus tres
- I-229 amigos <...> más preguntas I ya verás como después lo {entenderás
- I-230 (risas)} I en la pausa lo: lo terminamos _
- I-231 **A10:** <(risas)>
- I-232 **P59:** más I más preguntas II ¿está claro el texto? /
- I-233 II sí I bien I bien I pues ahora vamos a re- repasar un poco I un poquito
- I-234 más I lo de las profesiones <(ruido de hojas)> vamos a ver I eh: FAD
- I-235 por ejemplo II tú I ¿qué profesión tienes? I ¿a qué te dedicas? /
- I-236 **A1:** I soy estudiante \
- I-237 **P59:** muy bien I eres estudiante I aquí I ¿en tu país I también? /
- I-238 **A1:** eh: soy eh: I ¿traductora? /
- I-239 **P59:** ¡muy bien! II eres traductora <(suena escritura en pizarra)> ¿qué trabajo
- I-240 hace I un traductor? I ¿qué trabajo hace un traduc--
- I-241 **A1:** traductor de:: --
- I-242 **P59:** traducir I pero no saben =qué= --
- I-243 **A1:** =de- de lengua= --
- I-244 **P59:** qué es traducir I muy bien I traducir I dime I traducir I ¿de? /
- I-245 **A1:** de lengua a otra: lengua \
- I-246 **P59:** muy bien I traducir de una lengua a otra lengua II ¿está claro? /

- I-247 **AA:** =sí= \
- I-248 **P59:** traducir I de una lengua a otra lengua I por ejemplo un texto II en chino I
I-249 escribirlo en =español= --
- I-250 **A?:** =español= --
- I-251 **P59:** I esto es traducir I ¿mhm? I esto es lo que hace I un traductor I {(suena
I-252 escritura en pizarra) ella es traductora I ¿un chico es? I =traductor=} \
- I-253 **AA:** =traductor= \
- I-254 **P59:** II mhm I muy bien II eh: I qué más I FAI I ¿tú? /
- I-255 **A7:** eh: --
- I-256 **P59:** tú eres muchas cosas I ¿tú a qué te dedicas? /
- I-257 **A7:** sch- muchos I ah: {trabajos (risas)} --
- I-258 **AA:** <(risas)>
- I-259 **P59:** muchos trabajos I muy bien --
- I-260 **A7:** {no (risas) I no I poeta \
- I-261 **P59:** poeta \
- I-262 **A7:** es un ah: --
- I-263 **P59:** poeta <(suena escritura en pizarra)> --
- I-264 **A7:** poeta es un I primero \
- I-265 **P59:** poeta I un chico I ¿cómo es? /
- I-266 **AA:** =poeta= (pp.)
- I-267 **P59:** igual I ¿eh? I poeta I femenino y masculino I igual I muy bien I y qué
I-268 más I porque:: I eres más I espera esto <(ruido de hojas)> ¿sí? /
- I-269 **A7:** y ah: II también *psicologist* I *psico* --
- I-270 **P59:** *okey* I ¿cómo se --
- I-271 **A7:** =¿*psychology*?= /
- I-272 **P59:** dice esto en español? /
- I-273 **A7:** ¿*psychology*? /
- I-274 **A9:** ¿psico-logía? /
- I-275 **P59:** muy bien I mucho mejor I psicología _
- I-276 **A7:** ¿psicología? /
- I-277 **P59:** psicología I y la persona I cómo se llama I una persona I que ha
I-278 estudiado psicología I psicología es lo que estudiamos <(suena escritura
I-279 en pizarra)> ¿eh? I esto son los sustantivos I los nombres I la traducción
I-280 I la poesía I la psicología I ¿la persona que ha estudiado psicología --
- I-281 **A7:** ¿*psipología*? /
- I-282 **P59:** es? /
- I-283 **A1:** ¿*psicologí*? /
- I-284 **A?:** go \
- I-285 **AA:** =psicología= _
- I-286 **P59:** muy bien I psicólogo I muy bien <(suena escritura en pizarra)> --
- I-287 **A7:** psicólogo _
- I-288 **AA:** =(???)= <(risas)>
- I-289 **P59:** psicólogo I ¿una mujer? I =psicóloga= \
- I-290 **AA:** =psicología= \
- I-291 **A4:** sí I ¿*quómo a pronúnsias*? /
- I-292 **P59:** casi no pronunciamos la pe I pero sicólogo _
- I-293 **A4:** ¿y *quómo* psicólogo? /
- I-294 **P59:** psicólogo I prácticamente no I no: I no pronunciamos II CRI I ¿y tú I a
I-295 qué te dedicas? /
- I-296 **A10:** II ¿Corea? /

- I-297 **P59:** en Corea I en Corea _
- I-298 **A10:** maes-tro _
- I-299 **P59:** maes- I sí I maes-tro I ¿femenino o masculino? /
- I-300 **A10:** maes-tra \
- I-301 **P59:** muy bien I maestra I {(suena escritura en pizarra) maestra} I ¿eh? I el
- I-302 maestro I muy bien I pero tú I no I tú I eres maestra I ¿qué hace un
- I-303 maestro? I ¿qué hace un maestro? /
- I-304 **AA:** =enseñar= \
- I-305 **A10:** niños \
- I-306 **P59:** enseñar I ¿enseñar a:? /
- I-307 **A?:** niños _
- I-308 **P59:** niños I ¿mhm? /
- I-309 **A10:** *middle school* _
- I-310 **P59:** *middle school* I entonces eres profesora I {(suena escritura en pizarra)
- I-311 ¿eh?} I profesor I ya eres II eh: los niños más I mayo- mayores I los
- I-312 niños I para los niños pequeños I decimos que el profesor es I maestro \
- I-313 **A11** II eh I ah I maestro es por II más (???) I ¿sí? /
- I-314 **AA:** =(murmullo)=
- I-315 **P59:** ¡ah! vale I también I también I Plácido Domingo puede ser un maestro I
- I-316 maestro también significa una persona que enseña I porque sabe mucho
- I-317 de una cosa I en música se utiliza mucho I pero =cuando:= --
- I-318 **A12:** =*she is* I *she does not* (???)=
- I-319 **P59:** =pregunto la profesión= normalmente maestro quiere decir I profesor de
- I-320 niños pequeños II pero también I maestro o I el director de la orquesta es
- I-321 el maestro I se utiliza también II o: en la universidad I una persona muy
- I-322 importante I que sabe mucho su tema I también I puede ser un maestro I
- I-323 que es porque enseña I a I a todas las personas que I estudian el mismo
- I-324 tema I ¿sí? /
- I-325 **A10:** ah:: II *elementary school teacher* I ¿maestro I maes-tra? /
- I-326 **P59:** maestro I sí \
- I-327 **A10:** *middle school* I *high school* I ¿profesor --
- I-328 **P59:** =profesor= sí I ¿sí? I y universidad I profesor también _
- I-329 **A13:** ¿poesía? /
- I-330 **P59:** poesía I vamos a ver I ¿qué es CHO? I ¿no está claro qué es poesía? /
- I-331 **A14:** no:: --
- I-332 **P59:** ¿no? I qué --
- I-333 **A14:** (???) está:: --
- I-334 **A13:** escrito \
- I-335 **P59:** ¡ah! I cómo está escrito I pe I o I e I ese I i I a \
- I-336 **A13:** poesía \
- I-337 **P59:** II esto I lo vimos un día I ¿os acordáis? /
- I-338 II ¿sabéis qué es? /
- I-339 II ¿qué hace un poeta FAI? I ¿qué hace un poeta? /
- I-340 **A7:** escri- I ¿escritores? /
- I-341 **P59:** es escritor o escri-be _
- I-342 **A7:** escribe:: --
- I-343 **P59:** ¿qué escribe? /
- I-344 **A7:** escribe *poems* \
- I-345 **P59:** escribe poemas \
- I-346 **A7:** poemas \

- I-347 **P59:** *escriba* I escribe poesía I escribe poemas I mhm \
- I-348 **A11:** I versículos \ (pp.)
- I-349 **P59:** versículos I versos I versos II ¿y tú I a qué te dedicas? /
- I-350 **A6:** I yo: *en* una empleada contable \
- I-351 **P59:** muy bien I eres contable I cosas nuevas I contable <(suena escritura en pizarra)> ¿qué hace un contable? /
- I-352 **A4:** contabilidad \
- I-354 **P59:** sí I hace contabilidad I muy bien <(suena escritura en pizarra)> VIC I ¿qué hace un contable? /
- I-355 **A6** eh:: contar cuánto *necesitas* dinero para: profesores I para: (???) *todos* cosas I {todo (risas)} \
- I-357 **P59:** todas las cosas de dinero _
- I-359 **A6:** no I dinero y más I eh:: otras cosas \
- I-360 **P59:** contable viene de contar I contar I ¿qué es contar? /
- I-361 **A?:** uno I =dos= --
- I-362 **P59:** =uno= I dos I tres I muy bien II esto es contar I contar números II ¿mhm? I tiene que ver con números I tiene que ver muchas veces con dinero en una empresa I por ejemplo I ¿mhm? /
- I-364 II qué I qué otras profesiones tenemos aquí I por ejemplo ARI I ¿tú I a qué te dedicas? /
- I-366 **A4:** yo soy artista plástico y: impresor gráfico \
- I-368 **P59:** artista plástico --
- I-369 **A4:** (*arsida* ???) _
- I-370 **P59:** impresor gráfico I esto ya es más complicado I ¿no eres pintor? I ¿no se llama pintor? /
- I-371 **A4:** pintor I {=también= (risas)} --
- I-372 **P59:** =también= pero no te gusta la palabra pintor I ¿por qué? <(suena escritura en pizarra)> pintor I no I ¿eres I cómo lo has dicho? I artista plástico <(suena escritura en pizarra)> ¿qué es? I ¿qué es esto? /
- I-375 **A7:** ¿*escultor*? /
- I-376 **P59:** escultor I ¡no! I yo he visto- I ¿no son cuadros lo que tú tienes? /
- I-377 **A4:** sí I son cuadros \
- I-378 **P59:** son cuadros I ¿entendéis cuadros? /
- I-380 **A5:** sí \
- I-381 **P59:** ¿eh? I pinturas I son cuadros I aquí no tenemos cuadros I sólo *posters* pero I cuadros I entonces I ¿qué hace un artista plástico? I hace cuadros <(suena escritura en pizarra)>
- I-382 **A16:** ¿por qué plástico? /
- I-383 **P59:** ¿por qué plástico ARI? /
- I-384 II ¿cómo lo explicas para I explicarlo a todos I para que te entiendan? / I cuéntanos I ¿qué haces? /
- I-387 **A4:** yo I yo hago:: I yo hago cuadros I son pinturas I con: --
- I-388 **P59:** haces cuadros I pinturas I puedes ser pintor I también I ¿no? /
- I-389 **A4:** =también= --
- I-390 **P59:** =también= I también \
- I-391 **A15:** ¿y plástico? /
- I-392 **P59:** y plástico I ¿qué quiere decir plástico? /
- I-393 II difícil I ¿eh? /
- I-394 **AA:** <(risas)>
- I-395 **P59:** I ¿qué quiere decir plástico? /

- I-397 **A4:** no:: no lo sé \
- I-398 **P59:** no lo sabes \
- I-399 **A4:** el significado _
- I-400 **P59:** II plástico quiere decir I no I no I no sé en tu caso I plástico:: I que I que:
- I-401 I que lo I que se ve I no sé _
- I-402 **A11:** II ¿plástico? /
- I-403 **P59:** esto es plástico I pero en su caso no es lo mismo --
- I-404 **AA:** <(risas)>
- I-405 **P59:** ¡muy bien! I es que I este I esto es plástico I ¿mhm? I esto es plástico \
- I-406 **A11:** para (???) I para cambiar I para cambiar _
- I-407 **P59:** para cambiar I muy bien I ¿qué? /
- I-408 **A11:** para cambiar _
- I-409 **P59:** y pintura plástica I ¿qué dirías que es? I ¿qué es? /
- I-410 **A6:** II yo escucho pin- pintura plástica _
- I-411 **P59:** exacto I todos hemos escuchado pintura plástica I diseño plástico I que I
- I-412 se ve: I muy bien I muy claro I ¿es esto? /
- I-413 **A11:** no \
- I-414 **P59:** ¿no? /
- I-415 **A11:** (???) de cine (???) I todo cambios _
- I-416 **P59:** cuando hay cambios I ¿cómo el cine? /
- I-417 **A11:** sí \
- I-418 **P59:** I ¿sí? /
- I-419 **A6:** (???) comprar pintura plástica para pintar _
- I-420 **P59:** muy bien I eso sí I pero no es el sentido tuyo _
- I-421 **AA:** <(risas)>
- I-422 **P59:** I hay un tipo de pintura para la pared I que es pintura plástica \
- I-423 **A6:** sí \
- I-424 **P59:** II bien I muy bien II el cine I decía TAT I qué I tú estás interesada en el
- I-425 cine II dejamos la pintura plástica _
- I-426 **AA:** <(risas)>
- I-427 **P59:** ¿qué? I ¿qué te interesa del cine? I ¿qué I a qué te dedicas o a qué te
- I-428 quieres dedicar? /
- I-429 **A8:** profesor I profesora \
- I-430 **P59:** muy bien I profesora de cine I eres profesora de cine I mhm I y eh: de I
- I-431 de:: cine I ¿dónde I dónde eres profesora? I ¿das clase? I ¿dónde? /
- I-432 <...> ¿en una escuela? I ¿en una universidad? /
- I-433 **A8:** *universidad* _
- I-434 **P59:** en una universidad II *universidad* no I u-niversidad _
- I-435 **AA:** <(risas)>
- I-436 **P59:** por favor I ¿eh? I en la universidad I muy bien --
- I-437 **A11:** plástico esto mo-vi-mien-to \
- I-438 **P59:** II sí I plas- I sí I sí <...> e- esto es un --
- I-439 **AA:** <(risas)>
- I-440 **P59:** por ejemplo I danza =puede= --
- I-441 **A4:** =artista= ser artista de un *movimiento* (???) _
- I-442 **P59:** artista de movimiento I muy bien I muy bien I artista plástico I artista de
- I-443 movimiento --
- I-444 **A7:** o de *sine* I cine _
- I-445 **P59:** cine _
- I-446 **A7:** no eh: I artista plástico es: --

- I-447 **P59:** no necesariamente I no I él no hace ci-I él no hace cine \
- I-448 **A6:** II ¿cómo es cine? / (pp.)
- I-449 **P59:** dime _
- I-450 **A2:** ¿cómo es *sine*? /
- I-451 **A6:** ¿cinematógrafo? / (pp.)
- I-452 **A4:** cine- I ¿*sinematogra:fo*? /
- I-453 **P59:** {sí (suena escritura en pizarra)} I es cinematógrafo I pero utilizamos la
- I-454 palabra cine I así I =cine= --
- I-455 **A?:** =(sesión?) cine= --
- I-456 **P59:** lo que vemos en el cine I ¿cómo se llama? /
- I-457 **A7:** *peculia* \
- I-458 **P59:** ¿pe? /
- I-459 **A6:** película \
- I-460 **A7:** ¿*peculia*? /
- I-461 **P59:** no *peculia* no \
- I-462 **AA:** <(risas)>
- I-463 **A9:** ¡película! /
- I-464 **AA:** <(risas)>
- I-465 **P59:** por aquí I ¿pe I pe? /
- I-466 **A9:** película \
- I-467 **P59:** película \
- I-468 **AA:** <(risas)>
- I-469 **P59:** película I perfecto <...> <(ruido de hojas)> más profesiones I CHO I ¿tú
- I-470 a qué te dedicas? /
- I-471 **A14:** II ah: eh: (*dictionary*?) cómo: profesor de cine --
- I-472 **P59:** ¿qué es? I sí I JAN I qué hace un profesor de cine I pregunta I él I CHO
- I-473 II ¿qué hace I qué trabajo haces? /
- I-474 <...> ¿ves historia del cine I por ejemplo? /
- I-475 **A8:** sí I historia: eh: II ¿*so-sociology*? /
- I-476 **P59:** sociolo-gía I del cine I muy bien <(suena escritura en pizarra)> es CHO
- I-477 como I como estudiar I enseñar arte I una parte de arte I de cine II vale I
- I-478 y I y I ¿tú II qué trabajo haces? /
- I-479 **A14:** yo trabajo en un:: restaurante _
- I-480 **P59:** muy bien I en un restaurante I ¿y trabajas I de? /
- I-481 **A14:** de:: cocinero \
- I-482 **P59:** cocinero I ¿cómo se escribe cocinero? I siempre lo escribes mal I ¿cómo
- I-483 se escribe II cocinero? /
- I-484 **A1:** ce I o --
- I-485 **P59:** CHO I CHO \
- I-486 **A14:** ce _
- I-487 **P59:** ¡ce! _
- I-488 **A14:** o _
- I-489 **P59:** ¡o! _
- I-490 **A14:** ce _
- I-491 **P59:** ¡ce! _
- I-492 **A14:** e _
- I-493 **P59:** no \
- I-494 **AA:** =¡i!= \
- I-495 **P59:** i I {muy bien (suena pizarra)} I ¿qué más? /
- I-496 **A14:** ene _

- I-497 **P59:** ene _
- I-498 **AA:** =e= _
- I-499 **P59:** e _
- I-500 **AA:** =erre= _
- I-501 **P59:** erre _
- I-502 **AA:** =o= \
- I-503 **P59:** o I muy bien I cocinero I ¿una chica? /
- I-504 **AA:** =cocinera= \
- I-505 **P59:** =cocinera= II también es un arte I ¿te gusta cocinar? /
- I-506 **A14:** eh: sí \
- I-507 **P59:** ¿eh? I ¿te gusta? /
- I-508 **A14:** sí I mucho \
- I-509 **P59:** te gusta mucho II ¿cocinas bien? /
- I-510 **A14:** sí \ (pp.)
- I-511 **A?:** ¡guau! /
- I-512 **P59:** sí I ¿eh? /
- I-513 **A14:** (???) los *pratos de chino* \
- I-514 **P59:** mhm I platos chinos _
- I-515 **A14:** sí \
- I-516 **P59:** I muy bien I un día nos tiene que cocinar _
- I-517 **A4:** toda clase I tod- {toda la clase (risas)} _
- I-518 **AA:** <(risas)>
- I-519 **P59:** {(risas) toda la clase} I mucho para --
- I-520 **AA:** <(risas)>
- I-521 **P59:** muy bien I y en un restaurante I ¿qué otro trabajo hacemos también I en
- I-522 un restaurante? /
- I-523 **AA:** =camarero= \
- I-524 **P59:** =camarero= I ¿quién es camarero aquí? /
- I-525 **AA:** <(risas)>
- I-526 **P59:** ¿camarero? /
- I-527 **A13:** yo \
- I-528 **P59:** ¿tú I eres camarera? I ¿dónde trabajas I de camarera? /
- I-529 II ¿en un I en un restaurante I en un bar? /
- I-530 **A13:** resta:: --
- I-531 **P59:** restaurante I en un restaurante <(suena escritura en pizarra)> en un
- I-532 restaurante I ¿te gusta ser camarera? I ¿sí? /
- I-533 II ¿hablas mucho con I con los clientes? /
- I-534 II ¿sí? /
- I-535 **A13:** clientes chinos \ (pp.)
- I-536 **P59:** ¿clientes chinos o españoles? /
- I-537 **A13:** españoles \
- I-538 **P59:** españoles I mejor I españoles I bien I ¿qué otros trabajos --
- I-539 **A7:** pregunta I por favor _
- I-540 **P59:** sí I dime \
- I-541 **A7:** ah: de verbo: hacer _
- I-542 **P59:** sí \
- I-543 **A7:** ¿qué es I qué significa:: --
- I-544 **P59:** =muy bien= --
- I-545 **A7:** hacer? /
- I-546 **P59:** ¡muy importante hacer! II y ahora I ahora lo vamos a ver I con lo que

- I-547 vamos hacer ahora I qué es hacer II por ejemplo II ¿qué hace el
I-548 traductor? I ¿qué hace un psicólogo? I ¿qué hace un profesor? I ¿qué
I-549 hace un maestro? II ¿qué estoy preguntando? /
- I-550 **AA:** <(murmullo)>
I-551 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> se dedica I un profesor I ¿qué hace? II
I-552 ¿eh? I el I la profesión I ¿a qué se dedica? I es profesor I y ¿qué hace un
I-553 profesor? /
- I-554 **A1:** II enseña _ (pp.)
I-555 **P59:** en-se-ña I ¿eh? I yo I ¿qué hago I yo? /
- I-556 **AA:** II =enseñar= (pp.)
I-557 **P59:** ¿ense::? /
- I-558 **AA:** =ña= \
I-559 **P59:** ¿ense:: I ense::? /
- I-560 **AA:** =ño= \
I-561 **P59:** tú I forma tú I ¿ense::? /
- I-562 **AA:** =ñas= \
I-563 **P59:** enseñas I ¿qué? /
- I-564 **AA:** <(murmullo)>
I-565 **P59:** español I ¿eh? I qué haces I enseñas español I qué hace un profesor I
I-566 enseña español I qué hace un psicólogo I este es más difícil II ¿qué hace
I-567 un psicólogo? /
- I-568 **A7:** enseña \
I-569 **P59:** ¿enseñar? /
- I-570 **AA:** <(murmullo)>
I-571 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> FAI I yo enseño español \
I-572 **A7:** sí:: --
- I-573 **P59:** vosotros --
- I-574 **A7:** =¡ah!= /
- I-575 **P59:** espero que *aprendéis* español II *yo* enseño I *tú* aprendes I *tú* estudias I
I-576 pero *yo* enseño I ¿eh? I un profesor enseña I un maestro enseña II ¿sí? /
- I-577 **A7:** sí \
I-578 **A4:** el psicólogo orienta I ¿no? /
- I-579 **P59:** un psicólogo I ¿qué hace? /
- I-580 I =orienta= --
- I-581 **A4:** =orienta= \
I-582 **P59:** ¿sí? I ¿es esto? /
- I-583 **A7:** orienta:: I sí I escucha:: --
- I-584 **A4:** (???)
- I-585 **P59:** {¿escucha mucho? (risas)} /
- I-586 **A7:** {sí (risas)} \
I-587 **P59:** escucha mucho I escucha mucho un psicólogo I ¿y qué más? /
- I-588 **A7:** ah: <...> ah: no sé \
I-589 **P59:** orienta I es verdad I entiendes I ¿orientar? /
- I-590 **A4:** ¿orienta? /
- I-591 **P59:** ¿qué más hace un psicólogo? /
- I-592 **A4:** *encamino* --
- I-593 **A16:** y da *un::* información \
I-594 **P59:** ¿da información? I da =da información= --
- I-595 **A16:** =da información= para es- esta persona como: <(risas)> --
- I-596 **A15:** *poblemas* _

- I-597 **P59:** sí \
- I-598 **A16:** para los problemas _
- I-599 **P59:** ayuda I ¿no? /
- I-600 **A16:** ayuda _
- I-601 **P59:** ayuda si una persona tiene problemas I da información I orienta I
- I-602 aconseja I ayuda I también es importante --
- I-603 **A7:** no entiendo orienta _
- I-604 **P59:** II no I ya lo entiendo I que no lo entiendas \
- I-605 **A7:** no entiendo \
- I-606 **P59:** <(risas)> orientar es igual I si no sabes qué camino tienes que elegir I
- I-607 hay una persona que dice es mejor caminar por aquí \
- I-608 **A7:** sí \
- I-609 **AA:** <(murmullo)>
- I-610 **P59:** vale I ¿qué más? /
- I-611 II en clase vamos a dejarlo I las profesiones de clase I y
- I-612 vamos a hacer I antes de la pausa <...> ¡uy! I problema _
- I-613 **O:** oh _
- I-614 **P59:** bueno no es igual I no pongo I no pongo:: la transparencia I por suerte
- I-615 tengo: fotocopias _
- I-616 **O:** ¿sí? /
- I-617 **P59:** bueno no podemos poner la transparencia I porque tenemos el enchufe
- I-618 ocupado \
- I-619 **O:** ¿no hay más? /
- I-620 **P59:** vamos a hacerlo en papel I pero tengo fotocopias I por favor I dos
- I-621 personas I trabajar juntos --
- I-622 **AA:** =(murmullo)=
- I-623 **P59:** y: tenéis que: decir I qué hacen estas personas I estas profesiones I
- I-624 decidir I qué hacen I hay vocabulario nuevo I palabras nuevas I ¿eh? I
- I-625 pero tenéis que: ver I qué sabéis y qué no I una I una hoja para dos
- I-626 personas I porque no hay más <(ruido de silla)> sólo I creo que uno para
- I-627 dos I no es otro I es otro I a ver I una para dos <(ruido de hojas)> sí I
- I-628 una para dos porque:: tenía que trabajar en transparencia I pero no puedo
- I-629 quitar ahora: _
- I-630 **O:** que lo cambio ahora \
- I-631 **AA:** =(murmullo)=
- I-632 **P59:** ¿es el mismo? /
- I-633 I no I es otro <...> uno para los dos I por favor II a ver I tú tienes I
- I-634 vosotros tenéis <(ruido de sillas)> no pasa nada I ¿eh? /
- I-635 II no no pero eh: no lo quites I ¿eh? I porque: I no lo quites porque con I
- I-636 lo ven mejor en papel I sólo que I lo tienen que repartir I pero no pasa
- I-637 nada I también se lo pensaba dar luego <...> a ver I ¿todos tenéis? /
- I-638 **AA:** <(murmullo; P59 habla con los AA)> (15`05”)
- I-639 **O:** ahí hay otro enchufe \
- I-640 **P59:** sí I si me interesa después lo pasamos \
- I-641 **O:** no he pensado en el ladrón I he traído alargadera pero: --
- I-642 **P59:** sí I sí <(...)> a ver I no todo no: si no sabéis algo lo dejáis \
- I-643 **A9:** vale \
- I-644 **P59:** (???) entiendo lo que sabes \
- I-645 **O:** yo creo que sí que llegará I el naranja está ahí _
- I-646 **P59:** sí llega sí porque: creo que en otras clases --

- I-647 O: sí \
- I-648 P59: sólo había esto \
- I-649 O: es que no he caído en el ladrón _
- I-650 P59: yo tampoco pero no importa I no importa I sólo para para: corregir quizá
- I-651 lo enchufe I pero tú esto no lo toques \
- I-652 O: pero que da igual parar y:: si hace falta I sabes que:: --
- I-653 P59: ya:: que grabas I ya:: pero que ya que grabas así lo tienes todo \
- I-654 O: ¿te molesta mucho? /
- I-655 P59: no I ya ya me: --
- I-656 O: sí I porque: --
- I-657 P59: especialmente hoy {(risas) ha habido muchas cosas que:} --
- I-658 O: {(risas) I ¡ah! I es como cuando miras en un diccionario y te van
- I-659 saliendo palabras y tienes que ir::} --
- I-660 P59: sí:: I pero esto:: ya se sabe que:: --
- I-661 O: sí I pero que cogen demasiada:: confianza y al final es como:: ¡niña! I ya
- I-662 vale I ¿no? /
- I-663 P59: <(risas)>
- I-664 O: además con I scha I como con: I con rintintín I ¿y qué es no sé qué? /
- I-665 P59: es que con pintura plástica I es que me he quedado:: (???) --
- I-666 O: a mí me sonaba a pintura plástica _
- I-667 P59: claro I a ver cómo se lo explicas I sí claro _
- I-668 O: artes plásticas_
- I-669 P59: sí I sí I de forma --
- I-670 O: pero que a mí me sonaba a pintura plástica a:: lavable _
- I-671 P59: es igual porque lo que me interesa es que hablen ellos I {(risas) o sea
- I-672 que} --
- I-673 O: total _
- I-674 P59: bueno ya veremos que pasa luego I todo lo que: I si algo no sabéis --
- I-675 A?: <(???)>
- I-676 P59: muy bien I sí I o sea --
- I-677 A?: <(???)>
- I-678 A?: número:: --
- I-679 P59: eh:: I contable es la persona I en una:: I en un trabajo I en una oficina I
- I-680 que se dedica I que trabaja con el dinero I con I con el dinero I el que
- I-681 paga I el que paga I el que calcula cuánto dinero I si tenemos dinero o no
- I-682 tenemos dinero --
- I-683 A?: <(???)>
- I-684 P59: sí I sí I sí sí \
- I-685 AA: <(murmullo)> (16")
- I-686 P59: ¿esto lo tienes? /
- I-687 A?: <(???)>
- I-688 P59: vale I esto:: no I esto:: --
- I-689 A?: <(???)>
- I-690 P59: sí I esto:: <(???)> esto te daré la corrección I te daré la corrección I
- I-691 ¿vale? \
- I-692 A?: <(???)>
- I-693 P59: sí \
- I-694 A?: María es simpática _
- I-695 P59: a ver I quién eh:: I VIC _
- I-696 A?: <(???)>

- I-697 **P59:** y ayer vino I no está mal I vale _
- I-698 **AA:** <(murmullo)> (2`17”)
- I-699 **P59:** ¿qué tal? /
- I-700 **A9:** bien pero:: --
- I-701 **P59:** ¿qué te falta? /
- I-702 **II** a ver I a ver ahí cómo lo *tiene* I tú I ¿tú cómo lo tienes? /
- I-703 **A12:** perio- ¿periodista? /
- I-704 **P59:** ah:: I ¿periodista no sabes? I esto lo hemos visto I ¿eh? I periodista I
- I-705 ¿qué hace el periodista? /
- I-706 **A9:** ah: ¿para: películas? /
- I-707 **P59:** no II a ver I ¿qué es un periódico? /
- I-708 **A9:** II ¿periódico? /
- I-709 **P59:** periódico I ¿y qué hace un periodista? /
- I-710 **A9:** II ah I ¿escribe? /
- I-711 **P59:** escribe en el periódico <...> ves II esto es lo que estamos haciendo
- I-712 ahora I hay muchas cosas que no conocen I pero I un poco tienen que
- I-713 discutir y adivinar lo que: lo que es I porque hemos hecho mucho trabajo
- I-714 de profesiones --
- I-715 **O:** =de profesiones= _
- I-716 **P59:** como mañana sale en el examen quiero hacer esto I después haremos
- I-717 otro trabajo de I de recopilación --
- I-718 **O:** y les ayudas _
- I-719 **P59:** porque mañana terminamos I estas dos primeras unidades _
- I-720 **O:** muy bien _
- I-721 **P59:** digamos que ha pasado lo peor del: principio I ¿sabes? /
- I-722 **O:** sí \
- I-723 **P59:** ya hemos hecho --
- I-724 **O:** hasta que se ponen: en funcionamiento _
- I-725 **P59:** sí \
- I-726 **O:** <...> bueno _
- I-727 **AA:** <(murmullo)> (7”)
- I-728 **A?:** ¿qué es --
- I-729 **P59:** ¿qué es qué? I dime \
- I-730 **A?:** albañil \
- I-731 **P59:** albañil II albañil es que: además (???) I a ver I ¿aquí lo tenéis todo? /
- I-732 **A?:** ¡ah! /
- I-733 **P59:** ¿qué falta? /
- I-734 **AA:** <(???)>
- I-735 **P59:** ¡ah! I muy bien I el arquitecto esto I y después I ¿quién pone? /
- I-736 II esto no lo hace el arquitecto II el que construye I la persona que coge
- I-737 la I que va poniendo I esto I es el albañil \
- I-738 **AA:** <(murmullo)> (6”)
- I-739 **P59:** ¿qué tal? /
- I-740 **AA:** <(murmullo)> (5”)
- I-741 **P59:** ¿llevo? I llevar <(???)> _
- I-742 **AA:** <(murmullo)> (41”)
- I-743 **P59:** a ver I tenéis que:: II ¿qué palabra buscas? /
- I-744 **A7:** fontanero _
- I-745 **P59:** fontanero I fontanero I vamos a ver I ¿cómo? /
- I-746 **A7:** <(???)>

- I-747 **P59:** muy bien I sí I sí II ¿esto I lo habéis buscado aquí I o no? I ¿grifo I está
I-748 claro lo que es un grifo? /
- I-749 **A7:** sí \
- I-750 **P59:** I ¿sí? /
- I-751 II grifo también \
- I-752 **A7:** sí \
- I-753 **P59:** II ¿habéis terminado? /
- I-754 II ¿en tu casa? /
- I-755 **A7:** sí \
- I-756 **P59:** todos tenemos grifos I espero I ¿tenéis todo? I ¿ya? I muy bien II ¿CAN
I-757 qué tal I lo tienes todo o no? /
- I-758 **A9:** no \
- I-759 **P59:** no I bien II vale _
- I-760 **A?:** <(???)>
- I-761 **P59:** II muy fácil panadero I pan I hace pan _
- I-762 **AA:** <(murmullo)> (10'')
- I-763 **P59:** no I en el avión I dentro del avión I dentro del avión II pues dentro del
I-764 avión I las personas que trabajan dentro del avión I por ejemplo el piloto
I-765 I dentro del avión I y hay otras personas que trabajan dentro del avión _
- I-766 **A?:** (???)
- I-767 **P59:** sí I ¿qué hace? /
- I-768 **A?:** ¿azáfa-tá? I ¿azá-fata? /
- I-769 **P59:** azafata I azafata I ¿qué puede ser azafata I qué puede ser? /
I-770 II que trabaja en el avión II tú estás en el avión II sí I camarera del avión
- I-771 II sí I exacto \
- I-772 **AA:** <(murmullo)> (9'')
- I-773 **P59:** ¿quién me llamaba? /
- I-774 **A?:** <(???)>
- I-775 **P59:** es verdad I muy bien I muy bien I vale I ¿qué más? /
- I-776 **AA:** <(murmullo)> (22'')
- I-777 **P59:** cuidado <...> a ver I tú sabes I tú sabes francés I la palabra en francés se
I-778 parece mucho _
- I-779 **A10:** ¡ah:::! /
- I-780 **P59:** fuego I a ver I ¿y qué es? /
I-781 II fuego I fuego I ¿entendido? /
- I-782 <...> una persona que: I que arregla las cosas I (???) puede ser el
I-783 electricista I pero el fontanero arregla esto I (???) _
- I-784 **AA:** <(murmullo)> (7'')
- I-785 **P59:** bueno _
- I-786 **AA:** <(murmullo)> (5'')
- I-787 **P59:** cómo I cómo lo tenéis I si queréis hacemos la pausa I y después I lo
I-788 vemos II ¿eh? I ¿queréis hacer la pausa primero o no? I es un po-co
I-789 lento esto I ¿qué preferís I o lo hacemos ya? /
- I-790 **A7:** pausa \
- I-791 **P59:** pausa I ¿hacemos pausa primero? /
- I-792 **A7:** pausa I por favor _
- I-793 **P59:** hacemos la pausa I después lo vemos I ¿eh? /
- I-794 **AA:** <(murmullo)>

PAUSA

- I-795 **P59:** ... II conducir coche I normalmente conducimos un coche I pero es-te
 I-796 señor conduce un autobús II y: la persona que conduce I es el conductor
 I-797 II ¿sí? /
 I-798 II qué más II FAD lo tenéis todo todo I ¿bien todo? I sí \
 I-799 II CAN I ¿lo tenéis todo? /
 I-800 **A9:** no \
 I-801 **P59:** no I por ejemplo I a ver I un momento I CAN I una que no sabes _
 I-802 **A9:** eh:: <...> --
 I-803 **A16:** cuatro _
 I-804 **P59:** cuatro I electricista tiene problemas I creo I ¿eh? I e-lec-tri-cis-ta II
 I-805 OXA bien I ¿qué? I ¿electricista? /
 I-806 **A16:** <(???)>
 I-807 **P59:** electri- I ¿cómo se llama? I la luz I la electricidad <(suena escritura en
 I-808 pizarra)> --
 I-809 **AA:** =(murmullo)=
 I-810 **P59:** la electricidad II claro I y la: I la I el electricista II el coche también
 I-811 tiene I una electricidad I pero en una casa I la electricidad I ¿de dónde
 I-812 viene? I aquí tenemos I esto I el enchufe I aquí CAN I encima de CAN
 I-813 tenemos un enchufe I ¿eh? I esto es la electricidad I entonces I ¿qué hace
 I-814 el electricista? I ¿qué hace? /
 I-815 II sí I YIS I ¿qué hace? /

Cinta audio: Cambio de cara A a cara B

- I-816 **A5:** ah:: II *alegl*a luz y--
 I-817 **P59:** II muy bien I arregla la luz I la televisión I es la o I o I arregla la luz I la
 I-818 televisión I ¿qué más? I las cosas que funcionan con electricidad II ¿qué
 I-819 más tenemos en casa I que funciona con electricidad? /
 I-820 **A9:** I vi- vídeo _
 I-821 **P59:** el vídeo I la televisión I el vídeo --
 I-822 **A?:** radio _
 I-823 **P59:** I la radio --
 I-824 **A9:** parabólicas _
 I-825 **P59:** la parabólica I bien I la antena parabólica I también _
 I-826 **A11:** *nievera* I *nievera* I ¿*nievera*? / (pp.)
 I-827 **P59:** la ne-ve-ra I muy bien I nevera _
 I-828 **A9:** (???) para meter:: *los* cosas _
 I-829 **P59:** II la lavadora _
 I-830 **A1:** lavadora _
 I-831 **A9:** lavadora \
 I-832 **P59:** lavadora \
 I-833 **AA:** =lavadora= _
 I-834 **P59:** ¿eh? I todo esto depende de la electricidad I necesitamos electricidad I y
 I-835 esto lo arregla: =el elec-= --
 I-836 **A11:** =microondas= --
 I-837 **P59:** I ¿qué más? /
 I-838 **A11:** microondas \
 I-839 **P59:** el micro- el microondas I el microondas I muy bien \
 I-840 **A?:** ¿qué (???) fontanero? /
 I-841 **P59:** vale I fontanero I este era el cuatro I electricidad I cuatro con o II
 I-842 fontanero I cinco I ¿qué es el fontanero? /

- I-843 **A1:** agua _
- I-844 **AA:** =(murmullo)=
- I-845 **P59:** a::gua I también arregla I pero I ¿qué arregla? /
- I-846 **A9:** I el grifo _
- I-847 **P59:** grifo:: --
- I-848 **AA:** =grifo= _
- I-849 **P59:** grifo I ¿está claro todos I el grifo I eh? I donde sale el agua II grifo I sale
- I-850 agua I el fontanero arregla I el grifo II las cañerías de agua --
- I-851 **A11:** <(???)>
- I-852 **P59:** el váter I muy bien _
- I-853 **A?:** caldera _
- I-854 **P59:** ¿la? /
- I-855 **A?:** ¿caldera? /
- I-856 <...> fontanero arregla la: I ¿caldera? /
- I-857 **P59:** la caldera I sí I también I el fontanero arregla la caldera I la caldera para:
- I-858 la calefacción: I la caldera: para el agua caliente <...> ¿qué más? /
- I-859 II vamos a ver I primero I azafata II ¿azafata es? /
- I-860 **A1:** ayuda _
- I-861 **P59:** ¿qué letra? /
- I-862 **A9:** en los aviones _
- I-863 **AA:** =(murmullo)=
- I-864 **A9:** ayuda en los aviones \
- I-865 **P59:** ayuda en los aviones I muy bien I ¿es la letra? /
- I-866 **A4:** gue \
- I-867 **P59:** ah::: --
- I-868 **AA:** <(risas)>
- I-869 **P59:** ge no ye \
- I-870 **AA:** =ge= \
- I-871 **P59:** ge I muy bien I la letra ge I la azafata I uno I es la letra ge <(suena
- I-872 escritura en pizarra)> dos I el cartero \
- I-873 **AA:** =(murmullo)=
- I-874 **A9:** los ah:: car --
- I-875 **A7:** reparte --
- I-876 **A9:** reparte::--
- I-877 **P59:** reparte las cartas I muy bien I reparte las cartas I ¿la letra es? /
- I-878 **A1:** jota \ (pp.)
- I-879 **A9:** jota \
- I-880 **P59:** jota I muy bien I {(suena escritura en pizarra) tres} I bombero ¿está
- I-881 claro bombero? /
- I-882 **AA:** =sí::= \
- I-883 **A?:** ele \
- I-884 **P59:** ¿es? /
- I-885 =ele= --
- I-886 **AA:** =ele= \
- I-887 **P59:** apaga el fuego I muy bien I ¿el electricista? /
- I-888 **AA:** I eh:: =¿o?= /
- I-889 **P59:** ya lo hemos visto I o I {(suena escritura en pizarra) ahora I cinco} II
- I-890 ¿fontanero? /
- I-891 **A16:** ca \
- I-892 **P59:** {ca (suena escritura en pizarra)} \

- I-893 **AA:** =ca= \
- I-894 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> albañil I ¿qué hace el albañil? /
- I-895 **AA:** =(murmullo)=albañil eh::=hacer casas= --
- I-896 **P59:** ¿qué hace? /
- I-897 **AA:** =casas= \
- I-898 **P59:** ¿qué habéis puesto JAN? /
- I-899 **A8:** eh:: --
- I-900 **P59:** II hace casas I ¿estás de acuerdo? /
- I-901 **A4:** no (???) _
- I-902 **AA:** =casas= \
- I-903 **P59:** ¿el albañil II el albañil? I ¿dibuja planos? /
- I-904 **AA:** =(murmullo)=
- I-905 **A9:** arquitecto hace:: casas _
- I-906 **P59:** el albañil I ¿qué hace? I ¿ha estudiado en la universidad I el albañil? /
- I-907 **AA:** =no= \
- I-908 **P59:** no \
- I-909 **AA:** =no= \
- I-910 **P59:** el albañil I es el que I hace la casa \
- I-911 **AA:** =(murmullo)=
- I-912 **P59:** construye la casa I el que pone los II este es el que hace la casa I ¿qué letra es la I el I albañil? /
- I-913
- I-914 **A?:** e \
- I-915 **P59:** ¡cuidado! I ¿cómo? /
- I-916 **AA:** =e I i= \
- I-917 **P59:** ¡e! I no i I ¿eh? /
- I-918 **P59:** ¡e! I {porque e (suena escritura en pizarra)} I muy bien I este es el albañil I el arquitecto I ¿qué hace el arquitecto? /
- I-919
- I-920 **A16:** en dibujo plano (???) --
- I-921 **P59:** ene \
- I-922 **AA:** =ene= \
- I-923 **P59:** <...> ahora I también I si decís II el arquitecto hace casas I está bien I también I porque en general I es el I el responsable I hace casas I pero I físicamente I el albañil hace la casa I y el arquitecto I no I el arquitecto dibuja los planos I y decide cómo es la casa I ¿taxista? /
- I-924
- I-925
- I-926
- I-927 **AA:** =(murmullo)=eñe=taxi= _
- I-928 **P59:** muy bien I muy fácil I ¿qué: qué letra es? /
- I-929 **AA:** =eñe= \
- I-930 **P59:** eñe I {eñe I eñe (suena escritura en pizarra)} \
- I-931 **A7:** ¿qué pronuncia: taxi? /
- I-932 **P59:** {(suena escritura en pizarra) tak-si} _
- I-933 **A7:** taxi _
- I-934 **P59:** taxi I así mira como una ca y una ese II taxi \
- I-935 **A?:** taxi _ (pp.)
- I-936 **P59:** I ¿có-mo se pronuncia I ¿eh FAI? I ¿cómo se pronuncia? /
- I-937 **A7:** =¿cómo se pronuncia?= /
- I-938 **P59:** okay I pronuncia <(risas)> eh:: I nueve I ¿conductor? /
- I-939 **AA:** =a= \
- I-940 **P59:** a I muy bien I diez <(suena escritura en pizarra)> ¿panadero? /
- I-941 **AA:** =pan= _
- I-942 **P59:** vende pan I CAN I ¿está claro ahora I eh? I panadero I hace pan I es

- I-943 fácil <(suena escritura en pizarra)> ¿cantante? /
- I-944 **AA:** =canta=canciones= _
- I-945 **P59:** canta canciones I ¿y la letra se llama? /
- I-946 **AA:** =qu= \
- I-947 **P59:** doce <(suena escritura en pizarra)> ¿pintor? /
- I-948 **AA:** =pintor=i=pinta= _
- I-949 **P59:** ¡i! I ahora sí es i I esto es e I esto es i \
- I-950 **AA:** =i= (murmullo)=
- I-951 **A7:** ah I *okey* _
- I-952 **P59:** ¿eh? I pinta cuadros I exacto \
- I-953 **AA:** =(murmullo)=
- I-954 **A4:** hace dibujos _
- I-955 **P59:** que hace dibujos II sí I como tú ARI II pero él no quiere ser pintor _
- I-956 **A4:** no I no I eh:: eh I que pintor II se usa más *par parech* \
- I-957 **P59:** no I no I no \
- I-958 **A4:** ¿no? /
- I-959 **P59:** también _
- I-960 **A4:** en Brasil (???) _
- I-961 **P59:** ah I *okey* _
- I-962 **A4:** aquí yo no: I yo no: sabía _
- I-963 **P59:** aquí no I aquí no I aquí un pintor:: <...> trece II secretario I ¿qué hace? /
- I-964 **AA:** =eme=(murmullo)=
- I-965 **P59:** muy bien <(suena escritura en pizarra)> ayuda al jefe I escribe cartas I ¿está claro ayudar I eh? /
- I-966 **AA:** =sí= \
- I-968 **P59:** ayudar I bien I trece I ¿catorce? /
- I-969 **AA:** =ce=se= _
- I-970 **P59:** ¿cocinero? /
- I-971 **AA:** =(???)=un poco prepara la:= --
- I-972 **P59:** muy bien I ce I prepara I la comida y cocina I el verbo es cocinar I ¿mhm? I cocina I prepara la comida <...> el siguiente I ¿cómo es el número? II ¿número? /
- I-975 **A16:** *quinse* \
- I-976 **P59:** no lo hemos visto I pero muy bien \
- I-977 **AA:** =quin-se= \
- I-978 **P59:** quince I muy bien I quince I quince I mecánico I ¿qué: qué hace el mecánico? /
- I-980 **AA:** =de=arregla= \
- I-981 **P59:** arregla los coches \
- I-982 **AA:** =arregla= _
- I-983 **P59:** muy bien II de <(suena escritura en pizarra)> dieciséis I un actor I {¿qué hace? (suena escritura en pizarra)} /
- I-985 **AA:** =hace películas=ache= _
- I-986 **P59:** ache _
- I-987 **AA:** =ache= \
- I-988 **P59:** a::che I {hace películas (suena escritura en pizarra)} I diecisiete I {¿periodista? (suena pizarra)} /
- I-989 **AA:** II =efe= _
- I-991 **P59:** II ¿efe? /
- I-992 **AA:** =(murmullo)=

- I-993 **P59:** escribe noticias I en-un- I periódico I ¿eh? I por eso se llama periodista I
I-994 ¿eh CAN? I ¿está claro I eh? I y: dieciocho I ¿fotógrafo? /
- I-995 **AA:** =hace fotos=hace=pe= _
- I-996 **P59:** hace fotos I pe <(suena escritura en pizarra)> <...> ¿qué tal? I ¿cómo lo
I-997 teníais? /
- I-998 **A7:** ah: eh: una pregunta I por favor _
- I-999 **P59:** dime \
- I-1000 **A7:** ¿cómo se: sig-nifica verbo a-pa-gar II apagar? /
- I-1001 **P59:** ¿qué significa el verbo apagar I qué significa el verbo apagar? /
I-1002 II esto <(ruido de interruptor)> \
- I-1003 **A7:** ah _
- I-1004 **P59:** ¿okey? I {apagar la luz (suena ruido interruptor)} I encender la luz I
I-1005 apagar el fuego I encender el fuego I ¿eh? I apagar:: I apagar la tele I
I-1006 encender la tele _
- I-1007 **A4:** ¿ensender? /
- I-1008 **P59:** encender \
- I-1009 **A4:** encender _
- I-1010 **P59:** encender I aquí esto es I ahora <(suena ruido de interruptor)> enciendo I
I-1011 {(suena ruido de interruptor) apago} _
- I-1012 **AA:** <(murmullo)> (3'')
- I-1013 **P59:** ¿qué más? I ¿entendéis I todo? /
- I-1014 **AA:** <(murmullo)> (15'')
- I-1015 **P59:** encender la luz I apagar la luz II encender el fuego I poner fuego I
I-1016 apagar el fuego I aquí I la televisión I encender I apagar _
- I-1017 **AA:** <(murmullo)> (2'')
- I-1018 **P59:** ¿qué más? /
- I-1019 **A13:** II ¿cómo se escribe encender? /
- I-1020 **P59:** ¿entender I o encender? I a ver I encender es esto I con ce I ¿eh? /
- I-1021 **A13:** II en- encender _
- I-1022 **P59:** encender I esto es encender I que no es igual que entender II ¿eh? I
I-1023 {encender (risas)} _
- I-1024 **A1:** ver- verbo entender eh:: I ¿tú *entendés*? /
- I-1025 **P59:** tú entiendes I sí porque: yo quiero I tú quieres I tú entiendes I él
I-1026 entiende I ya lo veremos I después I ¿eh? I pero es entiendo I yo
I-1027 entiendo _
- I-1028 **A?:** apa- II ¿apasó:?? /
- I-1029 **P59:** apagar _
- I-1030 **A?:** gar _
- I-1031 **AA:** <(murmullo)> (6'')
- I-1032 **A4:** *ensender ell fogo* _
- I-1033 **P59:** el fuego I no el *fogo* \
- I-1034 **A4:** ¿*ell* fuego? /
- I-1035 **P59:** el fuego <(risas)> repite _
- I-1036 **A4:** el fuego _
- I-1037 **P59:** fuego \
- I-1038 **A4:** el fuego \
- I-1039 **P59:** el fuego I el fuego I sí II encender el fuego I siempre las eles I cuidado I
I-1040 ¿eh? I cuidado no las pronuncies I a la portuguesa I ¿eh? I dime I TAT _
- I-1041 **A11:** ¿yo encien-do? /
- I-1042 **P59:** sí: \

- I-1043 **A11:** ¿yo le enseño? /
- I-1044 **P59:** sí: _
- I-1045 **A11:** ¿yo enseño? /
- I-1046 **P59:** enseño a otra persona <...> bien I ¿podemos dejar esto? I ¿hacemos otra cosa? /
- I-1047
- I-1048 **A4:** I sí \
- I-1049 **P59:** sí I ¿está claro? I hemos visto muchas palabras nuevas I pero: muy bien I vamos ahora a hacer I un:: un ejercicio también en parejas I me interesa <(ruido de hojas)> por favor I trabajar I también juntos I como ahora I dos personas I ¿mhm? I pero I os doy uno a cada uno para poder escribir I pero cuando I para hacer el ejercicio I por favor I no sólo así I sino I habla::r y discutir I por favor uno I para cada uno <(ruido de hojas)> toma coges tú uno I y lo pasas por ahí _
- I-1050
- I-1051
- I-1052
- I-1053
- I-1054
- I-1055
- I-1056 **O:** gracias _
- I-1057 **AA:** <(murmullo)> (15")
- I-1058 **P59:** <(ruido de hojas)> (???) ¿tienes problemas? /
- I-1059 **A?:** no I no I no \
- I-1060 **P59:** II ¿qué problemas tienes? /
- I-1061 II ¿no? I ¿ningún problema? /
- I-1062 **AA:** <(murmullo)> (6")
- I-1063 **P59:** a ver I por dónde han llegado I ya I ¿se han terminado? I ¿tenéis más? /
- I-1064 **A4:** <...> na _
- I-1065 **P59:** aquí ah:: ARI I ellos no tienen _
- I-1066 **AA:** <(murmullo)> (8")
- I-1067 **P59:** bueno I ha::béis I ¿mhm? I ¿tienes? /
- I-1068 <...> a ver I veis lo que tenéis que hacer I ¿eh? I eh:: II no has oído bien I toda la conversación I dos personas hablan I no escuchamos bien I y tenemos que escribir la pregunta II tenéis aquí I la respuesta II por ejemplo I Elena Torres San Juan I ¿y usted? I ¿qué preguntáis? I ¿qué le preguntáis? /
- I-1069
- I-1070
- I-1071
- I-1072
- I-1073 **AA:** =¿cómo te llamas?=¿cómo te llamas?=/
- I-1074 **P59:** no I no exactamente \
- I-1075 **A9:** ¿cómo te llamas? /
- I-1076 **P59:** cómo te llamas I está muy bien I pero --
- I-1077 **A7:** ¡oh! I ¿cómo se llama? /
- I-1078 **A1:** Felipe \
- I-1079 **P59:** exacto I cuidado I porque es I ¿y usted? I o sea I es cómo te llamas pero I en la forma de usted II tiene que ser --
- I-1080
- I-1081 **AA:** =¿cómo se llama?=/
- I-1082 **P59:** ¿cómo --
- I-1083 **AA:** =se llama?=/
- I-1084 **P59:** =se llama?= I esta es la primera I ¿cómo se llama? I o I ¿cómo se llama usted? I ¿eh? I cuidado I leed bien la respuesta y I haced la pregunta _
- I-1085
- I-1086 **AA:** <(murmullo)> (pp.) (9" 15")
- I-1087 **A17:** ¿qué es coma? /
- I-1088 **O:** ¿perdón? /
- I-1089 **A17:** ¿qué es coma? /
- I-1090 **O:** ¿coma?
- I-1091 **A17:** coma \
- I-1092 **O:** punto I y coma \

- I-1093 **A17:** <(risas)>
 I-1094 **AA:** <(murmullo)> (16")
 I-1095 **P59:** (???) sí I de I o _
 I-1096 **A12:** ah _
 I-1097 **P59:** muy bien II ¿qué tal? I a ver II siempre pri- primero I la la pregunta al
 I-1098 revés I ¿eh? /
 I-1099 **A12:** ahá \
 I-1100 **P59:** <...> bien I cuidado esta <...> ¿es tú o usted? /
 I-1101 **A9:** II tú \
 I-1102 **P59:** sí I dedicas es tú I muy bien I pero entonces esto no es eh:: --
 I-1103 **A9:** II eh:: (???) _
 I-1104 **P59:** bien I esto es más difícil I porque es plural I entonces esto es II ¿qué? I
 I-1105 ¿aquí qué falta? /
 I-1106 **A9:** nada \
 I-1107 **P59:** sí I sí I sí I a qué:: tú I ¿cómo es? I ¿a qué? /
 I-1108 II yo me dedico I ¿tú? I te I te I falta el te II entonces I este te I esto es te
 I-1109 I un te I te I te I te:: II se escribe así <...> entonces qué separado I ¿eh? I
 I-1110 muy bien I muy bien I y el te junto I te I ¿eh? I te junto I y aquí I falta
 I-1111 también --
 I-1112 **A9:** <(risas)>
 I-1113 **P59:** el plural I este es más difícil I si no lo sabes I no I no importa _
 I-1114 **AA:** <(murmullo)> (30")
 I-1115 **P59:** ¿qué tal? I a: ver II ¿esto qué es? /
 I-1116 **A?:** (???)
 I-1117 **P59:** a ver I no I sí I esto está bien I perdona I perdona _
 I-1118 **A?:** ¿es esto? /
 I-1119 **P59:** sí I aquí I e:xacto I esto está muy bien I pe:ro I ¿qué falta aquí? I muy
 I-1120 bien I muy bien \
 I-1121 **AA:** <(murmullo)> (45")
 I-1122 **P59:** ahora I ahora lo:: lo corregiremos _
 I-1123 **AA:** <(murmullo)> (10")
 I-1124 **P59:** ¿qué tal? /
 I-1125 <...> ¿qué? I ¿qué te falta? /
 I-1126 <...> este es el único que no es exacto I pero no I no esta mal I no está
 I-1127 mal I (???) I muy bien II bien I vamos a verlo I vamos a verlo II ¿muy
 I-1128 mal? I KAN ¿tú mal o bien? /
 I-1129 **A17:** ah:: no mal _
 I-1130 **P59:** no mal I pero más o menos _
 I-1131 **AA:** <(murmullo)> (2")
 I-1132 **P59:** ¿qué tal? /
 I-1133 II vamos a verlo _
 I-1134 **AA:** <(murmullo)> (13")
 I-1135 **P59:** ¡cuidado! I aquí falta algo I ¡bien! I ¡bien! /
 I-1136 **AA:** <(murmullo)> (13")
 I-1137 **P59:** muy bien _
 I-1138 **AA:** <(murmullo)> (23")
 I-1139 **P59:** lo vamos a ver I vamos a verlo _
 I-1140 **AA:** <(murmullo)> (9")
 I-1141 **P59:** ¿bien I mal? I bastante bien I vamos a comentarlo <...> vamos a verlo I
 I-1142 ¿ya está? I ¿es bien? /

- I-1143 **AA:** =sí= \
- I-1144 **P59:** ¿algún *problemo*? /
- I-1145 **A7:** II ¿seis? /
- I-1146 **P59:** seis I FAI seis es es difícil I el seis II vamos a ver I vamos a verlo I por
I-1147 favor I el primero <...> el primero tiene que ser usted I porque la
I-1148 respuesta también es usted II es <(suena escritura en pizarra)> ¿cómo se
I-1149 llama? I o I ¿cómo se llama =usted=? /
- I-1150 **AA:** =usted= \
- I-1151 **A7:** ¿cómo se llama (???)? /
- I-1152 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> ¿eh? I esto es posible o no I es igual I
I-1153 cuidado I por favor I *hacer* este signo primero I ¿eh? I ¿cómo se llama? I
I-1154 ¿cómo se llama usted? Elena Torres San Juan I ¿y usted? I este: está
I-1155 claro II dos I GEN I a ver I el dos I ¿qué habéis puesto? /
- I-1156 **A17:** ah:: ¿de dónde eres? /
- I-1157 **P59:** muy bien I ¿de dónde eres? <(suena escritura en pizarra)> ¿de dónde
I-1158 eres? I paraguaya I de Asunción I ¿mhm? I es II nacionalidad I ¿de
I-1159 dónde? y es tú I porque la persona que contesta dice I ¿y tú? II ¿mhm? I
I-1160 la forma tú I ¿esto todos bien I no? /
- I-1161 II CHU I ¿tres? /
- I-1162 **A15:** eh:: ¿a qué I se:: dedica? /
- I-1163 **P59:** II vale I sí \
- I-1164 **A15:** ¿sí? /
- I-1165 **P59:** sí I sí I sí I a ver I a ver I otra vez _
- I-1166 **A15:** ¿a qué se dedica? /
- I-1167 **P59:** II bie::n I pero I un poquito más --
- I-1168 **AA:** =(murmullo)=
- I-1169 **P59:** a ver I primero esta:: I por favor I importante I {a (suena escritura en
I-1170 pizarra) I qué I se:: --
- I-1171 **A2:** =¿dedica?= /
- I-1172 **P59:** dedica?} /
- I-1173 **A2:** ¿dedica? /
- I-1174 **P59:** porque I se dedica I no te dedicas I porque I quién I ¿de quién
I-1175 hablamos? I ¿quién es? /
- I-1176 **AA:** =ella=él= --
- I-1177 **P59:** =él= II no es ella I es él I ¿quién es? /
- I-1178 **A?:** tú \
- I-1179 **P59:** es tu hermano I ¿a qué se dedica <(suena escritura en pizarra)> --
- I-1180 **AA:** =¿tu hermano?= /
- I-1181 **P59:** {(suena escritura en pizarra) tu hermano?} I ¿mi hermano? I es
I-1182 estudiante \
- I-1183 **A7:** ¿*acenta* I tu? /
- I-1184 **A2:** profesora _
- I-1185 **P59:** sí I sí I no I no aquí no I pero:: --
- I-1186 **A7:** ¿no? /
- I-1187 **A2:** no \
- I-1188 **P59:** no I tú sólo acento cuando: es I yo I tú I él II y aquí es tu hermano I mi
I-1189 hermano I su hermano \
- I-1190 **AA:** <(murmullo)> (4")
- I-1191 **A16:** qué hace tu hermano I ¿está bien? /
- I-1192 **P59:** sí I ¿qué hace tu her-mano? también \

- I-1193 **A2:** ¿también? /
- I-1194 **P59:** sí <(suena escritura en pizarra)> ¿qué hace tu hermano? I es posible II
- I-1195 también I ¿qué hace tu hermano? I ¿mi hermano? I es estudiante I o ¿a
- I-1196 qué se dedica? I por favor I ¿a qué se dedica? I a I qué I y I se dedica I
- I-1197 porque es I tercera persona I él I ¡JAN! _
- I-1198 **A8:** ah::: --
- I-1199 **P59:** se te ha ido _
- I-1200 **A8:** I *why*? /
- I-1201 **P59:** ¿por qué? /
- I-1202 **A8:** ¿por qué eh:: en primero a y *segundo*::--
- I-1203 **P59:** sin a I porque I cuando utilizamos el verbo dedicar I siempre usamos a II
- I-1204 me dedico I {(suena escritura en pizarra) a I enseñar II español} I dedico
- I-1205 I me dedico a una cosa I pero I cuando pregunto qué ha- qué hago II
- I-1206 haz- hago I haz- hacer los deberes I no digo hacer a una cosa I el verbo I
- I-1207 {dedicar-se (suena escritura en pizarra) necesita esta a} I por esto I
- I-1208 ¿mhm? I es el único I pero aquí también me parece que tenemos de II de
- I-1209 dónde I no puedes decir dónde I es diferente dónde que de dónde I y
- I-1210 aquí con dedicarse I es dedicarse a I una cosa I por eso pregunto a I qué
- I-1211 te dedicas II y hacer I es hacer I una cosa II ¿sí I JAN? I ¿está claro? I
- I-1212 ¿sí? /
- I-1213 **A8:** sí \
- I-1214 **P59:** I ¿está claro? I ¿tú qué decías VIC del tres? I ¿esto? I ¿esto está bien? I
- I-1215 ¿esto es lo que tú tienes? /
- I-1216 II vale II cuatro I VIC _
- I-1217 **A6:** ¿a qué te dedicas a (menudo?)? /
- I-1218 **P59:** ¡cuidado! I cuidado I ¿dedicas? I ¿está bien dedicas? /
- I-1219 **AA:** =(murmullo)=
- I-1220 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> a ver I a qué I muy bien I a I qué I ahora I
- I-1221 se I bien --
- I-1222 **A6:** se dedican _
- I-1223 **P59:** vale I eso sí I ¿a qué I a qué se dedican? I plural I son dos personas I
- I-1224 entonces I tenemos dos posibilidades I si decimos ellos I decimos los
- I-1225 nombres I ¿a qué se dedican --
- I-1226 **AA:** =ellos= _
- I-1227 **P59:** =ellos= Ana y <(suena escritura en pizarra)> --
- I-1228 **AA:** =*Tómas*= _
- I-1229 **A?:** Tomás _
- I-1230 **P59:** Tomás I muy bien I no *Tómas* <(risas)> en español es Tomás I {muy
- I-1231 bien (suena escritura en pizarra)} I ¿a qué se dedican Ana y Tomás? I
- I-1232 Tomás es biólogo y Ana es profesora de matemáticas \
- I-1233 **A4:** (???) eh:: ¿qué *hace* ellos? /
- I-1234 **P59:** qué <(suena escritura en pizarra)> cuidado I plural I ¿eh? I ¿qué <(suena
- I-1235 escritura en pizarra)> --
- I-1236 **A4:** hacen _
- I-1237 **P59:** hacen <(suena escritura en pizarra)> --
- I-1238 **A4:** ¿qué es lo que hacen <...> ellos? /
- I-1239 **P59:** {si es plural (suena escritura en pizarra) I sí} II ¿qué hacen ellos? II ¿eh?
- I-1240 I ya sabemos que son Ana y Tomás I bien I o I aquí II es posible si yo
- I-1241 pregun- I ¿cómo es la pregunta? I ¿cómo sería? II ¿qué? /
- I-1242 **A4:** hacen _

- I-1243 **P59:** ¿a qué se dedican II ustedes? I bien I pero si yo pregunto a qué se
I-1244 dedican ustedes I ¿cómo contestas? II te pregunto I ¿a qué se dedican
I-1245 ustedes I dos? I ¿qué me I qué me contestas?
I-1246 II ¿AKI? /
I-1247 <...> me dices II FAD es traductora I ¿AKI es? /
I-1248 **A19:** ingeniera _
I-1249 **P59:** si hablas tú I no I dices I FAD es traductora y I ¿yo:? /
I-1250 **A1** y yo ingeniero \
I-1251 **P59:** e::xacto I y dices yo I y aquí no dice yo I dice: Tomás y Ana I entonces
I-1252 son *ellas* I es como preguntarle a I ah: I a VIC I ¿qué hacen II qué hacen
I-1253 AKI y FAD I ¿entiendes? I es preguntar I a quién en tercera persona I
I-1254 entonces ustedes I no está tan I bien I porque ustedes la respuesta es con
I-1255 yo II ¿qué hacen ustedes? I ella es traductora y yo I soy ingeniera II
I-1256 ¿mhm? /
I-1257 **A1:** a qué se dedican I ¿es? /
I-1258 **P59:** ellos I porque son dos I un chico y una chica son ellos \
I-1259 **A1:** mhm \
I-1260 **P59:** vale I ¿algo más aquí? I está bien I esto I ¿lo tenéis así? /
I-1261 II ¿sí? I CHO I cinco I ¿qué tienes? /
I-1262 <...> ¿mi hermana? I mi hermana tiene dieciséis años I ¿por qué? /
I-1263 **A14:** ¿cuántos años *tienes* I tu hermana? /
I-1264 **P59:** II bien:: I cuidado I ¿cómo se escribe esto? I a ver <(suena escritura en
I-1265 pizarra)>--
I-1266 **A16:** cuantos años _
I-1267 **A9:** ¡cuánto años! /
I-1268 **P59:** =cuán-tos= _
I-1269 **A9:** =cuántos= _
I-1270 **P59:** con te \
I-1271 **A16:** cuántos _
I-1272 **P59:** con te I {(suena escritura en pizarra) cuántos::} <...> --
I-1273 **A16:** II años _
I-1274 **A11:** ¿tienes? /
I-1275 **P59:** no tienes --
I-1276 **A9:** tiene \
I-1277 **AA:** =tiene= _
I-1278 **A9:** tiene \
I-1279 **P59:** tiene ella I tu hermana <(suena escritura en pizarra)> --
I-1280 **A?:** cuántas _
I-1281 **P59:** vamos a ver I ¿por qué cuántas? /
I-1282 **A13:** =porque mi hermana= _
I-1283 **AA:** =hermana=_
I-1284 **A2:** mi hermana _
I-1285 **P59:** no --
I-1286 **A13:** hermano _
I-1287 **P59:** porque hermana es una hermana I pero: ¿cuántos I es otro? /
I-1288 **AA:** =años= _
I-1289 **P59:** {(suena escritura en pizarra) años} I cuántos años II tiene: tu hermana
I-1290 I que no es lo mismo que decir I ¿cuán-tas I hermanas tienes? II ¿mhm?
I-1291 I lo veis I es los años I lo que pregunta I cuántos años tiene tu hermana
I-1292 II cuidado I es tu hermana I no es tienes I es tiene I ¿eh? I ella II y cuán-

- I-1293 tos I porque I años I seguro que es más de uno I tiene I muchos _
- I-1294 **A4:** eh eh correcto también I ¿cuántos I años I ella I tiene? /
- I-1295 **P59:** mm:: no I no lo usamos así I mejor cuántos años tiene II y ya está I o
- I-1296 tiene I o tiene I tu hermana II TAT I qué querías I ¿preguntar? I ¿no? I
- I-1297 ¿está claro esto? /
- I-1298 **A20:** ¿cuántos años mi hermana tiene? /
- I-1299 **P59:** cuántos años I mi hermana I tuya I va:le I pero te falta el verbo I
- I-1300 ¿cuántos años? /
- I-1301 **A20:** tiene \
- I-1302 **P59:** tiene _
- I-1303 **A?:** tiene _
- I-1304 **P59:** I tiene I esto I tenéis que poner el verbo I siempre I ¿eh? /
- I-1305 II ¿sí? /
- I-1306 <...> CRI I éste es difícil I sí I Andrés Calamaro I es un
- I-1307 cantante argentino muy bueno _
- I-1308 **A10:** ¿quién es --
- I-1309 **A15:** ¿quién es --
- I-1310 **P59:** muy bien _
- I-1311 **A10:** Andrés --
- I-1312 **P59:** muy bien <(suena escritura en pizarra)> --
- I-1313 **A10:** Calamaro? /
- I-1314 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> (8")
- I-1315 **A9:** =¿quién es I o qué hace? / = (pp.)
- I-1316 **A16:** =¿quién es Andrés Calamaro? / = (pp.)
- I-1317 **A7:** no I no: I ¿cómo es? /
- I-1318 **P59:** II no I porque I ¿cómo es Andrés Calamaro? I ¿cómo es? /
- I-1319 **A2:** ¿cómo está? /
- I-1320 **P59:** ¿cómo es? I ¿es guapo? I ¿es alto? II ¿es simpático? II ¿es --
- I-1321 **A9:** =es= --
- I-1322 **P59:** antipático? /
- I-1323 **A9:** es correc--
- I-1324 **P59:** sí \
- I-1325 **A9:** es correcto:: I ¿qué hace I o no? I Andrés eh:: --
- I-1326 **P59:** I sí I es posible I es posible también II también <(suena escritura en
- I-1327 pizarra)> es como I cuando I una persona I creo que I es importante pero
- I-1328 no I la conozco II o I ¿quién es Julio Iglesias? /
- I-1329 <...> me suena --
- I-1330 **A16:** can-tan-te \
- I-1331 **P59:** I Julio Iglesias I pero I ¿quién es Julio Iglesias? I ¿quién es? /
- I-1332 II ¿es? II ¿un? /
- I-1333 **A1:** cantante \
- I-1334 **A10:** cantante \
- I-1335 **P59:** muy bien I cantante II ¿quién es Julio Iglesias? I es un cantante II es un
- I-1336 cantante español I que vive I en Miami I y ya está I esto es I ¿quién es? I
- I-1337 pero cuando sabemos algo I pero I no sabemos qué hace I pero la
- I-1338 pregunta qué hace I también es posible I qué hace _
- I-1339 **A4:** ¿queñas? I ¿quiéñas? I ¿quiéñas éll? I ¿éll? /
- I-1340 **P59:** II va:le I esto depende I si dices quién es él I tenemos que saber todos
- I-1341 que él este señor I bueno sale por la tele (???) si dices I ¿quién es él? I
- I-1342 ¿quién es este? I es Andrés Calamaro I es un cantante (???) --

- I-1343 **AA:** =(murmullo)=
I-1344 **A4:** es (???) mirar (???) qué hacer II qué haces _
I-1345 **P59:** si tú lo ves I sí I si lo puedes mirar I está bien I sí \
I-1346 **AA:** <(murmullo)>
I-1347 **P59:** también I Andrés Calamaro I ¿a qué se dedica I Andrés Calamaro? I
I-1348 también II pero: es más II parece una persona que todos tenemos que
I-1349 conocer I por eso es mejor I este quién I fijaros que quién sólo para
I-1350 personas I ¿es muy tarde? /
I-1351 <...> ¿sí? I siete <...> sí II por favor _
I-1352 **A?:** mm:: (???) de español _
I-1353 **P59:** a ver I más alto I ¿cómo has hecho la pregunta? /
I-1354 **A?:** =es= --
I-1355 **P59:** ¿=es= Nicolas? /
I-1356 **A?:** (???)
I-1357 **P59:** ¡ay! I cuidado con este de I vamos a ver I {(suena escritura en pizarra) es
I-1358 <...> yo escribo como dices I ¿es Nicolas --
I-1359 **AA:** =español= _
I-1360 **P59:** {sí este no I esto:: (suena escritura en pizarra)} --
I-1361 **A15:** ah: _
I-1362 **A13:** ¿Nicolás es español? /
I-1363 **P59:** sí \
I-1364 **A15:** de España _
I-1365 **P59:** esto es posible I ¿es Nicolás español? I posible I pero I por favor I no I
I-1366 de español I ¿eh? I ¿es Nicolás español? I bien I o --
I-1367 **AA:** =es posible=(espa?)=(murmullo)=
I-1368 **P59:** bien I este está bien II o I esta misma pregunta al revés I ¿Nicolás es
I-1369 español? /
I-1370 **A4:** ¿él es español? /
I-1371 **A15:** o I ¿es Nicola de España? /
I-1372 **P59:** sí I de España es posible I pero es mejor español II español I o: de
I-1373 <(suena escritura en pizarra)> --
I-1374 **AA:** =España= _
I-1375 **P59:** bien I entonces I posibilidades I tenemos I {(suena escritura en pizarra)
I-1376 ¿Nicolás --
I-1377 **AA:** =es= _
I-1378 **P59:** es --
I-1379 **AA:** =español= \
I-1380 **A7:** ¿verdad? /
I-1381 **P59:** ¿Nicolás es español?} I no I Nicolás no es español I verdad I está bien I
I-1382 pero I mejor I como decías tú II Nicolás <(suena escritura en pizarra)>
I-1383 esto es casi igual I pero es diferente I aquí digo I ¿Nicolás I es español? I
I-1384 yo no sé si es español I o no es español I y es una pre-gun-ta II aquí: I yo
I-1385 creo que sí I esto no es pregunta --
I-1386 **A7:** =¿punto?= /
I-1387 **P59:** =Nicolás= es español I punto I Nicolás es español II ¿verdad? I la
I-1388 pregunta está aquí II ¿mhm? I pero yo creo que sí I Nicolás es español I
I-1389 ¿verdad? <(suena escritura en pizarra) no:: Nicolás no es español I es
I-1390 nicaragüense II pero todo esto es posible I ¿eh? /
I-1391 <...> ¿y el ocho? /
I-1392 <...> tres I ¿dos niños y una niña? /

- I-1393 **A9:** I ¿tienes hijos? /
- I-1394 **P59:** ¿tienes hijos? /
- I-1395 **AA:** =tienes hijos= /
- I-1396 **A2:** ¿tienes hijos? /
- I-1397 **P59:** muy bien _
- I-1398 **A4:** ¿cuántos hijos *tiene*? /
- I-1399 **P59:** tienes I o:: cuántos {<(suena escritura en pizarra)> pero I si preguntamos
- I-1400 tienes hijos} I está bien I tres I pero I tienes hijos I ¿qué me contestas? I
- I-1401 ¿tienes hijos? /
- I-1402 **AA:** =sí= \
- I-1403 **P59:** sí o no I entonces es mejor I es mejor I preguntar directamente --
- I-1404 **AA:** =¿cuántos hijos?= /
- I-1405 **A4:** ¿cuántos hijos? /
- I-1406 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> y aquí I cuántos también I ¿eh? I porque
- I-1407 son I hijos II cuántos I hijos II ¿cuántos hijos tienes? I entonces pregunto
- I-1408 un número I tres I dos I uno II pero I si I si dices ¿tienes hijos? I es I sí I
- I-1409 tres I falta el sí I ¿vale? /
- I-1410 II ¿qué tal? /
- I-1411 **AA:** =(murmullo)=
- I-1412 **A15:** como:: niños I también \
- I-1413 **P59:** mejor hijos I porque los hijos II los niños siempre son pequeños I los
- I-1414 hijos I después I después ya son grandes II normalmente preguntamos I
- I-1415 cuántos hijos tienes I y él explica I tres I tres I tres hijos I los hijos son I
- I-1416 do::s niños I y una niña <...> porque son pequeños I ¿eh? I si los hijos
- I-1417 tienen veinte años I dos chicos I y una chica <...> ¿qué más? I ¿está
- I-1418 claro? /
- I-1419 **A4:** eh: eh: ese verbo *téner* I (???) ¿tercera persona? /
- I-1420 **P59:** II esto es I ¿esto? /
- I-1421 **A4:** ¿tercera persona singular? /
- I-1422 **P59:** tercera persona I ¿cómo es? /
- I-1423 **A4:** *me ten* I ¿no? /
- I-1424 <...> *yo tengo* I ¿éll I éll tene? /
- I-1425 **P59:** yo tengo I tengo I yo tengo I él --
- I-1426 **A4:** sí \
- I-1427 **P59:** yo I tú I tienes II ¿y él? /
- I-1428 **A4:** apa _
- I-1429 **P59:** II tiene I tiene I no *tene* I tiene \
- I-1430 **A4:** tiene _
- I-1431 **P59:** ¿claro eh? I tiene <...> tiene I bueno I mañana eh:: primero I vamos a
- I-1432 corregir I os voy a dar esto para hacer mañana I para mañana I vamos
- I-1433 primero a corregir I y después I haremos este pequeño examen I bueno I
- I-1434 no es pequeño I son tres hojas I pero no e::s difícil I hemos repasado
- I-1435 todo lo que: --
- I-1436 **A6:** ¿todos igual? /
- I-1437 **P59:** todos igual \
- I-1438 **A6:** ¿sí? /
- I-1439 **P59:** sí I el examen todos igual I pero es I no es difícil I es más I sobre todo
- I-1440 para vosotros I para ver qué habéis aprendido II ah:: I para I de deberes I
- I-1441 sólo esto I para mañana _
- I-1442 **AA:** <(murmullo)> (4")

- I-1443 **P59:** ¿quieres uno? /
I-1444 **O:** es igual _
I-1445 **AA:** <(murmullo)> (5'')
I-1446 **O:** vale I gracias _
I-1447 **AA:** <(murmullo; ruido de hojas)> (11'')
I-1448 **P59:** esto es para casa II ah:: es <...> a ver I un momento I esto I esto es
I-1449 luego I pero es muy fácil I ¿eh? I lo hacéis en casa I si no lo sabéis hacer
I-1450 I mañana lo vamos a corregir _
I-1451 **AA:** <(murmullo; ruido de hojas)> (7'')
I-1452 **P59:** tienes que poner I un I una I unos o unas _
I-1453 **AA:** <(murmullo)> (6'')
I-1454 **P59:** ¿sí? /
I-1455 II dime _
-
-

FIN DE LA GRABACIÓN

ANEXO IX:

TRANSCRIPCIÓN AUDIO IV-[A-59] (9 DE ABRIL DE 2003)

- IV-1 **P59:** [...] mañana I para poder mañana hablar un poco I de:: el primer
 IV-2 capítulo II porque:: me gustaría que lo mirarais I es una novela muy I
 IV-3 muy sencilla I ¿mhm? I y está todo lo que hemos trabajado en clase I
 IV-4 ¿mhm? <(ruido de silla)> entonces I si es posible I tenéis todas la
 IV-5 semana I toda la Semana Santa I es una sema- son diez días II podemos
 IV-6 leer I como mínimo I como mínimo I la mitad de la novela II ¿mhm? I
 IV-7 detrás I hay unas preguntas I ¿mhm? I entonces I podríamos a:: I tenéis
 IV-8 que leer y contestar las preguntas I cuidado <(ruido de puerta)>
 IV-9 cuidado I se llama <(suena escritura en pizarra)> éste es el título
 IV-10 <(5'')> ¿qué quiere decir <(carraspeo)> el vecino del quinto? /
 IV-11 **A15:** ¿vecino? /
 IV-12 **P59:** ¿vecino? /
 IV-13 **A15:** vecino es mi:: --
 IV-14 **P59:** sí \
 IV-15 **A15:** (???)
 IV-16 **P59:** sí I esto cómo lo explicáis I el vecino I del quinto I ¿qué quiere decir? /
 IV-17 **A15:** eh:: --
 IV-18 **P59:** sí _
 IV-19 **AA:** <(ruido de sillas)>
 IV-20 **A4:** (???)
 IV-21 **P59:** *blar la lbalr kdk* I en la planta I quinto piso I ¿eh? I no es planta I
 IV-22 porque decimos quinto I no decimos quinta I ¿eh? I la quinta planta I
 IV-23 del Corte Inglés I la séptima planta de la Escuela de Idiomas I pero I en
 IV-24 una casa de pisos I hablamos de pisos II el piso del quinto I ¿eh? I es
 IV-25 mi vecino I que vive en la misma casa que yo I pero en otro piso II
 IV-26 ¿eh? I ¿y en qué piso vive? /
 IV-27 **A1:** II cinco _
 IV-28 **P59:** en el quinto \
 IV-29 **A13:** cinco piso _
 IV-30 **P59:** en el quinto piso I en el cinco I en el piso cinco II bien \
 IV-31 **A15:** ¿nosotros II eh:: estamos I estamos en el cinco piso? /
 IV-32 **P59:** no --
 IV-33 **A13:** cinco planta ¿no? /
 IV-34 **A14:** planta cinco _
 IV-35 **P59:** aquí I en la Escuela de Idiomas hablamos de plantas I pero es igual I
 IV-36 piso y planta I es igual I {(suena escritura en pizarra) piso II y planta es
 IV-37 II ¿eh? I si tenemos una casa} I sólo es diferente II piso I contrario I
 IV-38 pero I cuando decimos pisos I es cuando hablamos de una casa donde
 IV-39 vivimos I ¿eh? I por ejemplo I tu casa I tiene pisos I pero la escuela de
 IV-40 idiomas que es un edificio público I tiene plantas II ¿sí? /
 IV-41 **A13:** ¿cómo se es-cribe --
 IV-42 **P59:** quinto I es que <(suena escritura en pizarra)> a ver I {(suena escritura
 IV-43 en pizarra) esto es uno I dos I tres I cuatro I y cinco} II pero si lo
 IV-44 numeramos I de esta forma {(suena escritura en pizarra) esto I ¿cómo
 IV-45 se llama? /
 IV-46 **AA:** =primero= _

- IV-47 **P59:** exacto _
- IV-48 **AA:** =segundo=tercero=cuarto=quinto _
- IV-49 **P59:** muy bien } I primero I segundo I tercero I {(suena escritura en pizarra)
- IV-50 esto es --
- IV-51 **AA:** =cuarto= _
- IV-52 **P59:** =cuarto= I ¿eh? I esto es cuatro I y esto es cuarto } I cuidado I y esto --
- IV-53 **A13:** quinto _
- IV-54 **P59:** es I quinto I y se escribe así <(suena escritura en pizarra>
- IV-55 **A4:** ¿po qué? /
- IV-56 **P59:** ¿mhm? I ¿por qué? /
- IV-57 **A4:** ¿por qué? I ¿qué se escribe --
- IV-58 **P59:** ¿con qu? /
- IV-59 **A4:** con qu? /
- IV-60 **P59:** con qu I no I éste se escribe con ce I y éste se escribe con qu I no con
- IV-61 que I con que no <...> bien I entonces I es I la historia II de una casa I
- IV-62 ¿eh? I en el centro de Madrid I y de los vecinos II la vida de los
- IV-63 vecinos I y la relación entre los vecinos II es I una novela preparada
- IV-64 para primero I es fácil I pero I está muy bien porque el lenguaje es muy
- IV-65 coloquial I muy normal I y I lo que veréis aquí I lo que tenéis que leer
- IV-66 es lo que hemos estudiado en clase II ¿bien? I ¿está claro? /
- IV-67 **A4:** ¿cuánto vale? /
- IV-68 **P59:** esto es lo que no sé I y ya sé que es importante I pero no lo sé I en la
- IV-69 pausa voy a llamar a la librería I en la librería lo tienen I en la pausa
- IV-70 voy a llamar y preguntar cuánto vale I no sé cuánto vale I no quiero
- IV-71 deciros I ocho o nueve euros debe valer I no sé I pero tengo que
- IV-72 preguntarlo I porque no lo sé exacto II ¿mhm? /
- IV-73 **A15:** eh:: el libro es I es:: I no es muy caro _
- IV-74 **P59:** no es muy caro I pero también es muy pequeño I ¿eh? I en realidad es
- IV-75 un poco caro I porque es muy pequeño I pero no I no es muy caro II
- IV-76 bueno I pues por favor I si podéis entre hoy y mañana I comprarlo I
- IV-77 porque es lectura para las vacaciones de Semana Santa II ¿eh? I hoy es
- IV-78 miércoles I mañana es jueves I el viernes I no hay clase y la librería
- IV-79 está cerrada I o sea tampoco podéis venir a comprarlo el viernes I ¿eh?
- IV-80 I o sea I entre hoy y mañana I por favor I si podéis II lo compráis I
- IV-81 ¿mhm? /
- IV-82 **A?:** ¿cuánto es el:: libro? /
- IV-83 **P59:** es lo que no sé I después de la pausa os lo digo II ¿eh? I me lo ha
- IV-84 preguntado ARI I y no I no me acuerdo I ¿mhm? I bien I recordádmelo
- IV-85 I cuando vaya a la pausa I y os lo diré después <...> bien I y ahora
- IV-86 vamos a ver primero I esto I del libro de ejercicios teníais que hacer
- IV-87 esto de aquí I a ver cómo ha ido <(ruido de hojas)>
- IV-88 **AA:** <(murmullo)> (24'')
- IV-89 **P59:** página cuarenta y uno _
- IV-90 **AA:** <(murmullo)> (29'')
- IV-91 **P59:** vale I vamos a ver <(carraspeo)> los lunes por la noche II bien I a ver I
- IV-92 ¿JAN? /
- IV-93 **A8:** I los lunes por la noche veo la película _
- IV-94 **P59:** vale I ¿que haces normalmente los lunes por la noche? I
- IV-95 ¿normalmente? /
- IV-96 **A8:** veo la película _

- IV-97 **P59:** {(suena escritura en pizarra) veo I la --
IV-98 **A8:** película _
IV-99 **P59:** película I película } II vale I veo la película II ¿qué película? /
IV-100 **A8:** II ah:: películas de *Eyip-* de *Eyipto* _
IV-101 **P59:** de Egipto I ¿todos los lunes? /
IV-102 **A8:** <(risas)> no \
IV-103 **P59:** <(risas)> ¿la misma película? I ¿sí? /
IV-104 II bien I {(suena escritura en pizarra) la película I quiere decir que
IV-105 todos sabemos qué película } II ¿eh? I tú puedes decir I el lunes por la
IV-106 noche veo I {(suena escritura en pizarra) una película } I una película I
IV-107 no hace falta decir qué película I si dices la película I es que sabemos I
IV-108 o I el lunes por la noche veo I la película I {(suena escritura en pizarra)
IV-109 por ejemplo I de la tele } I esto está bien I veo la película de la tele I ya
IV-110 todos sabemos qué película I no sabemos exactamente cuál I pero I es
IV-111 la película que cada lunes II vemos en la tele I ¿mhm? /
IV-112 II CRI I y tú I los lunes por la noche I ¿qué haces normalmente? /
IV-113 **A10:** <...> mm:: a veces voy al: parque _
IV-114 **P59:** vale I ¿por la noche? /
IV-115 II ¿sí? I ¿vas por la noche al parque? /
IV-116 **A10:** ¡tarde! /
IV-117 **P59:** ¡ah! I el martes por la tarde I no la noche II de acuerdo II ¿y el lunes? /
IV-118 **A10:** lunes --
IV-119 **P59:** ¿primero? /
IV-120 **A10:** eh:: --
IV-121 **P59:** ¿qué haces? /
IV-122 **A10:** eh:: normalmente I veo:: la:: tele _
IV-123 **P59:** vale I muy bien I y el martes por la tarde II voy al parque <(suena
IV-124 escritura en pizarra)> el martes por la tarde I JUN ¿tú qué haces
IV-125 normalmente? I ¿el martes I por la tarde? /
IV-126 **A21:** <...> ah:: voy a casa _
IV-127 **P59:** voy a casa I muy bien II LYF I siguiente I los jueves por la mañana I
IV-128 ¿qué haces normalmente los jueves por la mañana? /
IV-129 **A22:** estudio español _
IV-130 **P59:** vale I perfecto I esto está muy bien I{(suena escritura en pizarra)
IV-131 estudio español} \
IV-132 **A15:** oh:: ¿hecho:: los deberes? /
IV-133 **P59:** hecho:: I ¿cómo es? /
IV-134 <...> vamos a ver ahora I los verbos I el verbo es hacer I la primera
IV-135 persona yo I ¿cómo es? /
IV-136 **A3:** hago \
IV-137 **P59:** hago \
IV-138 **AA:** =hago= _
IV-139 **P59:** ahora lo veremos todo esto <(suena escritura en pizarra)>
IV-140 **A4:** voy a ver *mis* amigos _
IV-141 **P59:** voy a ver I {(suena escritura en pizarra) voy a ver a I mis I amigos } I
IV-142 ¿qué más? /
IV-143 <...> LYP I ¿y tú? /
IV-144 II eh:: los viernes por la noche I ¿qué haces los viernes por la noche? /
IV-145 **A3:** dormir _
IV-146 **P59:** dormir \

- IV-147 **AA:** <(risas)>
 IV-148 **P59:** muy bien II ¿qué hace I qué hace LYP los viernes por la noche? /
 IV-149 **A?:** dormir _ (pp.)
 IV-150 **P59:** II ¿él? /
 IV-151 **A?:** él dormir _
 IV-152 **P59:** él dormir I ¿él? /
 IV-153 **A15:** dormiré /
 IV-154 **P59:** dormiré es futuro I no I no I yo I no I él I él /
 IV-155 **A20:** está *dormiendo* _
 IV-156 **P59:** vale I muy bien I está I durmiendo --
 IV-157 **A15:** ¿durmiendo? /
 IV-158 **P59:** muy bien I muy bien --
 IV-159 **A15:** *dormo* _
 IV-160 **P59:** duerme I muy bien I duerme \
 IV-161 **AA:** =(murmullo)=
 IV-162 **P59:** y I ¿tú qué dices I los viernes por la noche? /
 IV-163 **A3:** duermo \
 IV-164 **P59:** duermo <(suena escritura en pizarra> los sábados por la mañana I
 IV-165 KAN I ¿qué haces? /
 IV-166 <...> ¿qué haces los sábados por la mañana? /
 IV-167 **A2:** escuchar música _
 IV-168 **P59:** muy bien I escuchar música I ¿qué hace los sábados por la mañana él?
 IV-169 /
 IV-170 **A?:** escu:: cha _
 IV-171 **P59:** ¿escu:? /
 IV-172 **A?:** cha \
 IV-173 **P59:** muy bien I escucha música II y tú I ¿cómo lo dices I yo II los sábados
 IV-174 por la mañana? /
 IV-175 **A2:** escu -- (pp.)
 IV-176 **P59:** ¿cómo I más alto I no te oigo? /
 IV-177 II ¿escu qué? I ¿escu:? /
 IV-178 **AA:** <(risas)>
 IV-179 **P59:** II ¿escucha? I ¿cuál es la última letra? /
 IV-180 **A2:** escucho _
 IV-181 **P59:** escucho <(suena escritura en pizarra)> así I ¿eh? I bien I ahora lo
 IV-182 vemos I eh:: JIN I ¿los domingos por la tarde? /
 IV-183 **A23:** eh:: (???) _
 IV-184 **P59:** ¿cómo?
 IV-185 **A23:** (???) _
 IV-186 **P59:** ¿le:? /
 IV-187 **A23:** le I le-o _
 IV-188 **P59:** sí I leo I mejor I leo <(suena escritura en pizarra)> ¿lees qué? /
 IV-189 **A23:** II leo <...> leo II los libros _
 IV-190 **P59:** los libros I el libro I un libro I ¿qué lee? I ¿cómo lo decimos? I es como
 IV-191 la película _
 IV-192 **AA:** =un libro=_ _
 IV-193 **P59:** leo un libro I porque no leo I lees siempre el mismo libro I y los libros
 IV-194 quiere decir I estos libros I siempre estos II ¿mhm? I leo un libro
 IV-195 <(suena escritura en pizarra)>
 IV-196 **A4:** eh:: *sargo* I *es serch* I *sargo* /

- IV-197 **P59:** sal-go _
- IV-198 **A4:** salgo _
- IV-199 **P59:** ¿salgo? /
- IV-200 **A4:** *sargo pode ser los nichos de Barselona* I que son muy interesantes _
- IV-201 **P59:** vale I muy bien <...> salgo <(suena escritura en pizarra)> puede ser
- IV-202 esto I salgo para conocer los sitios de Barcelona I que no conozco I
- IV-203 ¿mhm? I puedes decir II salgo para conocer:: --
- IV-204 **AA:** =Barcelona= _
- IV-205 **P59:** Barcelona I los lugares de Barcelona I los sitios de Barcelona I que
- IV-206 =todavía no conoces=
- IV-207 **A16:** =¿para caminar?= /
- IV-208 **P59:** salgo para caminar I salgo para pasear II ¿mhm? /
- IV-209 II bien I ahora I por favor I mirar I los verbos que tenemos aquí II ¿eh?
- IV-210 I y pensar I estos verbos II ¿cómo son? I ¿cómo se llaman? I ¿qué
- IV-211 verbo es? I este por ejemplo I ¿qué verbo es? /
- IV-212 **A4:** ir \
- IV-213 **AA:** =ir= \
- IV-214 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> vale II escribís todos los verbos I qué
- IV-215 verbo es I y después I pensad si os parece que es regular o no II si son
- IV-216 regulares o no son regulares <...> GEN I ¿sí? /
- IV-217 **A17:** no I no lo entiendo \
- IV-218 **A15:** no todo _
- IV-219 **P59:** ¿qué? /
- IV-220 II no regulares I ¿ninguno? /
- IV-221 **A17:** ah:: II ¿estudio? /
- IV-222 **P59:** sí:: I algunos sí <...> vamos a: I vamos a verlos I ¿eh? I vamos a ver
- IV-223 sólo I primero estos verbos que tenemos aquí _
- IV-224 **AA:** <(clase en silencio mientras P aclara dudas a los alumnos
- IV-225 individualmente)> (59”)
- IV-226 **P59:** vale I los verbos ya están I no I ¿o no? I ¿los tenéis? I a ver I el verbo I
- IV-227 ¿salgo? /
- IV-228 **AA:** =salir= _
- IV-229 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> ¿voy? /
- IV-230 **A3:** *ila* \
- IV-231 **AA:** =ir= _
- IV-232 **P59:** <(suena escritura en pizarra)>
- IV-233 **AA:** =serrar= _
- IV-234 **P59:** <(suena escritura en pizarra)>
- IV-235 **AA:** =hacer= (pp.)
- IV-236 **P59:** ¿esto? /
- IV-237 **AA:** =hacer= _
- IV-238 **P59:** =hacer= I ¿eh? I aquí I he fallado I {(suena escritura en pizarra) hacer}
- IV-239 I fíjate que es el más usado I qué haces I por la mañana I qué haces I
- IV-240 por la tarde I qué haces II pero: la primera persona es así I a- I ¿voy? /
- IV-241 **AA:** =ir= _
- IV-242 **P59:** que ya lo tenemos I cuidado I porque voy a ver I a mis amigos II es
- IV-243 como un futuro I ¿eh? /
- IV-244 II pero bueno I está bien I voy a ver <...> ¿duermo? /
- IV-245 **AA:** =dormir= _
- IV-246 **P59:** dor-mir I muy bien {(suena escritura en pizarra) con o II dormir} I

- IV-247 ¿escucho? /
- IV-248 **AA:** =escuchar= _
- IV-249 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> y:: I ¿leo? /
- IV-250 **AA:** =leer= _
- IV-251 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> muy bien <...> muy bien I ahora I de I
- IV-252 estos II ¿qué verbos os parecen regulares? /
- IV-253 <...> ¿regulares? /
- IV-254 **A4:** salir /
- IV-255 **A6** ¡no! /
- IV-256 **P59:** ¿salir? /
- IV-257 **A1:** no I no salir \
- IV-258 **P59:** salir I no --
- IV-259 **A16:** estudiar _
- IV-260 **P59:** estudiar I ahora veremos =qué pasa con= --
- IV-261 **A6:** =escuchar= _
- IV-262 **P59:** estudiar I =escuchar= --
- IV-263 **A16:** =ver= --
- IV-264 **P59:** ver I ¿sí? /
- IV-265 **A17:** =no= _
- IV-266 **A16:** =hacer= _
- IV-267 **P59:** ver I ¿sí o no? /
- IV-268 **A15:** ¡no::! II no I no _
- IV-269 **A?:** hacer_
- IV-270 **A15:** sí:: I ver I sí \
- IV-271 **P59:** ver I ¿sí? /
- IV-272 **A16:** ¿ir? /
- IV-273 **P59:** ir I no \
- IV-274 **AA:** <(risas)>
- IV-275 **P59:** ir es muy irregular I bien <...> ¿y qué mas? /
- IV-276 II vamos a ver I los verbos regulares en español I ¿eh? I vamos a:: II
- IV-277 hay normalmente I creo lo hemos estudiado a principio de curso I hay
- IV-278 tres grupos I ¿cómo son? /
- IV-279 **AA:** <...> =ir= _
- IV-280 **P59:** sí <(suena escritura en pizarra)> aquí I ¿qué grupo tenemos? /
- IV-281 **A?:** II ¿ar? /
- IV-282 **P59:** sí II ¿por ejemplo? /
- IV-283 **AA:** II =escuchar= _
- IV-284 **P59:** escuchar I {(suena escritura en pizarra) vamos a ver escuchar --
- IV-285 **A8:** estudiar _
- IV-286 **P59:** y estudiar --
- IV-287 **A17:** hablar _
- IV-288 **P59:** y hablar} I no está aquí I pero también I ¿eh? I muy bien I hablar II
- IV-289 este es el primer grupo I y el primer grupo II ¿cómo I cómo es I la
- IV-290 conjugación? I ¿yo? /
- IV-291 **AA:** =estudio= _
- IV-292 **P59:** ¿estudio? /
- IV-293 **AA:** =estudias= _
- IV-294 **A?:** escucho --
- IV-295 **AA:** =escu-cho= _
- IV-296 **P59:** <{(suena escritura en pizarra)> escuchas <...> --

- IV-297 **AA:** =escuchamos= (pp.)
- IV-298 **P59:** y I ¿ellos I ellas? /
- IV-299 **AA:** =escuchan= _
- IV-300 **P59:** <...> } muy bien I de este grupo tenemos I { estudiar (suena escritura en pizarra) I y escuchar } I ¿alguno más? /
- IV-301
- IV-302 <...> de este grupo I regular I ¿tenemos alguno? /
- IV-303 **AA:** =hacer= _
- IV-304 **A16:** ver _
- IV-305 **P59:** muy bien <...> leer I o ver _
- IV-306 **A4:** hacer _
- IV-307 **P59:** <...> hacer I ¿también? /
- IV-308 **AA:** =no= _
- IV-309 **A?:** hacer (???) _
- IV-310 **P59:** es un poco i-rregular I ¿no? I ¿hacer I o no I o es regular? /
- IV-311 **A4:** <...> irregular _
- IV-312 **P59:** vamos a ver I vamos a ver I lee I lee I ¿cómo es leer? /
- IV-313 **A1:** leo _
- IV-314 **A?:** leer _
- IV-315 **A8:** leer _
- IV-316 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> leo _
- IV-317 **A20:** comer _
- IV-318 **A?:** lees _
- IV-319 **P59:** la segunda persona I ¿cómo es? /
- IV-320 **AA:** =lees= _
- IV-321 **P59:** =lees= muy bien <(suena escritura en pizarra)> leo I lees --
- IV-322 **AA:** =lee= _
- IV-323 **P59:** <(suena escritura en pizarra)>
- IV-324 **AA:** =leemos= _
- IV-325 **P59:** <(suena escritura en pizarra)>
- IV-326 **AA:** =leéis= _
- IV-327 **P59:** <(suena escritura en pizarra)>
- IV-328 **AA:** =leen= _
- IV-329 **P59:** ¿qué os parece I éste es regular? /
- IV-330 **AA:** =sí= \
- IV-331 **P59:** perfectamente regular I ¿eh? /
- IV-332 **A4:** ¿regular? /
- IV-333 **P59:** sí:: I re-gular I regular \
- IV-334 **A?:** ¿legular? /
- IV-335 **P59:** {(suena escritura en pizarra) ¿regular qué quiere decir?} /
- IV-336 II quiere decir que si sabes uno I los sabes todos \
- IV-337 **A?:** mhm \
- IV-338 **P59:** ¿qué quiere decir regular? I ¿cómo es <...> por ejemplo ARI I cómo es I el verbo comer? /
- IV-339
- IV-340 **A4:** II yo como _
- IV-341 **AA:** =como= _
- IV-342 **P59:** como _
- IV-343 **AA:** =comes= _
- IV-344 **P59:** ¿como? /
- IV-345 **AA:** =comes= _
- IV-346 **P59:** comes <(suena escritura en pizarra)> --

- IV-347 **AA:** =come II comemos I coméis I comen= _
- IV-348 **P59:** muy bien I pero no vos nos I nosotros I vosotros I ¿eh? I es regular I
- IV-349 ¿por qué? I ¿cómo se forma? I pues I los que terminan en ar I {(suena
- IV-350 escritura en pizarra) en lugar de este final I tenemos que colocar éste
- IV-351 que yo he subrayado I según la persona} II verbo leer I en el verbo en
- IV-352 los verbos en er I igual I pero con e II esto está claro I bien I y ahora
- IV-353 decirme I ¿qué pasa I qué pasa I por ejemplo con el verbo ver? /
- IV-354 <(10'')> el ir de momento lo dejamos I vamos a ver el verbo ver I
- IV-355 {(suena escritura en pizarra) ¿cómo es?} /
- IV-356 II ¿yo? /
- IV-357 **AA:** =veo= _
- IV-358 **P59:** {(suena escritura en pizarra) veo} --
- IV-359 **A20:** veo _
- IV-360 **A4:** ves _
- IV-361 **AA:** =ves= _
- IV-362 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-363 **AA:** =ve= _
- IV-364 **P59:** {(suena escritura en pizarra) ¿vemos? /
- IV-365 **AA:** =vemos= _
- IV-366 **P59:** véis --
- IV-367 **AA:** =véis= _
- IV-368 **P59:** ven --
- IV-369 **AA:** =ven= _
- IV-370 **P59:** bien} I ¿qué os parece II es regular o no? /
- IV-371 II sí \
- IV-372 **AA:** =sí= \
- IV-373 **P59:** sí I ¿quién decía que no? I sí: I ¿eh? I ver I {(suena escritura en pizarra)
- IV-374 en lugar de e erre I es exactamente igual I ¿mhm?} I es regular II ¿os
- IV-375 acordáis de esto? /
- IV-376 II ¿mhm? I ¿sí o no? I sí II vale I muy bien II eh:: I de la tercera I ya
- IV-377 tenemos esto I esto <...> ¿hay alguno de los que tenéis aquí? /
- IV-378 **A13:** vivir _
- IV-379 **P59:** vivir I pero aquí no lo tenemos II ¿no? I pero bueno I vamos a verlo
- IV-380 <(suena escritura en pizarra)> vivir II ¿cómo es? /
- IV-381 **AA:** =vivo= _
- IV-382 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-383 **AA:** =vives= _
- IV-384 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-385 **AA:** =vive= _
- IV-386 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-387 **A10:** vivimos _
- IV-388 **AA:** =vivimos= _ (pp.)
- IV-389 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-390 **AA:** =vivís= _
- IV-391 **P59:** {(suena escritura en pizarra) vivís --
- IV-392 **AA:** =viven= _
- IV-393 **P59:** muy bien <(suena escritura en pizarra)> I vale \
- IV-394 **A1:** II ¿dormir? /
- IV-395 **P59:** dormir I ¿qué pasa con dormir? /
- IV-396 **AA:** II <(???)>

- IV-397 **P59:** duer::mo --
- IV-398 **AA:** =duermo= _
- IV-399 **P59:** no es exactamente igual I ¿eh? I ¿por qué? I porque dormir II es así I
- IV-400 { (suena escritura en pizarra) y la primera persona no sólo cambia esto I
- IV-401 sino que también cambia esto } I esto es lo que vamos I vamos a ver
- IV-402 ahora I ahora os doy I aquí I ahora vamos a marcar I ¿qué verbos son
- IV-403 irregulares? /
- IV-404 **A16:** <...> ¿salir? /
- IV-405 **P59:** ¿sí? I este es regular I lo quito II este lo dejo I ¿qué otro es irregular? /
- IV-406 **A4:** ir \
- IV-407 **P59:** ir I lo dejo I ¿estudiar? /
- IV-408 **A?:** no \
- IV-409 **A?:** no \
- IV-410 **A13:** *ha-ser* I *haser* _
- IV-411 **P59:** *haser* I ¿hacer? /
- IV-412 **A13:** dormir _
- IV-413 **P59:** esto sí I es igual I ¿eh? /
- IV-414 <...> ¿dormir? /
- IV-415 **A13:** sí \
- IV-416 **P59:** ¿escuchar? /
- IV-417 **A13:** escuchar I no \
- IV-418 **AA:** =no= \
- IV-419 **P59:** ¿no? /
- IV-420 **A13:** leer I no \
- IV-421 **P59:** y leer I no <...> bien I ahora vamos a I vais a mirar esto I os voy a dar
- IV-422 esta hoja I por favor I sólo la parte I de abajo I ¿eh? I tenéis que ver
- IV-423 qué personas hacen estas cosas I y después vamos a ver los verbos I
- IV-424 esto lo hacéis en casa <(15'')> a ver I por favor I poneros en I en
- IV-425 parejas <...> primero leéis I de qué persona hablan <(18'')> leer I esto
- IV-426 I esto es I cuatro I ¿eh? I lee I de qué I de qué dibujo hablan I esto I en
- IV-427 casa _
- IV-428 **AA:** <(los alumnos trabajan en silencio)> (68'')
- IV-429 **P59:** si ya lo sabéis I entonces I por favor decirme II los verbos cómo son I
- IV-430 exactamente como hemos hecho aquí I ¿qué verbos son los que tenéis
- IV-431 aquí? /
- IV-432 **AA:** <(los alumnos trabajan en silencio)> (66'')
- IV-433 **P59:** ¿qué problema tienes? /
- IV-434 **A?:** <...> <(risas)>
- IV-435 **AA:** <(alumnos trabajen silencio mientras P59 resuelve dudas
- IV-436 individualmente)> (39'')
- IV-437 **P59:** ¿habéis terminado? /
- IV-438 II ¿sí? /
- IV-439 **A6:** sólo I eh:: verbo _
- IV-440 **P59:** sí I sólo el verbo I ahora vamos I ahora vamos a verlo I bueno I
- IV-441 primero I el número uno I ¿qué persona es? /
- IV-442 **AA:** I =la señora= _
- IV-443 **P59:** la señora mayor I que tiene nietos I ¿el número dos? /
- IV-444 **AA:** =joven= _
- IV-445 **A?:** chico joven _
- IV-446 **P59:** el chico joven II ¿que I qué está haciendo? I ¿qué hace el chico joven I

- IV-447 el chico joven? /
- IV-448 **AA:** =(???)=
- IV-449 **A?:** tocar _
- IV-450 **P59:** sí I toca I muy bien II ¿toca? /
- IV-451 <...> la trompeta I el saxo I ¿eh? /
- IV-452 II toca un instrumento de jazz I ¿el número tres? /
- IV-453 **AA:** =niño= _
- IV-454 **P59:** el niño I ¿eh? I el niño II ¿que hace aquí el niño? /
- IV-455 **A?:** =(???)=
- IV-456 **P59:** ¿mhm? /
- IV-457 **A?:** (???)
- IV-458 **P59:** va al colegio I pero aquí no está en el colegio I ¿no? I él está aquí I en
- IV-459 la.: en el dibujo I ¿qué hace? /
- IV-460 <...> ¿cómo se llama esto? /
- IV-461 **AA:** =(???)=
- IV-462 **P59:** ¿está? I ¿dónde está? /
- IV-463 **A14:** ¿en la nevera? /
- IV-464 **P59:** está en la nevera I va a la nevera I ¿para coger? /
- IV-465 **A20:** II beber _
- IV-466 **P59:** para comer I o para beber II muy bien I ¿y el número cuatro? /
- IV-467 <...> el señor y la señora I ¿cómo se llaman I un chico I una chica? /
- IV-468 **A4:** <...> los niños _
- IV-469 **P59:** los señores I los señores I la pareja I ¿eh? I la pareja I o el señor y la
- IV-470 señora I o el matrimonio I bien <...> muy bien I vamos a ver ahora I
- IV-471 los verbos que habéis sacado I primero me decís II cuáles son I cuáles
- IV-472 son regulares I como estos <...> regulares I totalmente I totalmente _
- IV-473 **A15:** II ¿levantarse? /
- IV-474 **P59:** levantarse I muy bien I ¿es regular? /
- IV-475 <...> a ver I voy a quitar esto y deajo sólo <(suena borrado de pizarra)>
- IV-476 {(suena escritura en pizarra) levantarse} I ¿estáis de- estáis de acuerdo
- IV-477 I es igual que este I regular? /
- IV-478 <...> <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? /
- IV-479 II ¿hay ha- hay más I regulares? /
- IV-480 **A15:** *escribir* _
- IV-481 **P59:** escri-bir I muy bien \
- IV-482 **A4:** pensar _
- IV-483 **P59:** ¿pensar? /
- IV-484 **A?:** no \
- IV-485 **P59:** bien \
- IV-486 **A16:** odiar _
- IV-487 **A4:** odiar _
- IV-488 **A1:** odiar _
- IV-489 **P59:** II bien \
- IV-490 **A4:** acostarse _
- IV-491 **P59:** más o menos I vamos a ver I escribir I ¿dónde lo pondríamos? /
- IV-492 **A15:** y comer _
- IV-493 **P59:** y comer I ¿y comer? /
- IV-494 **A?:** a _
- IV-495 **P59:** II {(suena escritura en pizarra) comer I aquí} I ¿no? /
- IV-496 II {(suena escritura en pizarra) escribir I aquí --

- IV-497 **A15:** y estudia también \
- IV-498 **P59:** y estudiar I ya lo tenemos --
- IV-499 **A15:** ¡ah::! /
- IV-500 **P59:** estudiar <(suena escritura en pizarra)> no I no lo teníamos I está bien I
- IV-501 ¿eh?} I pero lo teníamos aquí --
- IV-502 **A7:** dar_
- IV-503 **A4:** dar_
- IV-504 **P59:** vamos a ver I los que tenemos aquí I vamos a comprobar I ¿estos son I
- IV-505 igual I igual I la terminación I escribir? /
- IV-506 <...> escuchadlo vosotros I yo I tú I ¿él? /
- IV-507 **A15:** yo escribo:: I tú -- (pp.)
- IV-508 **AA:** <(murmullo)> (pp.)
- IV-509 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> es igual I ¿no? I éste es I e- exactamente
- IV-510 regular I esto es útil para vosotros I para recordar después I ¿eh? I
- IV-511 porque:: esto es básico I tenéis que saber utilizarlo I saber decir lo que
- IV-512 vosotros hacéis I los demás I éste es muy regular I levantarse I ¿qué
- IV-513 pasa I también? /
- IV-514 **A?:** II ¿regular? / (pp.)
- IV-515 **A8:** sí \ (pp.)
- IV-516 **P59:** sí I pero I levantarse I {(suena escritura en pizarra) me levanto --
- IV-517 **AA:** =te levantas= _
- IV-518 **P59:** muy bien --
- IV-519 **AA:** =se levanta= _
- IV-520 **P59:** sí} I es perfectamente regular I pero qué es lo diferente I ¿qué I qué
- IV-521 diferencia hay entre escuchar I estudiar y levantarse? /
- IV-522 **AA:** =me= _
- IV-523 **P59:** el me I el se I ¿no? I éste <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-524 **A?:** ¿me levanto? /
- IV-525 **P59:** sí II entonces I ¿esto qué quiere decir? I ¿está bien como lo hemos
- IV-526 hecho ahora? I ¿levanto I levantas I levanta? I falta esto <(suena
- IV-527 escritura en pizarra)> ¿eh? I ¿cómo es? /
- IV-528 **AA:** =me= _
- IV-529 **P59:** me <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-530 **AA:** =te= _
- IV-531 **P59:** {(suena escritura en pizarra) te --
- IV-532 **AA:** =se= _
- IV-533 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-534 **AA:** =nos= _
- IV-535 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-536 **AA:** =os= _
- IV-537 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-538 **AA:** =se= _
- IV-539 **P59:** perfecto} I ahora sí I es completo I es regular I y esto lo llamamos
- IV-540 reflexivo I ¿eh? I estos verbos I levantarse I peinarse I ¿qué otro verbo
- IV-541 hay así? I ¿qué otras cosas hacemos I reflexivos? /
- IV-542 **A4:** II acostarse _
- IV-543 **P59:** acostarse II ¿qué más? /
- IV-544 **A4:** escribirse _
- IV-545 **P59:** puede que sí --
- IV-546 **AA:** <(risas)>

- IV-547 **P59:** es posible I pero escribirse es otra cosa I escribir-se II ¿cuándo lo usas
 IV-548 escribirse? /
- IV-549 **A4:** (???)
- IV-550 **P59:** no I cuando tú estás escribiendo I a una persona I tú le estás
 IV-551 escribiendo a OXA I y OXA te escribe a ti II tú vives en Brasil I ella
 IV-552 aquí en Barcelona I tú escribes I ella escribe I tú escribes I ella escribe
 IV-553 I es I reflexivo I os escribís I es posible I ¿eh? I y lavarse I ¿por qué
 IV-554 lavarse? I ¿qué quiere decir? /
 IV-555 II lavar-se I a uno mismo I lo que hacemos a nosotros mismos I o lo
 IV-556 que hacemos a otro que corresponde I esto es lo que es I reflexivo I
 IV-557 ¿mhm? /
- IV-558 **A16:** *poniarse* _ (pp.)
- IV-559 **P59:** ¿qué más? /
- IV-560 **A16:** *ponierse* _
- IV-561 **P59:** ponerse I un jersey I ponerse unos pendientes I ponerse la ropa I ¿qué
 IV-562 más? /
- IV-563 **A?:** (???)
- IV-564 **P59:** dedicarse a una cosa II el primero ya aprendimos en clase --
- IV-565 **A?:** probarse _
- IV-566 **P59:** ¿cómo te llamas? /
- IV-567 **A?:** llamarse _
- IV-568 **P59:** llamarse I ¿eh? I probarse I muy bien I probarse I ¿qué más? /
- IV-569 **A11:** ducharse _
- IV-570 **P59:** ducharse I por la mañana cuando nos leva- levantamos I todo lo
 IV-571 hacemos nosotros solos II ¿eh? I levantarse I despertarse I bañarse I
 IV-572 ducharse I peinarse I todo esto I ¿mhm? /
- IV-573 **A4:** ¿cómo llama --
- IV-574 **P59:** bien I esto lo vamos a dejar --
- IV-575 **A4:** lavar --
- IV-576 **P59:** lavarse los dientes \
- IV-577 **A4:** ah I lavarse _
- IV-578 **AA:** =ah= _
- IV-579 **A12:** ¿es todos eh:: regular? /
- IV-580 **P59:** estos I normalmente son regulares I pero I pero I es independiente I
 IV-581 pueden ser reflexivos regulares I o irregulares I ¿eh? I lo que I de lo
 IV-582 que dependen es I del verbo en sí I si es reflexivo I lo importante son
 IV-583 los que tienes que poner a los: los pronombres <...> bien I y ahora
 IV-584 vamos a ver I por qué otros decíais que eran regulares I ¿de los que
 IV-585 tenemos aquí? /
- IV-586 **A4:** <...> dar \
- IV-587 **P59:** dar I vamos a ver dar I dar II ¿cómo es I dar? /
 IV-588 II sería dar I ¿no? I con a I vamos a verlo I si es regular I todo I todo
 IV-589 exacto I {(suena escritura en pizarra) dar} II ¿yo? /
- IV-590 **AA:** =doy= _
- IV-591 **P59:** {(suena escritura en pizarra) doy} II bueno esto ya no es exacto (???) I
 IV-592 ¿no? /
 IV-593 <...> sólo tiene esto <(suena escritura en pizarra)> doy I en lugar de do
 IV-594 I porque dar I tenía que ser do II ¿el resto es regular? /
 IV-595 II ¿cómo es II OXA? /
- IV-596 **A16:** II yo doy I tú das I él da I nosotros damos I vosotros dais I ellos dan \

- IV-597 **P59:** sí <(suena escritura en pizarra)> bien I pues como éste I hay muchos
IV-598 muchos en español I que sólo la primera persona es diferente I sólo la
IV-599 primera I el resto I pues sí I en realidad es regular I esto es diferente
IV-600 <...> ¿qué otro tenemos II que sólo es diferente la primera persona? /
IV-601 **A8:** a II a I a \
IV-602 **A17:** ¿pesar? /
IV-603 **P59:** II pesar _
IV-604 **A12:** (???)
IV-605 **P59:** sí I ¿cómo? /
IV-606 **A12:** ¿estar? /
IV-607 **P59:** estar <(suena escritura en pizarra)> --
IV-608 **A4:** ir \
IV-609 **P59:** estar I estoy {(suena escritura en pizarra) también I igual que éste} I y
IV-610 el resto I estás I está: I ¿cómo es éste? /
IV-611 **A?:** (???)
IV-612 **P59:** ¿cómo es hacer? /
IV-613 **A?:** hago _
IV-614 **P59:** hago --
IV-615 **A?:** haces _
IV-616 **P59:** ¿y el resto? /
IV-617 <...> a ver I este:: ahora --
IV-618 **AA:** =salir= _
IV-619 **P59:** salir I muy bien <(suena escritura en pizarra)> ¿salir? /
IV-620 **AA:** =salgo= _
IV-621 **P59:** {(suena escritura en pizarra) salgo I ¿y hacer?} /
IV-622 **AA:** =hago= _
IV-623 **P59:** {(suena escritura en pizarra) hago} I bien II y el resto I ¿cómo es? /
IV-624 <...> ¿cómo aquí? /
IV-625 II ¿salir? /
IV-626 **AA:** (???)=salgo= _
IV-627 **P59:** como el vivir <...> ¿nosotros? /
IV-628 **AA:** =salimos= _
IV-629 **P59:** salimos I ¿eh? I con i como vivir I y hacer I ¿cómo es el resto del
IV-630 verbo? /
IV-631 **AA:** =hacemos= _
IV-632 **P59:** hacemos _
IV-633 **AA:** =hacéis= _
IV-634 **P59:** hacéis <...> a ver I hasta aquí I es muy nuevo para muchos I ¿o no? /
IV-635 II no II ¿para algunos sí o no? I no II JAN I es muy nuevo para ti II
IV-636 ¿sí? /
IV-637 **A8:** eh:: --
IV-638 **P59:** pregunta _
IV-639 **A8:** todo:: verbo *reflexivo* --
IV-640 **P59:** sí \
IV-641 **A8:** II eh:: II ¿es así? /
IV-642 **P59:** es es así I sí \
IV-643 **A8:** ¿todo? /
IV-644 **P59:** todos los verbos reflexivos I todos I los decimos así II ducharse I
IV-645 bañarse I vestirse I llamarse I el verbo es I es así I y esto siempre
IV-646 quiere decir que I tienes que utilizar esto según la persona <...> ¿bien?

- IV-647 I ¿alguna pregunta más? I bien I vamos I vamos a intentar I primero
IV-648 hablar un poco de estos I y después I dejamos pendientes I ¿qué
IV-649 verbos? I pensar I {(suena escritura en pizarra) pensar I jugar --
IV-650 **A?:** pienso _ (pp.)
IV-651 **P59:** pienso } I muy bien I juego I muy bien I ¿qué otros I tenemos así? /
IV-652 **A?:** quiere _
IV-653 **P59:** querer I ¿cómo es? /
IV-654 **A?:** quiero _
IV-655 **P59:** quiero <(suena escritura en pizarra)> --
IV-656 **A16:** ¿cocinar? /
IV-657 **P59:** ¿cocinar? } /
IV-658 **A16:** la cocina eh a mí _
IV-659 **P59:** cocinar I mhm:: <...> ¿es regular o no? /
IV-660 II totalmente I totalmente II ¿sí? I yo cocino I tú cocinas I él cocina --
IV-661 **A?:** (???)
IV-662 **P59:** sí I estos son un poquito diferentes I que esto ahora lo veremos _
IV-663 **A16:** ¿acostarse? /
IV-664 **P59:** acostarse <(suena escritura en pizarra)> --
IV-665 **A4:** ir I (???)
IV-666 **P59:** ¿cómo? /
IV-667 **A4:** *tenerrr* I *tenerrr* _
IV-668 **P59:** *de:: tet* I eso es portugués I tener II bien I tener I ¿qué pasa con tener? I
IV-669 ¿cómo es tener? /
IV-670 **AA:** =tengo= _
IV-671 **A4:** yo tengo _
IV-672 **P59:** yo tengo I ¿eh? I fijaros que es casi como éste I {(suena escritura en
IV-673 pizarra) tener I tengo II tienes II tiene I ¿eh? II tiene esto I igual que
IV-674 esto I y esto <...>} pero lo escribimos aquí I ¿qué más? /
IV-675 II ¿algo más? /
IV-676 **A?:** dormir _
IV-677 **A15:** ¿jugar? /
IV-678 **P59:** dormir I {(suena escritura en pizarra) muy bien I jugar I está aquí --
IV-679 **A4:** ¡ah! /
IV-680 **P59:** ¿eh? I sí I pero es igual II ¿vale? I bien --
IV-681 **A?:** ¿*trair*? /
IV-682 **P59:** II ¿cómo? /
IV-683 **A?:** *traí* _
IV-684 **P59:** traer I traer <...> bien I de los que tenemos aquí I están todos II eh::
IV-685 ¿tenemos tiempo de hacer una cosita antes de la pausa? I a ver I
IV-686 primero os doy esto II es un señor I muy muy horrible I pobre señor I
IV-687 bastante:: bastante feo II vamos a ver qué hace este señor todos los días
IV-688 <(8'')>
IV-689 **A17:** ¿qué significa:: I *yugar*?/
IV-690 **P59:** II ¿jugar? I para el *play* --
IV-691 **A17:** *okey* \
IV-692 **P59:** pero ya I pero yo I ahora lo expli- ahora lo veremos I esto I jugar <...>
IV-693 sí I lo pondremos ahí \
IV-694 **AA:** <(murmullo)> (53'')
IV-695 **P59:** a ver I aquí I por favor I primero I sólo pensar qué hace este sa- señor I
IV-696 qué cosas hace este señor I por la mañana I al mediodía I y por la

- IV-697 noche I ¿mhm? I ¿qué hace por la mañana I qué hace al mediodía I y
 IV-698 qué hace por la noche? I podéis I hablar I si queréis escribir I escribís I
 IV-699 y si no I no II escribirlo I lo podéis escribir después en casa _
 IV-700 **AA:** <(los alumnos trabajan en silencio, mientras P59 resuelve dudas
 IV-701 individualmente)> (2`19”)
 IV-702 **P59:** la pregunta siempre es I qué hace él I qué hace Jorge I tercera persona I
 IV-703 claro I ¿eh? /

Cinta audio: Cambio de cara A a cara B

- IV-704 **AA:** <(los alumnos trabajan en silencio)> (13”)
 IV-705 **P59:** LIP I ¿por qué no te pones más cerca? /
 IV-706 II estás muy lejos II siéntate \
 IV-707 **AA:** <(se oye ruido de silla; los alumnos trabajan en silencio mientras P59
 IV-708 resuelve dudas individualmente)> (2`07”)
 IV-709 **P59:** ¡cuidado! II hay uno mal I hay uno I que está mal I mira I vigila I hay
 IV-710 I un verbo I que está mal I pero no te digo qué I hay dos que no están
 IV-711 bien I dos I ¿eh? I pero uno I que tú lo puedes ver muy fácil I uno de
 IV-712 estos I hasta aquí I un verbo I que no es correcto _
 IV-713 **ÁA:** <(murmullo)>(11”)
 IV-714 **P59:** vale I vale I vale II vale II ahora lo vemos I pero es lógico I ¿eh? I
 IV-715 vamos a verlo I esto está bien I esto no está bien I ¿qué verbo es éste? /
 IV-716 **A17:** ahm:: --
 IV-717 **P59:** ¿qué verbo es? /
 IV-718 **A17:** la::var _
 IV-719 **P59:** I vale I ¿qué letra tiene? I ¿cómo es I llevarse o lavarse? /
 IV-720 **A17:** lavar I lavar _
 IV-721 **P59:** lavar I muy bien I lava I lava I muy bien I bien II esto está bien I
 IV-722 porque levantar-se <...> lavarse I también es igual _
 IV-723 **A17:** ¡ah! I sí I sí \
 IV-724 **P59:** muy bien I vale I muy bien I luego esto es esto I (???) I pero esto sí lo
 IV-725 sabes I es reflexivo I esto sí lo sabes II ¿verdad? I lo sabes \
 IV-726 **A17:** ahá \
 IV-727 **P59:** muy bien I estabas en clase I ¿qué comidas tenemos en España? I ¿por
 IV-728 la mañana? /
 IV-729 **A17:** por la mañana II ah:: *desanar* _
 IV-730 **P59:** ¿por la noche? /
 IV-731 II ¿al mediodía? /
 IV-732 II ¿okey? I *estos* tres secuencias I ¡cuidado! I uno más <...> sólo uno _
 IV-733 **P59:** II a ver I ¿lo has encontrado? /
 IV-734 **A12:** o::key _
 IV-735 **P59:** pero no está bien I tampoco _
 IV-736 **A12:** no I sí I sí \
 IV-737 **P59:** qué I qué verbo I ¿esto? I ¿qué has corregido? I ¿que letra es I esto? I
 IV-738 ¿qué I cómo tiene que ser? /
 IV-739 **A12:** (???)
 IV-740 **P59:** no I ¿el verbo cómo es? /
 IV-741 **A12:** eh:: lavarse _
 IV-742 **P59:** lavar I bien I búscala _
 IV-743 **A12:** sí I ya:: II ¡oh! I sí I sí \
 IV-744 **P59:** a:: I ¿eh? I ya está I muy bien I y entonces esto también está mal I pero

- IV-745 esto ya lo veremos I (???) esto es correcto I esto también II esto
 IV-746 también I esto también I esto también _
 IV-747 **A12:** oh I sí \
 IV-748 **P59:** esto I esto no I aquí hay un error II ¿eh? /
 IV-749 **A12:** *oh that`s right* \
 IV-750 **P59:** aquí hay un error _
 IV-751 **A12:** sí I sí I sí \
 IV-752 **P59:** y aquí I también I esto I no tenemos que decirlo I no lo hemos visto I
 IV-753 ¿eh? I no lo hemos estudiado I ¿eh? I a ver I qué más II OXA tú I ¿lo
 IV-754 tienes todo hecho? I todo I ¿todos bien? I no has escrito nada I pero I
 IV-755 creo que no hay problemas I ¿eh? /
 IV-756 **A16:** todo problemas _
 IV-757 **P59:** ¿todo problemas? I no:: <...>eh:: I NIC I creo que sí que eres tú I a ver
 IV-758 I eh:: las horas creo que no has hecho bien II cuidado con las horas I
 IV-759 vuélvelas a mirar II la hora I la hora I a qué hora I no lo has I no lo has
 IV-760 hecho bien _
 IV-761 **AA:** <(murmullo)> (10”)
 IV-762 **P59:** bien I pero poco I más I tienes que escribir más I bien I a ver éste I
 IV-763 bien I esto lo sabéis I ¿sí? /
 IV-764 **AA:** <(murmullo)> (11”)
 IV-765 **P59:** bueno <...> ¿hacemos la pausa? I ¿queréis? I ¿hacemos primero la
 IV-766 pausa II o lo vemos? I hacemos la pausa I ¿eh? I hacemos primero la
 IV-767 pausa y después I lo vemos I a ver I ¿qué os parece I tenéis muchos
 IV-768 problemas I o no? I no I ¿eh? I hasta aquí I no \
 IV-769 **AA:** <(murmullo)> (12”)
 IV-770 **P59:** bueno <...> ahora I ahora lo hago (???) _

PAUSA

- IV-771 **AA:** <(murmullo)> (5”)
 IV-772 **P59:** junto I junto I ¿el verbo? /
 IV-773 **AA:** <(???)>
 IV-774 **P59:** juntar I el verbo I el verbo es juntar I dos cosas juntas I es el verbo que
 IV-775 es juntar _
 IV-776 **AA:** <(murmullo)> (44”)
 IV-777 **P59:** bien I vamos a ver _
 IV-778 **A?:** II son I son las II ¿son las? /
 IV-779 **P59:** <...> ¡cuidado! I cuidado I no son I no son I no son _
 IV-780 **A13:** a las I a las _
 IV-781 **P59:** ahora lo veremos I vamos a ver esto <...> a ver I KAN I ¿qué hace I
 IV-782 Jorge II por la mañana? /
 IV-783 <...> ¿qué hace primero? I ¿qué hace primero? /
 IV-784 <...> ¿qué hace primero? /
 IV-785 **A2:** se levanta _
 IV-786 **P59:** II muy bien I {(suena escritura en pizarra) todo I es él} I ¿eh? I todo es
 IV-787 esto I esto II ¿qué hace? I {(suena escritura en pizarra) se levanta I muy
 IV-788 bien} I ¿y a qué hora se levanta? I a qué hora I ¿eh? I no I no son I ¿a
 IV-789 qué hora se levanta --
 IV-790 **A13:** =a las seis=
 IV-791 **P59:** II Jorge? /
 IV-792 **A13:** a las seis _

- IV-793 **A3:** a las seis _
- IV-794 **P59:** a las siete I no \
- IV-795 **A20:** a las siete- seis \
- IV-796 **P59:** a las seis _
- IV-797 **A20:** seis en punto I por la mañana _
- IV-798 **P59:** a las seis en punto I de la mañana I de la mañana I se levanta por la
- IV-799 mañana I ¿a qué hora? I ¿a las seis? I a la seis I de la mañana I se
- IV-800 levanta a las seis de la mañana \
- IV-801 **A20:** ¿por la mañana o de la? /
- IV-802 **P59:** se levanta I por la mañana I pero I se levanta I si dices la hora I se
- IV-803 levanta a las seis I de la mañana <...> se levanta a las seis de la mañana
- IV-804 I ¿y qué hace después? I ¿qué hace después I JAN? /
- IV-805 **A8:** *si:: afeiteta* --
- IV-806 **A13:** =¿se afeite?= /
- IV-807 **A8:** a la seis y cuarto _
- IV-808 **P59:** muy bien I se afeita a las seis y cuarto I LYN I ¿cómo dices? I ¿se? /
- IV-809 **A13:** ¿se afeite? /
- IV-810 **P59:** ¿aceite? /
- IV-811 **A13:** aceite _
- IV-812 **P59:** ¿ese verbo es aceiter o afeitar? /
- IV-813 **AA:** =afeitar= _
- IV-814 **P59:** se afeita I ¿eh? I se afeita <...> ¿eh? /
- IV-815 <...> tú no te afeitas II yo tampoco <(risas)> pero: eh: Jorge se afeita II
- IV-816 es afeitar I ¿eh? /
- IV-817 **A?:** sí I ¿él afei-ta? /
- IV-818 **P59:** él se I porque es I como levan-tar-se I {(suena escritura en pizarra)
- IV-819 afeitarse II ¿eh?} I es I se afeita <...> él se afeita a las seis y cuarto I
- IV-820 JAN I ¿qué hace después? /
- IV-821 **A8:** se lava a las seis y veinte \
- IV-822 **P59:** muy bien I a las seis y veinte I se lava II se lava I ¿está claro? I la-va:: I
- IV-823 con a <...> PET I ¿qué hace después? /
- IV-824 **A12:** desayuna a las seis y media \
- IV-825 **P59:** desayuna a las seis y media I ¿mhm? I desayuna a las seis media II y I
- IV-826 ¿ARI? /
- IV-827 **A4:** compra el periódico I a las seis I y treinta y uno _
- IV-828 **P59:** muy bien \
- IV-829 **AA:** =a las siete (???)= _
- IV-830 **P59:** muy bien I otra vez _
- IV-831 **A4:** periódico \
- IV-832 **P59:** bien II compra el periódico I ¿a las? /
- IV-833 **AA:** =siete y media= _
- IV-834 **P59:** vale I a las siete y media I no a las seis y media I a las siete y media II
- IV-835 bien I ¿y qué hace II entre las I seis y media I y las siete y media? I a
- IV-836 las seis y media desayuna II bien I y a las siete y media I compra el
- IV-837 periódico I ¿dónde está? I ¿dónde está? /
- IV-838 **AA:** =en la calle= _
- IV-839 **P59:** en la calle II no lo sabemos I ¿o dónde CHU? /
- IV-840 **A15:** ¿en I en el metro? /
- IV-841 **A6:** el metro _
- IV-842 **A15:** en coche _

- IV-843 **P59:** o en el metro: I es posible I entonces I a las seis y media desayuna y
 IV-844 después I ¿qué hace? /
- IV-845 **AA:** =comer= _
- IV-846 **A15:** ir a --
- IV-847 **A4:** almorzar _
- IV-848 **A13:** almuerzo _
- IV-849 **P59:** <(taconeo de alumna que entra en clase)> ir a I muy bien _
- IV-850 **A13:** almuerzo _
- IV-851 **A?:** trabajo _
- IV-852 **P59:** ir a trabajar II él I ¿qué hace después? /
- IV-853 <...> va I a trabajar II ¿mhm? I va I a trabajar II bien I compra el
 IV-854 periódico <...> y después de comprar el periódico I ¿qué os parece? I
 IV-855 ¿qué hace? /
- IV-856 **A4:** <...> él va a trabajar _
- IV-857 **P59:** va a trabajar I claro I va a trabajar II ¿y qué hace I toda la mañana? /
- IV-858 **A16:** traba-jo \
- IV-859 **P59:** trabaja _
- IV-860 **AA:** =trabaja= _
- IV-861 **P59:** él I no yo I ¿eh? /
- IV-862 yo traba-jo I o no I pero él II todo esto es este señor I él trabaja I y
 IV-863 después toda la mañana trabaja <...> ¿qué más? /
- IV-864 **A16:** come (???) _
- IV-865 **P59:** sí I ¿OXA? /
- IV-866 **A16:** come a las dos de la tarde \
- IV-867 **P59:** a las dos I de la tarde I come I bien I ¿y dónde come? /
- IV-868 **A16:** restaurante _
- IV-869 **P59:** come en un restaurante I ¿con quién come? /
- IV-870 **A4:** solo _
- IV-871 **AA:** =solo= _
- IV-872 **P59:** solo _
- IV-873 **A?:** solo _
- IV-874 **P59:** solo II tiene una vida así I muy tranquila I ¿no? /
- IV-875 **A12:** <(risas)>
- IV-876 **P59:** <(risas)> un poco aburrida II ¿qué hace después I de comer? I no está
 IV-877 aquí I ¿qué hace después de comer? I ¿qué os parece? /
- IV-878 **A16:** trabajar _
- IV-879 **AA:** =(???)=
- IV-880 **P59:** trabaja I seguro I ¿no? I {(suena borrado de pizarra) otra vez I trabaja}
 IV-881 I muy bien II y por la noche I ¿qué hace por la noche I YIS? /
- IV-882 **A4:** cena _
- IV-883 **A5:** llega a casa I llega I llega a la casa _
- IV-884 **P59:** sí I ¿llega a casa? /
- IV-885 **A5:** a las nueve y media _
- IV-886 **A?:** a las nueve y media _
- IV-887 **AA:** =nueve y media= _
- IV-888 **P59:** a las nueve y media I llega a casa a las nueve y media II de la noche II
 IV-889 ¿y después? /
- IV-890 **A20:** II cenar _
- IV-891 **AA:** =cenar= _
- IV-892 **A4:** cenar _

- IV-893 **P59:** cena I ¿dónde cena? /
- IV-894 **A20:** su casa _
- IV-895 **AA:** =casa= _
- IV-896 **P59:** en casa I ¿y con quién cena? /
- IV-897 **A20:** solo _
- IV-898 **AA:** =solo= _
- IV-899 **P59:** solo I otra vez I pobre I solo I pero II ¿qué? I sí I tiene una vida I un
IV-900 poco aburrida I ¿no? /
- IV-901 **A16:** un poco no I mucho _
- IV-902 **P59:** mucho I mucho I muy aburrida I muy aburrida I y después I después de
IV-903 cenar I ¿qué hace? /
- IV-904 **A16:** se acuesta _
- IV-905 **AA:** =acuesta= _
- IV-906 **A20:** *se acorta* _
- IV-907 **P59:** ¿se? /
- IV-908 **AA:** =acuesta= _
- IV-909 **A20:** *se acorta* _
- IV-910 **P59:** se acuesta _
- IV-911 **AA:** =acuesta= _
- IV-912 **P59:** se acuesta _
- IV-913 **A15:** II ¿a la cama? I ¿se acuesta I a la cama? /
- IV-914 **P59:** no:: es necesario decir eso _
- IV-915 **A15:** ¿no? /
- IV-916 **P59:** vamos a ver I voy a borrar esto <...> esto lo tenéis todos I ¿eh? I lo
IV-917 puedo borrar \
- IV-918 **A17:** II ¿qué significa a-cues-ta? /
- IV-919 **P59:** a ver I ¿qué significa esto? /
- IV-920 <...> ¿qué significa <(suena escritura en pizarra)> qué significa
IV-921 acostarse I JIN I qué significa esto? /
- IV-922 **A23:** (???)
- IV-923 **P59:** no es exactamente igual que dormir _
- IV-924 **A?:** descansar _
- IV-925 **P59:** descansar II no I no decimos acostarse en la cama I pero acostarse es
IV-926 lo: I es igual I es lo mismo que I ¿qué? /
- IV-927 **A4:** (???)
- IV-928 **P59:** ir I a la cama I {(suena escritura en pizarra) es lo mismo que I ir a la
IV-929 cama <...>} ¿eh? I para dormir I para dormir I por la noche I cuando
IV-930 estoy cansada I voy a la cama y voy a dormir I primero I me acuesto I
IV-931 y después duermo II lo normal I ¿no? I primero I me acuesto I y
IV-932 después duermo II por la noche I voy a la cama I me acuesto I y
IV-933 duermo I por la mañana I ¿qué hago? /
- IV-934 **AA:** =(???)=
- IV-935 **P59:** me levanto I y antes de levantarme <...> {(suena escritura en pizarra)
IV-936 primero me:: I a ver <...> --
- IV-937 **A5:** ¿despertarse? /
- IV-938 **P59:** II muy bien} I y por la mañana I primero I ¿me? /
- IV-939 **AA:** =levanto= _
- IV-940 **A15:** levanto _
- IV-941 **P59:** {(suena escritura en pizarra) me levanto I después II ¿pero primero? /
IV-942 II estoy I me acuesto I y luego I duermo toda la noche II ¿por la

- IV-943 mañana I me? /
- IV-944 **A5:** despierto _
- IV-945 **A15:** me (???) _
- IV-946 **P59:** me despierto <(suena escritura en pizarra)> y después I me levanto II
- IV-947 ¿sí? /
- IV-948 II ¿sí? I ¿está claro? I me despierto I abro los ojos I estoy durmiendo I
- IV-949 esto es despertarme I y después me levanto <(suena ruido de hojas)>
- IV-950 ¿está claro JAN I ahora? I ¿acostarse? /
- IV-951 **A8:** sí \
- IV-952 **A?:** todo no I (???)_
- IV-953 **P59:** vale I muy bien I bien I qué pasa con acostarse I ¿cómo I cómo es I
- IV-954 eh:: I el señor decimos que se? /
- IV-955 II ¿es regular I no es regular? I ¿cómo es? /
- IV-956 <(13'')> ¿puedo borrar ahora? /
- IV-957 **A1:** ¿como (???)? /
- IV-958 **P59:** ¿cómo? /
- IV-959 **A1:** ¿como (???)? /
- IV-960 **P59:** como levantarme I borro ¿eh? <(suena borrado de pizarra)> {(suena
- IV-961 escritura en pizarra) el I el verbo es <...> igual I y aquí es me I levanto
- IV-962 <...> te I levantas <...> se levanta I hasta aquí <...> ¿cómo es para
- IV-963 acostarse?} /
- IV-964 **AA:** =me acuesto= _
- IV-965 **P59:** {(suena escritura en pizarra) me I acuesto <...> --
- IV-966 **A?:** te acuestas _ (pp.)
- IV-967 **P59:** <...> bien} I ¿qué es lo que es diferente? /
- IV-968 II ¿qué es lo que es diferente de esto? /
- IV-969 **A15:** <...> levantar I levantarse _ (pp.)
- IV-970 **P59:** y aquí yo qué he puesto I esto está mal I pensar <...> ahora lo veo <...>
- IV-971 sí \
- IV-972 **A13:** un cambio aquí _
- IV-973 **P59:** hay un cambio II ¿de qué? /
- IV-974 **AA:** =o= _
- IV-975 **P59:** esto <(suena escritura en pizarra)> ¿eh? I esta o <(suena escritura en
- IV-976 pizarra)> es u e I ¿cómo es el plural I nosotros? /
- IV-977 **AA:** =acostamos= _
- IV-978 **P59:** {(suena escritura en pizarra) nos acostamos II nosotros <...> y ellos? /
- IV-979 **AA:** =acuestan= _
- IV-980 **P59:** <...>} y esto pasa I fijaros I en estos dos no <(suena subrayado en
- IV-981 pizarra)> ¿eh? I tenemos esto igual I y aquí otra vez I y esto <...> ¿en
- IV-982 qué otros II verbos que conocemos pasa? /
- IV-983 II este que tú decías ahora <...> ¿cómo es? /
- IV-984 **A1:** II juego _
- IV-985 **AA:** =juego= _
- IV-986 **A13:** juego _
- IV-987 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> me acuesto I juego <...> {(suena
- IV-988 escritura en pizarra) aquí tenemos esta u I y también decimos juego
- IV-989 <...>} ¿y? /
- IV-990 **A1:** II ¿duermo? /
- IV-991 **P59:** y dormir I ¿eh? I también I duermo I duermes <(suena escritura en
- IV-992 pizarra)> es igual I ¿y cómo es I el plural de dormir? /

- IV-993 **AA:** =(???)=
 IV-994 **A?:** ¿dormir? /
 IV-995 **A5:** dormimos _
 IV-996 **A16:** ¿dormimos? /
 IV-997 **A5:** dormimos _
 IV-998 **P59:** de acuerdo \
 IV-999 **A16:** dormimos \
 IV-1000 **P59:** con i I ¿eh? I es dormir I dormimos <(suena escritura en pizarra)>
 IV-1001 ¿ellos? /
 IV-1002 **AA:** <...> =(???)=
 IV-1003 **A5:** duermen _
 IV-1004 **A4:** ¿dormen? / (pp.)
 IV-1005 **P59:** <...> bien I esto es I muy usual en muchos verbos <...> ¿qué os
 IV-1006 parece I muy difícil? /
 IV-1007 <...> ¿sí? /
 IV-1008 <...> ¿sí? I no I ¿no? I ¿o I sí? /
 IV-1009 <(21'')> vamos a ver si tenemos tiem-po <(7'')> vamos a ver las horas
 IV-1010 de este señor I por ejemplo I ah: mhm:: I FAI I tú I ¿qué haces a las
 IV-1011 seis de la mañana? I ¿qué haces a las seis de la mañana? /
 IV-1012 **A7:** ah:: <...> *dormo* I duermo _
 IV-1013 **P59:** muy bien I duermo I duermo --
 IV-1014 **AA:** <(risas)>
 IV-1015 **P59:** I yo también I ¿tú qué haces a las seis de la mañana? /
 IV-1016 **A4:** duermo _
 IV-1017 **P59:** duermo I ¿y tú también? /
 IV-1018 **A8:** sí \
 IV-1019 **P59:** ¿alguien I no duerme a las seis de la mañana? I ¿qué hacéis a las seis
 IV-1020 de la mañana? /
 IV-1021 **AA:** <...> =(???)=
 IV-1022 **P59:** ¿eh? /
 IV-1023 **A16:** II *todo duermo* _
 IV-1024 **AA:** <(risas)>
 IV-1025 **P59:** ¿todos I todos I nosotros? /
 IV-1026 **A?:** duermo _
 IV-1027 **A2:** dormimos _
 IV-1028 **AA:** =dormimos= _
 IV-1029 **P59:** todos dormimos I ¿no? I a las seis I es muy I muy I ¿cómo le
 IV-1030 llamamos? /
 IV-1031 **AA:** =temprano= _
 IV-1032 **P59:** {(suena escritura en pizarra) temprano} I es muy temprano I dormimos
 IV-1033 I ¿y a las seis y cuarto? /
 IV-1034 **A20:** también _
 IV-1035 **P59:** también I ¿a las seis y veinte? I =también= _
 IV-1036 **AA:** =también= _
 IV-1037 **P59:** ¿a las seis y media? /
 IV-1038 **AA:** =también= <(risas)>
 IV-1039 **P59:** todos II toda la mañana de este señor I nosotros no hacemos nada I ¿a
 IV-1040 las ocho y media? /
 IV-1041 **A7:** también \
 IV-1042 **P59:** ¿también? /

- IV-1043 **AA:** <(risas)>
 IV-1044 **A10:** ocho I no:: _
 IV-1045 **P59:** no I CRI I ¿tú qué haces a las ocho y media? /
 IV-1046 **A10:** voy II mi hijo II ah:: II escuela:: --
 IV-1047 **P59:** a la escuela _
 IV-1048 **A10:** los --
 IV-1049 **P59:** mhm I voy I con mi hijo I a la escuela I voy I con mi hijo I a la escuela
 IV-1050 II fijaros I que:: II el verbo más usado I lo voy a poner aquí I porque::
 IV-1051 <(suena borrado de pizarra)> {(suena escritura en pizarra) es el verbo
 IV-1052 <...>} ¿qué hace CRI I a las ocho y media de la mañana? I ¿qué hace? /
 IV-1053 **A22:** <...> va a:: I va --
 IV-1054 **P59:** ¿va? /
 IV-1055 **A6:** vas _
 IV-1056 **P59:** ¡no! I vas es tú I pero si ella I nos lo dice a nosotros I ¿ella I va? /
 IV-1057 **AA:** =(???)=
 IV-1058 **P59:** va I ¿con su hijo? /
 IV-1059 **AA:** =a la escuela=_
 IV-1060 **P59:** a la escuela I va con su hijo a la escuela <(borra pizarra)> VIC I vas es
 IV-1061 tú I ¿eh? I yo voy a la escuela I tú vas I ella I hablamos nosotras I
 IV-1062 ¿ella? /
 IV-1063 **A?:** va _
 IV-1064 **A13:** va \
 IV-1065 **P59:** va a la escuela I a las ocho y media I CHU I ¿tú qué haces a las ocho y
 IV-1066 media de la mañana? /
 IV-1067 **A15:** II también <(risas)> eh: yo voy I voy a:: --
 IV-1068 **A1:** ¿me voy? /
 IV-1069 **P59:** o voy I no I está bien voy I lo ha dicho bien \
 IV-1070 **A15:** *mi* hijos a la --
 IV-1071 **P59:** también vas I con tus hijos I a la escuela II ¿mhm? I bien I voy con mis
 IV-1072 hijos a la escuela I JUN I ¿tú qué haces a las ocho y media? /
 IV-1073 **A21:** <...> voy --
 IV-1074 **P59:** ¿a dónde vas? /
 IV-1075 **A21:** <...> a las once _ (pp.)
 IV-1076 **P59:** ¿a las once? /
 IV-1077 II no I a las ocho y media I ¿qué haces a las ocho y media? /
 IV-1078 **AA:** <(murmullo; risas)>
 IV-1079 **P59:** II a las dos I JIS I a las dos I ¿qué haces a las dos? /
 IV-1080 **A5:** <...> a:: voy a casa _ (pp.)
 IV-1081 **P59:** voy a casa I muy bien I voy a casa I ¿tú qué haces a las dos? /
 IV-1082 **A6:** yo también I voy a casa _
 IV-1083 **P59:** mhm I ¿y tú qué haces a las dos? /
 IV-1084 **A16:** también _
 IV-1085 **P59:** II todos estáis --
 IV-1086 **A16:** a las dos _
 IV-1087 **P59:** mhm I a las dos \
 IV-1088 **A1:** ¿a las dos? /
 IV-1089 **P59:** este señor I a las dos I ¿a las dos qué hace? /
 IV-1090 **AA:** =comer=_
 IV-1091 **P59:** comer I ¿tú qué haces a las dos? /
 IV-1092 <...> ¿comes también? /

- IV-1093 II ¿comes? I KAN I ¿tú qué haces a las dos? /
- IV-1094 **A2:** II yo voy a casa _
- IV-1095 **P59:** ¿eh? /
- IV-1096 **A2:** estoy en la casa _
- IV-1097 **A15:** (???)
- IV-1098 **P59:** ¿mhm? /
- IV-1099 **A17:** trabajo _
- IV-1100 **P59:** trabajo _
- IV-1101 **A2:** sí I trabajo _
- IV-1102 **P59:** bien II vamos a ver I si hacemos I podemos hacer un juego <...> tenéis
- IV-1103 II unas horas I vamos a jugar I os ponéis tres grupos I tenemos sólo un
- IV-1104 cuarto de hora I pero tenéis tiempo II nos ponemos I os ponéis un
- IV-1105 grupo de tres o cuatro II y tenéis que:: jugar I ¿esto cómo se llama? I
- IV-1106 esto sabéis que es I ¿no? /
- IV-1107 **A3:** (???) _
- IV-1108 **AA:** <(risas)>
- IV-1109 **P59:** uno cada uno II esto es un I en español se llama un dado _
- IV-1110 **AA:** =dado= _
- IV-1111 **P59:** un dado I tenéis que echar el dado <(ruido de dado sobre mesa)> ¿eh? I
- IV-1112 y I ver II uno I dos I si tenéis moneda I tenéis que tener algo I uno I dos
- IV-1113 I tres I cuatro I y cinco I ocho y media II y tenéis que decir lo que
- IV-1114 haces a esa hora I normalmente I normalmente I ¿eh? I pero un poco
- IV-1115 rápido I un poco rápido I y después la otra persona I y todos vais
- IV-1116 jugando II ¿tenéis II tenéis I por favor II monedas? /
- IV-1117 II ¿algo I para I para jugar? /
- IV-1118 II que después tenéis que continuar II ¿sí? I ¿está claro? I ahora os lo
- IV-1119 vuelvo a explicar I a ver I uno para cada uno de estos I ¡cuidado con el
- IV-1120 dado! I ¿eh? /
- IV-1121 <...> poneros I tres como mínimo I tres como mínimo _
- IV-1122 **AA:** <(murmullo)> (14'')
- IV-1123 **P59:** sentaros cómodos I por favor I que es muy incómodo esto I coge un
- IV-1124 dado _
- IV-1125 **AA:** <(murmullo)> (9`17'')
- IV-1126 **A20:** ya está _
- IV-1127 **P59:** ¿ya está todo? /
- IV-1128 **AA:** <(murmullo)> (59'')
- IV-1129 **P59:** vamos a ver II bueno I si me devolvéis los dados por favor _
- IV-1130 **AA:** <(murmullo)> (42'')
- IV-1131 **P59:** por favor I los dados I si me los podéis dar II para mañana <(8'')> para
- IV-1132 mañana I sí I vamos a ver I del libro I hacéis I el número tres <(suena
- IV-1133 escritura en pizarra)> y el número dos <(suena un dado por el suelo)>
- IV-1134 ya lo cojo yo <...> ahora recojo los dados I ¿eh? I el número dos
- IV-1135 <(suena escritura en pizarra)> y el número tres <(suena escritura en
- IV-1136 pizarra)>
- IV-1137 **A20:** ¿treinta y cinco? /
- IV-1138 **A9:** ¿qué página? /
- IV-1139 **P59:** página treinta y cinco del libro de ejercicios <...> y: II esto I que hemos
- IV-1140 hecho I hacéis esta parte de arriba también <(8'')> no esto no I pero los
- IV-1141 dados I sí I los dados I ahora los tengo que recoger I por favor I lo más
- IV-1142 importante I esto I ¿eh? I para mañana poderlo mirar II ¿traes los

- IV-1143 dados? /
- IV-1144 **AA:** <(murmullo)> (5'')
- IV-1145 **P59:** gracias I ¿quién más? I gracias II falta uno II ¿quién más tiene? /
- IV-1146 II falta uno <...> falta un dado _
- IV-1147 **A?:** yo no tengo \
- IV-1148 **P59:** no I no falta I no I está aquí \
- IV-1149 **AA:** =¡ah!= <(risas)>
- IV-1150 **P59:** perdón II muy bien I bien \
- IV-1151 **A6:** ¿leer el libro para mañana? /
- IV-1152 **P59:** no I para leer en las vacaciones I pero mañana I si lo podéis tener I
- IV-1153 vamos a comentarlo un poquito I ¿eh? /
- IV-1154 **A17:** vale \
- IV-1155 **P59:** si podéis para mañana tenerlo II y si no:: I podéis fotocopiaros las
- IV-1156 primeras partes I pero:: I para I para I por favor I para leer durante las
- IV-1157 vacaciones _
- IV-1158 **AA:** =(murmullo; ruido de sillas, libros...)=

FIN DE LA GRABACIÓN

ANEXO X:

TRANSCRIPCIÓN AUDIO VII-[A-59] (19 DE MAYO DE 2003)

- VII-1 **P59:** [...] ¿tú lo has terminado? /
 VII-2 II ¿los demás? /
 VII-3 II ¿lo habéis leído todo? /
 VII-4 **A6:** leer el (???) I ¿o todo? /
 VII-5 **P59:** todo II vamos <(ruido de sillas)> ¿lo habéis leído o no? /
 VII-6 **A?:** II sí \
 VII-7 **P59:** ¿todo I sí? /
 VII-8 II y I ha- ¿habéis contestado las preguntas del final? /
 VII-9 II ¿FAI tú lo has terminado? /
 VII-10 **A7:** ah:: --
 VII-11 **P59:** no II ¿te falta mucho? I ¿falta mucho? /
 VII-12 **A7:** eh:: no \
 VII-13 **P59:** no II vale I hasta la treinta y dos II ¿es muy difícil? /
 VII-14 <...> ¿lo vas entendiendo bien? /
 VII-15 **A7:** sí \
 VII-16 **P59:** sí I no es muy difícil I lo vais entendiendo --
 VII-17 **A15:** pero mucho I *mucho* gente I eh: <(risas)> *arriba* <(risas)> --
 VII-18 **P59:** personas I muchos personajes I ¿no? I los vecinos I las niñas --
 VII-19 **A15:** es muy:: I no --
 VII-20 **P59:** no es difícil _
 VII-21 **A15:** pero: no I (???) mucho --
 VII-22 **P59:** pero tienes que concentrarte --
 VII-23 **A6:** muchas palabras nuevas _
 VII-24 **P59:** sí I sí I vamos a ver I por favor I os propongo II que:: lo vamos I lo
 VII-25 comentemos I lo vamos a comentar I el jueves II ¿eh? I tenéis II lunes I
 VII-26 martes I miércoles II tres días más I ¿eh? I el jueves I vamos a hablar
 VII-27 de esto II ¿vale? I pero I por favor I el jueves recordad traer el libro II
 VII-28 ¿eh? /
 VII-29 **AA:** <(risas)>
 VII-30 **P59:** y:: II tenerlo hecho I cuando leáis I al leer un capítulo II enseguida I
 VII-31 inmediatamente podéis I mirar ya las preguntas I contestar I cada
 VII-32 capítulo I es mejor _
 VII-33 **A6:** ¿contestar sin libro? /
 VII-34 **P59:** no II no:: I con el libro I con el libro I no sin libro I no I con el libro I
 VII-35 puedes consultar: I mirar: I sí I sí II ¿eh? I entonces el jueves I vamos a
 VII-36 hablar del libro I vamos a hacer grupos y vais a trabajar el libro I y os
 VII-37 voy a dar otras preguntas I ¿eh? I y vamos a trabajar un poco el libro I
 VII-38 también os pondré deberes del libro I ¿eh? I por favor I leedlo todo I lo
 VII-39 más importante es leerlo I aunque no lo entendáis todo todo I si no
 VII-40 tenéis tiempo I leerlo rápido I pero leerlo hasta el final I esto es lo más
 VII-41 importante I y si:: podéis lo leéis y contestáis las preguntas del final II
 VII-42 ¿vale? I esto para el jueves I por favor II tú no lo tienes I supongo I
 VII-43 pero:: I esto lo puedes comprar en la librería II y es muy bueno para::
 VII-44 esto II es el contenido I es lo que hemos hecho en el curso I ¿eh? I o
 VII-45 sea que:: yo creo que I y se puede leer muy rápido I ¿eh? I se lee muy
 VII-46 rápido I ¿o no? I se lee rápido II ¿no JIN? I tú sí lo has leído I ¿sí? /

- VII-47 II todo I bien I ¿lo has entendido bien? I ¿más o menos? I más o menos
- VII-48 II bueno II bien I ahora vamos a empezar otra cosa I una cosa nueva I
- VII-49 esto: mhm:: es nuevo también I la lista II en la última lista I había dos
- VII-50 días I faltaban I estos dos días los vamos a dejar aquí I los pasaremos I
- VII-51 pon la fecha aquí I por favor II hoy es veintinueve I pon la fecha aquí I
- VII-52 y vais poniendo los nombres I ¿eh? /
- VII-53 <(8'')> vamos a I ahora vamos a ver un vídeo _
- VII-54 **AA:** <(la clase está en silencio, pero poco a poco comienza a hablar)> (pp.)
- VII-55 <(38'')>
- VII-56 **P59:** bien I vamos a ver el vídeo I vamos a:: <(18'')> esto para ti I esto para
- VII-57 (???) <(35'')> gracias <(6'')> vamos a ver si funciona I espero <(43'')>
- VII-58 a ver tengo un problema I no sé qué pasa I no va <(30'')> quién
- VII-59 entiende de vídeos I ya tengo:: I no sé qué pasa I y no me va <(9'')>
- VII-60 qué I a ver II esto está puesto I o sea que es que no sé qué es lo que
- VII-61 falla <...> a ver <(9'')> nada pero:: <(43'')> ¿qué? /
- VII-62 II está rodando I está rodando I ¿puede ser esto? /
- VII-63 **O:** el canal de la tele <(5'')> el canal de la tele _
- VII-64 **P59:** el canal I normalmente era el: I eh:: este: I el uno <(11'')> (???)
- VII-65 **A4:** <...> no sé I no sé _
- VII-66 **P59:** ¿no sabes? /
- VII-67 **AA:** <(risas)>
- VII-68 **P59:** es que yo tampoco <(risas)> yo menos I yo menos I es que I ahora nos
- VII-69 quedamos sin vídeo I y esto me va muy mal _
- VII-70 **AA:** <(murmullo)> (pp.) (11'')
- VII-71 **P59:** ¿no sé que hacer? I sí voy a I voy a I creo I creo que voy a buscar
- VII-72 ayuda I a ver I esperad un momento I voy a ver si me ayudan I ¿eh? /
- VII-73 <(ruido de puerta)>
- VII-74 **AA:** <(murmullo)> (2')
- VII-75 **P59:** bueno a ver (???) <(suena el vídeo)> ya está I (???) I vale II bueno I
- VII-76 ya está II *adeu* _
- VII-77 **P2:** II *tanco?* /
- VII-78 **P59:** sí \
- VII-79 II era la tecla del DVD I pero había otra tecla especial II ¿eh? /
- VII-80 <...> bueno I otra vez I vamos a ver _
- VII-81 **AA:** <(risas)>
- VII-82 **P59:** ahora se ha ido MAN I y ahora no vuelve a funcionar _
- VII-83 **AA:** <(risas)>
- VII-84 **P59:** <...> bueno I ahora leer I ahora ya podéis empezar a leer lo que vamos
- VII-85 a hacer I por favor <(11'')> tenéis I vamos a verlo primero I sin voz I
- VII-86 ¿mhm? I y I tenéis que: I dice aquí I mira el vídeo I sin sonido I y toma
- VII-87 nota I de los lugares que aparecen I ¿eh? I esto es lo primero que
- VII-88 vamos a hacer I be II ¿dónde están? II ¿eh? I ¿y I qué pueden decir? I
- VII-89 sólo esto I pero primer:: <(24'')> otra cosa que no funciona I el
- VII-90 volumen I lo siento mucho I ¿eh? I ¿y ahora I por qué no me funciona
- VII-91 si bajo el volumen? /
- VII-92 <...> <(suena el vídeo)> <(11'')>
- VII-93 **A4:** ¿aquí en España? /
- VII-94 **P59:** ¿qué? /
- VII-95 **A4:** ¿San Sebastián es aquí en España? /
- VII-96 **P59:** sí I San Sebastián está en el norte de España \

- VII-97 **A4:** bonito I ¿no? /
- VII-98 **P59:** muy bonito I muy bonita <...> bueno I ya está I ahora vamos a ver si
- VII-99 sale sin voz I o con voz II es esta <...> cuando termine la comida I
- VII-100 empezamos II es esto I ¿eh? /
- VII-101 II a partir de aquí I por favor I lo primero I *mirar* I ¿en qué lugares
- VII-102 estará I están las personas? I ¿qué sitios aparecen? I primero sólo esto
- VII-103 <(64'')> vale I otra vez <(8'')> ¿los tenéis los lugares I todos? /
- VII-104 II vamos a hacerlo otra vez I porque es un poco rápido II sólo I primero
- VII-105 I anotad I uno I el sitio en que están I en qué sitio están I ¿eh? I nada
- VII-106 más I y después I dos I estamos haciendo el a I de aquí lo que dice a II
- VII-107 tenéis que hacer dos cosas I primero I ¿dónde están I en qué lugares I
- VII-108 aparecen? I ¿qué sitios? I y dos II ver el vídeo como lo hemos visto y: I
- VII-109 comentar vosotros qué dicen I qué creéis que están diciendo I ¿eh? I
- VII-110 ¿de qué creéis que hablan? I esto es lo primero I después vamos a
- VII-111 escuchar la voz <(6'')> vamos a verlo otra vez I pero mientras I si
- VII-112 queréis ya podéis anotar los lugares que sabéis I algunos ya los habíais
- VII-113 visto<...> vale I desde aquí <(17'')> vale I ¿uno? /
- VII-114 <...> ¿dos? /
- VII-115 II ¿tres? /
- VII-116 II si queréis lo paro II ¿eh? I ahora tenemos tres I tres lugares <...>
- VII-117 ¿cuatro? /
- VII-118 <...> ¿cinco? /
- VII-119 <...> ¿seis? /
- VII-120 II ¿siete? /
- VII-121 <...> y ocho <(22'')> ¿lo vemos otra vez? I ¿tenéis I los tenéis *escrito*?
- VII-122 I lo podéis I podéis hablar I ¿eh? I entre vosotros I ¿tenéis escritos los
- VII-123 ocho lugares? I ¿o todavía no? I ¿todos no? /
- VII-124 II ¿sí o no? /
- VII-125 <...> ¿más o menos? /
- VII-126 **A16:** eh:: ¿cómo se llaman eh--
- VII-127 **P59:** claro I cómo se llaman I tenéis <(???)> <(risas)> cómo se llaman I
- VII-128 vamos a ver <...> ¿éste? /
- VII-129 **A16:** es un hotel \
- VII-130 **A4:** en una *habitación* _
- VII-131 **P59:** ¿que diríais? /
- VII-132 **A1:** dormitorio _
- VII-133 **A4:** en la *habitación* _
- VII-134 **A9:** levantada _
- VII-135 **A?:** levan--
- VII-136 **P59:** levantar _
- VII-137 **A15:** ¿dormitorio? /
- VII-138 **P59:** sí I lugar I aquí tampoco hay tiza I es un II puede ser I sí I pero si digo
- VII-139 el lugar I el sitio I puede ser --
- VII-140 **AA:** =dormitorio= _
- VII-141 **P59:** dormitorio I {(suena escritura en pizarra) o I la habitación I las dos}--
- VII-142 **A9:** ¡ah! /
- VII-143 **P59:** el dormitorio es la habitación para dormir I ¿eh? I esto sería el
- VII-144 dormitorio I para --
- VII-145 **A4:** en mi I mi ha- I mi ha- I ¿*habitación*? /
- VII-146 **P59:** también I porque el lugar siempre es en dónde está I {(suena escritura

- VII-147 en pizarra) si contestas la pregunta dónde están <...> entonces siempre
 VII-148 es en I en la habitación I en} I ¿eh? I es contestando esta pregunta I
 VII-149 pero si dices II mira el vídeo sin sonido I y toma nota de los lugares
 VII-150 que aparecen I entonces es I sólo I el dormitorio I o la habitación I o
 VII-151 alguno decía I ¿hotel? /
 VII-152 II ¿por qué? /
 VII-153 II ¿te parece? I ¿eh? /
 VII-154 II te parece que esta habitación es de hotel --
 VII-155 **A9:** eh: levantado I ¿no? /
 VII-156 **P59:** II sí I pero --
 VII-157 **A9:** el verbo _
 VII-158 **P59:** le- exacto I levantar no es un lugar I el lugar es I lugar I ahora I ¿dónde
 VII-159 estamos I en qué lugar? /
 VII-160 **A9:** en clase _
 VII-161 **P59:** en clase I y I ¿qué hacemos? /
 VII-162 **A9:** estudiar _
 VII-163 **P59:** estudiar I el verbo es lo que hacemos I pero el lugar I es la clase I aquel
 VII-164 lugar es el dormitorio II bien I el dos I ¿qué lugar es? /
 VII-165 **AA:** =(???)=
 VII-166 **A4:** una *construcción* _
 VII-167 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> a ver I el dormitorio es el uno I ¿el::
 VII-168 dos? /
 VII-169 **A15:** ¿tra-ba-jar? /
 VII-170 **P59:** <...> ¿qué es este? /
 VII-171 **AA:** =trabajar= _
 VII-172 **A20:** trabajar \
 VII-173 **P59:** sí I pero traba- I vale I traba --
 VII-174 **A6:** trabaja en algo _
 VII-175 **A4:** una construcción también _
 VII-176 **P59:** una obra I una construcción <(suena escritura en pizarra)> trabajo está
 VII-177 bien I pero claro I trabajo es muy I muy amplio I ¿no? I está en el
 VII-178 trabajo este señor I vale I pero qué trabajo I ¿eh? I sí I {(suena escritura
 VII-179 en pizarra) trabajo I en una construcción II o I ¿qué más?} /
 VII-180 **A1:** ¿taller? /
 VII-181 **A?:** ¿taller? /
 VII-182 **A15:** ¿taller? /
 VII-183 **P59:** ¿taller? I pero: I ¿está I en el interior de un sitio I o está:: en el aire
 VII-184 libre? /
 VII-185 **A6:** fuera _
 VII-186 **A1:** fuera _
 VII-187 **P59:** fuera I está fuera I no está dentro II podría ser un taller I podría ser
 VII-188 también I puede ser I un taller I {(suena escritura en pizarra) no lo
 VII-189 vemos bien I pero: } I taller I ¿y el tres? /
 VII-190 **AA:** =(???)=
 VII-191 **A20:** *ofisina* _
 VII-192 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> o una empresa <(suena escritura en
 VII-193 pizarra)> los dos I también I porque: II es esto --
 VII-194 **A9:** una empresa _
 VII-195 **P59:** una empresa I puede ser I una de la: I una oficina de empresa --
 VII-196 **A9:** ¿de:: compañía? /

- VII-197 **P59:** ¿qué tipo de empresa? /
 VII-198 II ¿pequeña? /
 VII-199 **A4:** grande \
 VII-200 **P59:** parece grande I ¿no? I una gran empresa I parece I por el edificio II
 VII-201 ¿cómo es la oficina? I ¿cómo es el despacho? /
 VII-202 **A?:** <...> grande _
 VII-203 **P59:** grande _
 VII-204 **A16:** oscuro <(risas)> --
 VII-205 **P59:** ¿oscuro? I ¿sí? /
 VII-206 **AA:** =no= _
 VII-207 **P59:** grande y claro I y elegante I ¿no? I más bien I es una gran empresa I
 VII-208 ¿no? /
 VII-209 **A4:** (???)
 VII-210 **P59:** ¿una? /
 VII-211 **A4:** *mulchinasional* _
 VII-212 **P59:** multi I no *mulchi* I ¿eh? /
 VII-213 **AA:** <(risas)>
 VII-214 **P59:** multi --
 VII-215 **A4:** *multinasional* _
 VII-216 **P59:** sí I muy bien I parece una multinacional I ¿eh? I una gran empresa
 VII-217 multinacional II vale I ¿tres? /
 VII-218 **A16:** jugando _
 VII-219 **AA:** <(???)>
 VII-220 **P59:** ¿cómo se llama este lugar? /
 VII-221 **AA:** =parque= _
 VII-222 **P59:** =parque= I parque I ¿qué tipo de parque? <(suena escritura en
 VII-223 pizarra)> ¿parque? /
 VII-224 II sí I un parque nada más <...> ¡ay! I esto está mal II sí I es un parque
 VII-225 o:: --
 VII-226 **A6:** un parque (???) todo para niños _
 VII-227 **P59:** exacto (???) I ¿cómo se llama el parque que sólo es para niños? I
 VII-228 ¿cómo se llama? /
 VII-229 II ¿cómo se llama? I ¿el adjetivo de niños? I ¿donde están los niños? /
 VII-230 II in-fan-til II parque infantil I {(suena escritura en pizarra) pero de
 VII-231 hecho I es un parque} I ¿eh? I no es un parque infantil I bien I ¿número
 VII-232 cuatro? /
 VII-233 II cinco I perdón <(suena escritura en pizarra)>
 VII-234 **A6:** calle _
 VII-235 **P59:** <...> ¿están en la calle? /
 VII-236 **AA:** =no= \
 VII-237 **A4:** están en un condominio _
 VII-238 **P59:** ¿están? /
 VII-239 **A4:** están en condominio _
 VII-240 **P59:** condominio I condominio es una palabra que aquí no usamos mucho I
 VII-241 pero I ¿qué quieres decir? I están en la calle I sí I esto está bien I ¿eh? I
 VII-242 como lugar <(suena escritura en pizarra)> pero --
 VII-243 **A6:** un nombre para (???) donde está: --
 VII-244 **P59:** donde está:: I algo I una dirección <...> la teoría de ARI es otra II ¿qué
 VII-245 quieres decir con condominio? I ¿qué? I ¿qué están haciendo esta:: I
 VII-246 estos dos? I este chico y esta chica I ¿qué hacen? /

- VII-247 **A16:** hablar _
- VII-248 **P59:** hablan I ¿y? /
- VII-249 **A4:** (???)
- VII-250 **P59:** ¿miran los? /
- VII-251 **A6:** ¡ah! /
- VII-252 **P59:** ¿los? /
- VII-253 **AA:** =pisos= _
- VII-254 **A4:** pisos _
- VII-255 **P59:** los pisos I las casas I los pisos <...> vamos a dejar I la calle I pero I después vamos a ver qué I qué están diciendo I aquí I éste I ¿dónde está? /
- VII-257 **AA:** =la clase= _
- VII-258 **AA:** =clase= _
- VII-260 **A17:** escuela _
- VII-261 **P59:** {(suena escritura en pizarra) en una escuela I en clase II la clase I es el lugar} I ¿qué tipo de clase? /
- VII-262 **A9:** ¿medisina? /
- VII-263 **A9:** II ¿medisina? /
- VII-264 **P59:** ¿medicina? /
- VII-265 **A9:** o: --
- VII-266 **AA:** =no= _
- VII-267 **P59:** a ver <...> ¿qué os parece? /
- VII-268 **A6:** <...> clase para: I aprender ordenador _
- VII-269 **P59:** clase para apren- aprender ordenador I ¿cómo se llama? /
- VII-270 **A4:** II *formática* _
- VII-271 **A16:** informática _
- VII-272 **P59:** informática \
- VII-273 **A4:** clase de *formática* _
- VII-274 **P59:** infor-mática I {(suena escritura en pizarra) clase de <...>} I parece clase de informática I a lo mejor no I es de matemáticas I y aquí I ¿dónde están? /
- VII-275 **A9:** en el gimnasio _
- VII-276 **A16:** gimnasio _
- VII-277 **AA:** =gimnasio= _
- VII-278 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> vale I gimnasio _
- VII-279 **A6:** sala de deporte _
- VII-280 **P59:** sala de deporte I puede ser una sala de deporte I o un club de deporte I pero esta sala I es un gimnasio II el ocho I ¿qué tenéis? I ¿el siguiente I el último? /
- VII-281 **AA:** =(???)=
- VII-282 **P59:** hablan dos mujeres I ¿y dónde están I estas mujeres? /
- VII-283 **A15:** están I en un jardín I ¿jardín? /
- VII-284 **P59:** una calle muy grande I puede ser un jardín II {(suena escritura en pizarra) puede ser la calle} I y un jardín que es público I ¿cómo lo llamamos? /
- VII-285 **AA:** <...> lo tenemos aquí _
- VII-286 **AA:** =parque= _
- VII-287 **A16:** parque público _
- VII-288 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> en realidad es un parque I si están en una ciudad I está en la ciudad I un lugar verde así I suele ser un parque

- VII-297 I un parque \
- VII-298 **A4:** <...> *parese* más un parque *uno*:: laberinto _
- VII-299 **P59:** ¿laberinto? /
- VII-300 **A4:** laberinto I laberinto I ¿como eso? /
- VII-301 **P59:** el jardín I un jardín puede ser un laberinto --
- VII-302 **A4:** no I aquí I *en Barcelona parese* --
- VII-303 **P59:** ¡ah! I sí --
- VII-304 **A4:** un jardín *uno* laberinto _
- VII-305 **P59:** que I eh: esto --
- VII-306 **A4:** *parese* --
- VII-307 **P59:** puede ser --
- VII-308 **A4:** esto _
- VII-309 **P59:** puede ser el laberinto II de Horta I sí I puede ser _
- VII-310 **A4:** ¿*conoses*? /
- VII-311 **P59:** sí I conozco I es muy bonito _
- VII-312 **A4:** sí I muy bonito _
- VII-313 **P59:** ¿sí? I ¿está? /
- VII-314 <...> bien I ahora podéis pensar I muy poquito I de qué hablan I en
- VII-315 cada caso II lo tenemos aquí I si quieres lo vemos otra vez I ¿mhm? I
- VII-316 pero:: II creo que ya recordáis bastante I las situaciones I vamos a ver
- VII-317 I otra vez <(12'')> bien I todos I imaginaros que todos I dicen algo I
- VII-318 ¿qué pueden decir? I si no lo sabéis lo dejáis I lo vamos a ver en el
- VII-319 siguiente I en algunos es más claro I ¿eh? I este es menos claro I el
- VII-320 siguiente es más claro I ¿qué hace? I esta I sí I si hablan I ¿qué dicen? /
- VII-321 II pen- pensadlo I pensadlo un poco y ponedlo al lado II cinco minutos
- VII-322 I pero hablad I hablad con vuestros compañeros <...> lo paso otra vez
- VII-323 todo I si queréis II poco a poco _
- VII-324 **AA:** <(murmullo)> (pp.) (15'')
- VII-325 **P59:** ¿qué queréis I os lo paso desde el principio y continuamos? /
- VII-326 <(27'')> este sí I habla mucho _
- VII-327 **A4:** I está (???) _
- VII-328 **AA:** <(risas)>
- VII-329 **A15:** con niños _
- VII-330 **P59:** <(15'')> bien <(22'')> la:: I ¿lo hacemos otra vez? I ¿lo paso otra vez? /
- VII-331 II ¿no? /
- VII-332 <(7'')> tenéis idea I habéis I pensado I porque no habéis *hablao* I entre
- VII-333 vosotros no he oído que habléis mucho I entre ellos II ¿de qué habla I
- VII-334 este chico? /
- VII-335 **A4:** (???) levantar ahora <(risas)> _
- VII-336 **P59:** te ha hecho mucha gracia <(risas)> ¡Dios mío! /
- VII-337 **A4:** Dios mío _
- VII-338 **P59:** ¿eh? /
- VII-339 **A6:** qué temprano _
- VII-340 **P59:** o qué temprano _
- VII-341 **A6:** no me puedo levantar _
- VII-342 **A1:** tengo sueño _
- VII-343 **P59:** ¿eh? /
- VII-344 **A1:** tengo sueño _
- VII-345 **P59:** tengo sueño <...> éste el --
- VII-346 **A16:** me duele I la cabeza <(risas)> --

- VII-347 **P59:** ¿ésta? /
- VII-348 **A6:** tengo dolor _
- VII-349 **P59:** estos I ¿de qué I de qué están hablando? /
- VII-350 **A16:** sí I sí I sí \
- VII-351 **P59:** ¿por qué sí sí? /
- VII-352 **AA:** <(risas)>
- VII-353 **A4:** él I él I él está I él está I (???) _
- VII-354 **P59:** ¿está? /
- VII-355 **A4:** negociando _
- VII-356 **P59:** está negociando --
- VII-357 **A4:** un *presio* _
- VII-358 **P59:** ¿un? /
- VII-359 **A4:** *presio* II *presio* _
- VII-360 **P59:** precio I está negociando un precio I ¿por qué dices sí I sí I sí? /
- VII-361 **AA:** <(risas)>
- VII-362 **A20:** el señor enseña a la chica --
- VII-363 **A3:** televisor _
- VII-364 **P59:** el señor le dice ahora a la chica I y la chica dice I sí I sí I sí II ¿por
- VII-365 qué? /
- VII-366 **AA:** <(risas)>
- VII-367 **P59:** ¿quién es el jefe? /
- VII-368 **A3:** él \
- VII-369 **P59:** ¿él? /
- VII-370 **A?:** ¿ella? /
- VII-371 **P59:** II ¿ella? /
- VII-372 **AA:** =no I él= \
- VII-373 **P59:** él \
- VII-374 **AA:** =él= \
- VII-375 **P59:** <...> el niño I vamos a ver qué dice I y estos I ¿qué dicen? /
- VII-376 **A4:** están mirando --
- VII-377 **A16:** buscar piso --
- VII-378 **A4:** ahora a vivir _
- VII-379 **A16:** un piso _
- VII-380 **P59:** están buscando piso _
- VII-381 **A16:** o algo más _
- VII-382 **P59:** ¿o? /
- VII-383 **A16:** algo más _
- VII-384 **P59:** o II ¿algo más? /
- VII-385 **A16:** sí \
- VII-386 **A1:** alquilar un piso _
- VII-387 **P59:** alquilar un piso I están buscando un piso I para alquilar II y I ¿este
- VII-388 chico? /
- VII-389 **A?:** es eh:: quiero (???) --
- VII-390 **A9:** ¿una pregunta? /
- VII-391 **A?:** pregunta:: el profesor _
- VII-392 **A1:** el profesor I explicar _
- VII-393 **P59:** sí I alguna pregunta al profesor I el profesor explica <...> tiene
- VII-394 problemas II con su ordenador _
- VII-395 **A4:** sí I no está *enchegado* _
- VII-396 **A?:** (???)

- VII-397 **AA:** <(risas)>
 VII-398 **P59:** nada más I y ésta I ésta I ¿qué dice? I ésta sí habla muchísimo _
 VII-399 **A4:** (???)
 VII-400 **AA:** <(risas)>
 VII-401 **P59:** bien I os voy a dar una pista I esta señora está I está explicando I está
 VII-402 contando II qué le ha pasado I por qué ha llegado tarde I y está
 VII-403 explicando a su amiga I por qué ha llegado tarde _
 VII-404 **A15:** o: mi hija: I no: no: <(risas)> mi hija no I levan::-tarse I quiere no
 VII-405 levantarse I eh:: no quiere:: I *este* ropa I no <(risas)> --
 VII-406 **P59:** muy bien \
 VII-407 **A4:** no el *senado* estaba cerrado I completo _
 VII-408 **P59:** ¿el? /
 VII-409 **A4:** ¿*senado*? /
 VII-410 **A16:** muchos coches _
 VII-411 **P59:** muy bien I había muchos coches _
 VII-412 **A4:** estaba *serrado* _
 VII-413 **P59:** ¿el qué estaba cerrado? /
 VII-414 **A4:** el sena- I semáforo _
 VII-415 **P59:** semáforo II bueno I el semáforo no está cerrado I ¿qué decimos? I ¿el
 VII-416 semáforo? /
 VII-417 **AA:** <(???)>
 VII-418 **P59:** o no I no funciona II ¿eh? I o I está rojo I pero:: I semáforo rojo II o
 VII-419 hay mucho tráfico II ¿eh? I muchos coches II ¿qué más I podemos
 VII-420 decir I por qué hemos llegado tarde? /
 VII-421 II perdona llego tarde I pero es que: I ¿qué le ha pasado a esta señora? I
 VII-422 ¿qué más le ha pasado a esta señora? /
 VII-423 **A6:** mi despertador no *funcionado* _
 VII-424 **P59:** bien I el despertador I no ha funcionado esta mañana I el despertador
 VII-425 no ha sonado esta mañana I está por aquí I ya lo veréis I ¿qué más? I
 VII-426 no ha funcionado I y después I ¿qué le ha pasado? /
 VII-427 <...> ¿que puede haberle pasado? /
 VII-428 **A16:** llamado I llamarse _
 VII-429 **P59:** II sí:: <...> vamos a ver I vamos a escribirlo I vamos a escucharlo II
 VII-430 bien \
 VII-431 **A1:** (???) (pp.)
 VII-432 **P59:** ¡ah! I no --
 VII-433 **A1:** (???) I ¿dónde está? /
 VII-434 **P59:** sí I si ella lo dice I ¿cómo lo dirá? I yo I ¿cómo lo dirá? /
 VII-435 **A1:** lo siento I no I no sé exa --
 VII-436 **P59:** exactamente --
 VII-437 **A15:** dónde I dónde --
 VII-438 **A1:** ¿dónde está? /
 VII-439 **AA:** =¿dónde está?= /
 VII-440 **P59:** ¿dónde está --
 VII-441 **A15:** dónde está la --
 VII-442 **A4:** o la *dirección* _
 VII-443 **A1:** ¿dónde estás? /
 VII-444 **P59:** dónde hemos quedado I dónde <...> o I no sé exactamente la dirección
 VII-445 donde hemos quedado II bien <...> *esperar* ahora lo vamos a escuchar
 VII-446 <...> por favor I a ver si funciona <(23'')> y ahí qué ha pasado I es que

- VII-447 de verdad I yo I no sirvo para esto I ¿eh? I y ahora I ¿por qué esto no
 VII-448 me funciona? /
 VII-449 II ahora I vamos a ver <(9'')> <(suena el vídeo⁶³; se oye escritura en la
 VII-450 pizarra) > bien II ¿está claro I no? I era ahora I habéis entendido I eh::
 VII-451 I esta chica I ¿qué le I qué le ha pasado a esta chica? /
 VII-452 II ¿qué le ha pasado? /
 VII-453 **A4:** <...> su despertador no *funcionó* _
 VII-454 **A6:** (???) tráfico _
 VII-455 **P59:** lo que decíamos I vamos a ver I antes de: I de: verlo otra vez II en el be
 VII-456 I ahora os pregunta <(ruido de hojas)> los lugares I ¿dónde está? I el
 VII-457 número cuatro II escribe el nombre de las personas I que han hecho las
 VII-458 siguientes ac- cosas I o las siguientes acciones I ha ido al banco II ha
 VII-459 ido a clase II ha estado en el gimnasio I vamos a escucharlo otra vez I
 VII-460 y sólo tenéis que poner I cómo se llaman I ¿mhm? I y después vamos a
 VII-461 ver I esta última I a ver qué es lo que dice <...> <(suena vídeo)⁶⁴> a
 ver
 VII-462 I vamos a I *esperaros* un momento aquí II ¿quién ha ido al banco? /
 VII-463 **AA:** =María= _
 VII-464 **P59:** María I ¿quién ha ido a clase? /
 VII-465 **AA:** =Javier= _
 VII-466 **P59:** Javier I sí I y I ¿quién ha estado en el gimnasio? /

⁶³ VÍDEO:

¿Qué han hecho? Pedro se ha levantado temprano. David ha ido a trabajar. María ha ido al banco a pedir un crédito. Gonzalo ha jugado en el parque con sus amigos. Marta y Adolfo han ido a buscar piso. Javier ha ido a clase. Jaime ha estado en el gimnasio.

A: ¡Hola!

B: ¡Hola!

A: ¿Qué tal?, ¿llevas mucho tiempo esperando?

B: No, pensé que te había pasado algo.

A: Es que hay un tráfico. Estoy cansadísima, he tenido un día muy duro.

B: ¿Y eso?

A: Pues mira, esta mañana no sonó el despertador, me he quedado dormida y me he levantado tarde. He tenido que ir corriendo al trabajo, luego he respondido un montón de llamadas, he hablado con gente toda la mañana. Bueno, sólo me he comido un bocadillo y luego, por la tarde, hemos tenido una reunión. Pero bueno, todo ha salido bien. Así que, estoy cansadísima. Bueno, ¿tú qué tal?

B: Yo he tenido un día bastante...

[música final].

⁶⁴ VÍDEO: Fragmento de la audición:

[...] Pedro se ha levantado temprano. David ha ido a trabajar. María ha ido al banco a pedir un crédito. Gonzalo ha jugado en el parque con sus amigos. Marta y Adolfo han ido a buscar piso. Javier ha ido a clase. Jaime ha estado en el gimnasio.

A: ¡Hola!

B: ¡Hola!

A: ¿Qué tal?, ¿llevas mucho tiempo esperando?

B: No, pensé que te había pasado algo.

A: Es que hay un tráfico. Estoy cansadísima, he tenido un día muy duro.

B: ¿Y eso?

A: Pues mira, esta mañana no sonó el despertador, me he quedado dormida y me he levantado tarde. He tenido que ir corriendo al trabajo, luego he respondido un montón de llamadas, he hablado con gente toda la mañana. Bueno, sólo me he comido un bocadillo y luego, por la tarde, hemos tenido una reunión. Pero bueno, todo ha salido bien. Así que, estoy cansadísima. Bueno, ¿tú qué tal?

B: Yo he tenido un día bastante...

[música final].

- VII-467 **AA:** =Jaime= _
- VII-468 **P59:** Jaime \
- VII-469 **A4:** es un gentilicio \
- VII-470 **P59:** no I {(suena escritura en pizarra) Jaime II Javier <(25'')>} y el primer
- VII-471 chico II ¿qué ha hecho I esta mañana? /
- VII-472 **AA:** =(???)=
- VII-473 **A?:** levanto _
- VII-474 **P59:** ¿que ha hecho el pri- el primero? /
- VII-475 **A20:** II *vantarse* _
- VII-476 **P59:** ¿se? /
- VII-477 **AA:** =(???)=
- VII-478 **P59:** el que está en el dormitorio II ¿qué podemos decir que ha hecho? /
- VII-479 **A20:** *se levantarse* _
- VII-480 **P59:** ¿se? /
- VII-481 **A6:** se levanta _
- VII-482 **A16:** se levanta _
- VII-483 **A4:** se ha levantado _
- VII-484 **AA:** =se ha levantado= _
- VII-485 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> se ha levantado I esta mañana I ¿eh? I se
- VII-486 levanta todos los días I pero qué ha hecho esta mañana I se ha
- VII-487 levantado I ¿cuándo se ha levantado? /
- VII-488 **A6:** temprano _
- VII-489 **A16:** temprano _
- VII-490 **P59:** temprano <...> este señor II el segundo I el que está trabajando I en la
- VII-491 construcción II ¿qué ha hecho? /
- VII-492 **A16:** ha traba --
- VII-493 **A15:** ¿ha ido? /
- VII-494 **A9:** ¿ha ido a I a trabajar? /
- VII-495 **P59:** ha trabajado o I ha ido a trabajar <(suena escritura en pizarra)> ha
- VII-496 trabajado toda la mañana o I esta mañana ha ido a trabajar II lo:: I ¿qué
- VII-497 hemos dicho antes que era una empresa? I ¿qué I qué es en realidad? I
- VII-498 ahora ya lo sabemos _
- VII-499 **A4:** un banco _
- VII-500 **A?:** banco _
- VII-501 **P59:** un banco I y: II ¿qué ha hecho María? /
- VII-502 **A?:** =(???)=
- VII-503 **A9:** ha ido al:: I banco para:: --
- VII-504 **P59:** II ha ido al banco <...>
- VII-505 **A9:** =dinero= _
- VII-506 **P59:** muy bien I ¿para? /
- VII-507 **A1:** crédito _
- VII-508 **P59:** un crédito I para II pedir I un crédito <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-509 **A4:** (???) yo hablo un *préstamo* I ¿*préstamo*? /
- VII-510 **P59:** un préstamo I también lo puedes decir --
- VII-511 **A4:** ay I préstamo _
- VII-512 **P59:** prés-tamo _
- VII-513 **A4:** préstamo I =préstamo= _
- VII-514 **P59:** préstamo I préstamo I sí I un préstamo I o un crédito I más o menos lo
- VII-515 mismo I ha ido al banco <...> {(suena escritura en pizarra) para pedir
- VII-516 un I préstamo <...>} vale I y:: el niño que vemos en el parque II ¿qué

- VII-517 ha hecho esta mañana? /
- VII-518 **AA:** =jugar= _
- VII-519 **A20:** está jugando _
- VII-520 **A1:** ha jugado _
- VII-521 **AA:** =(???)=
- VII-522 **A16:** ha jugado _
- VII-523 **P59:** bien I cuidado II si ahora lo vemos I podemos preguntar I ¿qué está
VII-524 haciendo I ahora? /
VII-525 II ahora I está jugando II ¿eh? I pero esto I no es lo que hace ahora I es
VII-526 lo que ha hecho esta mañana _
- VII-527 **A16:** ha jugado _
- VII-528 **A15:** ha jugado _
- VII-529 **P59:** ¿ha jugado? /
- VII-530 **A4:** con sus amigos _
- VII-531 **A?:** sus amigos _
- VII-532 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> ha jugado con sus amigos _
- VII-533 **A9:** ROS I por favor I ha ido *el* banco I ¿para? /
- VII-534 **P59:** para pedir _
- VII-535 **A9:** pedir I ahá \
- VII-536 **P59:** pedir I un préstamo _
- VII-537 **A15:** *presto* _
- VII-538 **A9:** un préstamo I ¿qué es I qué es un préstamo? /
- VII-539 **P59:** prés-ta-mo \
- VII-540 **A15:** préstamo _
- VII-541 **P59:** para I ¿qué es préstamo? /
- VII-542 II ¿prestar dinero? /
- VII-543 **A9:** II sacar I o:: --
- VII-544 **P59:** dejar \
- VII-545 **A9:** dejar I ¡ah! /
- VII-546 **P59:** para I porque el banco I le tiene que dejar dinero para comprar algo I y
VII-547 ella paga después I el préstamo I cada mes I un poquito de dinero I esto
VII-548 es un préstamo _
- VII-549 **A9:** ah I vale I vale \
- VII-550 **P59:** ¿sí? /
- VII-551 <...> la pareja que está en la calle I ¿qué ha hecho esta mañana? /
- VII-552 **AA:** =buscar=ha *buscando*= _
- VII-553 **P59:** ha buscado _
- VII-554 **A1:** dos personas _
- VII-555 **A16:** han _
- VII-556 **P59:** {(suena escritura en pizarra) ¿dos personas decimos?} /
- VII-557 **A16:** =han buscado=_
- VII-558 **P59:** han buscado I pero si digo II la pareja I es I el chico y la chica I ¿eh? I
VII-559 entonces pones I lo he puesto en singular I ellos han buscado I ¿qué? /
- VII-560 **A?:** II un piso _ (pp.)
- VII-561 **A9:** piso para --
- VII-562 **P59:** piso II piso o un piso <(suena escritura en pizarra)> o I ellos han
VII-563 buscado piso o I la pareja I ha buscado piso I ¿eh? I esta pareja I esta
VII-564 mañana I ¿qué ha hecho? I ha I buscado piso <...> el chico de la clase
VII-565 de informática I ¿cómo se llama? /
- VII-566 **A9:** I Jaime _

- VII-567 **P59:** ¿quién es? /
 VII-568 **AA:** =Jaime= _
 VII-569 **P59:** Jaime I ¿qué ha hecho? I Jaime I ¿no? I o Javier I ¡no! I Javier I Javier
 VII-570 II ¿qué ha hecho esta mañana? /
 VII-571 **A4:** ha ido I a la clase _
 VII-572 **A16:** ha preguntado _
 VII-573 **A6:** pregunta una cosa al profesor _
 VII-574 **P59:** bien I ha ido a clase I ¿y? /
 VII-575 II pasado I ¿esta mañana? /
 VII-576 **A16:** ha preguntado _
 VII-577 **A6:** ha preguntado _
 VII-578 **P59:** ha:: =preguntado= --
 VII-579 **AA:** =preguntado= _
 VII-580 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> una cosa al profesor I bien II Jaime I
 VII-581 ¿qué ha hecho esta mañana? /
 VII-582 **A?:** Jaime ha estado (???) _
 VII-583 **P59:** muy bien I {(suena escritura en pizarra) ha --
 VII-584 **AA:** =estado= _
 VII-585 **P59:** estado I en --
 VII-586 **A?:** en el gimnasio _
 VII-587 **P59:** en el gimnasio I muy bien I en I ¿eh?} II en el gimnasio <...> y la chica
 VII-588 II la última II la señora II ¿qué ha hecho esta mañana? /
 VII-589 **A20:** está (???)ando _
 VII-590 **P59:** ¿está? /
 VII-591 **A20:** (???)ando _
 VII-592 **P59:** ¿picando? /
 VII-593 II ¿picando? /
 VII-594 **A?:** no _
 VII-595 **P59:** <...> a ver I estas dos señoras II ¿eh? /
 VII-596 **A20:** hablando _
 VII-597 **P59:** hablando I charlando II hablando I bien I están hablando ahora _
 VII-598 **A1:** sí \
 VII-599 **A16:** *hablado* _
 VII-600 **P59:** ¿esta mañana I qué han hecho? /
 VII-601 **AA:** =han hablado= _
 VII-602 **P59:** muy bien I han hablado I han hablado I y: I ¿qué problema ha tenido la
 VII-603 señora I que va vestida de negro? I ¿qué problema ha tenido? /
 VII-604 II ¿ha llegado: I ha llegado puntual? /
 VII-605 **AA:** =no= \
 VII-606 **P59:** no I ¿ha llegado? /
 VII-607 **A4:** (???)
 VII-608 **P59:** ¿ha llegado? /
 VII-609 **AA:** =tarde= _
 VII-610 **P59:** =tarde= I ha llegado tarde I entendéis I llegar tarde <(suena escritura en
 VII-611 pizarra)>
 VII-612 **A4:** II (???)

Cinta audio: Cambio de cara A a cara B

- VII-613 **A4:** dormir I es sólo si tú *eschás* la cama (???) I ¿no? /
 VII-614 **P59:** sí I sólo \
 VII-615

- VII-615 **A4:** ah I sí I ¿sólo? /
- VII-616 **P59:** se ha dormido I sí I el despertador no ha sonado I y ella se ha quedado
VII-617 en la cama dormida _
- VII-618 **A4:** ¡ah! /
- VII-619 **P59:** lo I ¿lo ves? I ¿no? /
- VII-620 II la última I digo que ha I {(suena escritura en pizarra) llegado II
VII-621 tarde} II vale \
- VII-622 **A1:** ¿por qué no:: I estado? /
- VII-623 **P59:** sí I ¿por qué ha llegado tarde? I ella ha explicado I a su amiga I por qué
VII-624 ha llegado tarde I y ahora vamos a ver I lo vamos a escuchar otra vez I
VII-625 pero vamos a intentar ver I por qué ha llegado tarde I qué problemas ha
VII-626 tenido esta señora I si queréis II para ayudaros I vamos a ver <...>
VII-627 primero I el ejercicio ce I ¿lo veis que tenéis un ce? /
- VII-628 **AA:** <(murmullo)>
- VII-629 **P59:** leedlo I primero I tenéis I dos cuadros <...> lo que le ha pasado I
VII-630 acciones y las consecuencias II y vamos I primero vamos a hacer I esto
VII-631 I y después vamos a explicarlo I qué cosas le ha pasado esta mañana I a
VII-632 esta señora <...> si queréis lo escuchamos una vez a la señora I intentad
VII-633 I primero I hacer esto II una flecha para ver I qué II qué frase de este
VII-634 cuadro I está relacionado con el otro <(suenan pasos)> tú no tienes \
- VII-635 **A12:** gracias _
- VII-636 **P59:** ¿tú? I ¿sí? /
- VII-637 **O:** gracias _ (pp.)
- VII-638 **P59:** <...> vamos a escucharla I a la señora <(9'')> <(suena vídeo)⁶⁵> a ver I
VII-639 primero I ¿qué I qué dice I al principio? /
- VII-640 **A16:** hay tráfico _
- VII-641 **A4:** hay un tráfico --
- VII-642 **P59:** ¡hola! I y me I ¿qué le pregunta II ella? I ¿qué le pregunta? /
- VII-643 **A4:** qué *has* pasado _
- VII-644 **A6:** qué ha pasado _
- VII-645 **P59:** <...> ¡cuidado! <(5'')> <(suena vídeo)⁶⁶>
- VII-646 **A1:** mucho tiempo esperando _
- VII-647 **P59:** llevas mucho tiempo esperando II ¿eh? I porque sabe que llega tarde II
VII-648 claro que lleva tiempo esperando I si han quedado a las diez y son las
VII-649 diez y media I pues I lleva media hora esperando II y: I ¿y ella qué le
VII-650 contesta? /
- VII-651 <...> ¿qué contesta I que sí o que no? I ¿o qué le contesta? <(suena
VII-652 vídeo)⁶⁷>

⁶⁵ VÍDEO: Fragmento de la audición:

[...]

A: ¡Hola!

B: ¡Hola!

A: ¿Qué tal?, ¿llevas mucho tiempo esperando?

B: No, pensé que te había pasado algo.

A: Es que hay un tráfico [...].

⁶⁶ VÍDEO: Fragmento de la audición:

[...]

A: ¡Hola!

B: ¡Hola!

A: ¿Qué tal?, ¿llevas mucho tiempo esperando? [...].

⁶⁷ VÍDEO: Fragmento de la audición:

[...]

- VII-653 **AA:** =no= _
- VII-654 **P59:** no I dice primero que no I pero después I ¿qué dice? /
- VII-655 **A16:** no I pasado algo _
- VII-656 **A4:** (???)
- VII-657 **P59:** que te había pasado algo I ¿qué quiere decir que te ha pasado algo? /
- VII-658 **A4:** <...> por qué has llegado tan tarde _
- VII-659 **P59:** por qué llega tan tarde I ¿y qué le puede pasar? /
- VII-660 II piensa que te ha pasado I pienso que te ha pasado algo I ¿qué quiere
- VII-661 decir te ha pasado algo? I ¿algo bueno I algo malo? /
- VII-662 **A4:** algo malo _
- VII-663 **P59:** algo malo I un accidente II quiere decir que sí llega tarde I y ella dice
- VII-664 no:: I no hace mucho que espero I pero I pensé que te había I que te ha
- VII-665 pasado algo I porque I ya estaba preocupada I ¿eh? I vamos a ver ahora
- VII-666 I ¿qué le ha pasado? I vamos a ver I ¿qué le ha pasado? I <(suena
- VII-667 vídeo)⁶⁸> bueno I ¿habéis entendido? /
- VII-668 II ¿más o menos? /
- VII-669 **A4:** =sí= \ (pp.)
- VII-670 **P59:** eh:: II se encuentran aquí I ¿es por la tarde o I por la mañana? /
- VII-671 **AA:** I =por la tarde= _
- VII-672 **P59:** por la tarde I muy bien I porque habla I de la mañana I ¿y habla? /
- VII-673 **AA:** =(???)=
- VII-674 **A?:** trabajo _
- VII-675 **P59:** del trabajo _
- VII-676 **A3:** (???)
- VII-677 **P59:** vale I ahora por favor I podéis hacer II aquí I lo que tenéis por ce I que
- VII-678 es I primero I estos recuadros I en orden I después I poner en orden I lo
- VII-679 que ha hecho esta mañana II en orden I esto sí I por favor I hacedlo
- VII-680 juntos I podéis hablar I hacedlo juntos I las dos cosas que tenéis en el I
- VII-681 en el ce I el uno y el dos <...> qué ha hecho esta mañana I primero II
- VII-682 esto relacionarlo I las acciones y las consecuencias I lo que ella dice I y
- VII-683 después lo ponéis por orden I qué le ha pasado esta mañana I primero I
- VII-684 segundo I tercero I ¿eh? /
- VII-685 **AA:** <(murmullo)> (pp.) (2`44")
- VII-686 **P59:** ¿ya está? /
- VII-687 <...> vamos a ver I primero II ¿lo habéis hecho? I acciones I ¿esto lo

A: ¡Hola!

B: ¡Hola!

A: ¿Qué tal?, ¿llevas mucho tiempo esperando?

B: No, pensé que te había pasado algo [...].

⁶⁸ VÍDEO: Fragmento de la audición:

[...]

A: ¿Qué tal?, ¿llevas mucho tiempo esperando?

B: No, pensé que te había pasado algo.

A: Es que hay un tráfico. Estoy cansadísima, he tenido un día muy duro.

B: ¿Y eso?

A: Pues mira, esta mañana no sonó el despertador, me he quedado dormida y me he levantado tarde. He tenido que ir corriendo al trabajo. Luego he respondido un montón de llamadas, he hablado con gente toda la mañana. Bueno, sólo me he comido un bocadillo, y luego, por la tarde, hemos tenido una reunión. Pero bueno, todo ha salido bien, así que, estoy cansadísima. Bueno, ¿tú qué tal?

B: Yo he tenido un día bastante...

[música final].

- VII-688 entendéis? I acciones y consecuencias I ¿lo entendéis? I ¿qué quiere
 VII-689 decir? /
- VII-690 <...> acciones I levantarse tarde I consecuencia I ir corriendo al trabajo
 VII-691 I ¿entendéis lo que es la acción y la consecuencia I o no? /
 VII-692 II ¿sí? /
- VII-693 **A16:** II no \
- VII-694 **P59:** ¿no? I por ejemplo I si I llueve II la consecuencia I es que todo se
 VII-695 queda mojado I hay agua II es I el resultado II ¿mhm? I si:: I no suena
 VII-696 el despertador I la consecuencia I es que me levanto tarde <...> ¿sí? /
 VII-697 II lo veis I bien I ¿qué habéis puesto aquí? I ¿tener un día muy duro? /
- VII-698 **A16:** estar muy muy --
- VII-699 **A4:** estar muy cansada _
- VII-700 **P59:** estar muy cansada II ¿levantarse tarde? /
 VII-701 II =ir corriendo= --
- VII-702 **A?:** =ir corriendo= _
- VII-703 **P59:** al trabajo _
- VII-704 **AA:** =trabajo= _
- VII-705 **P59:** ¿tener mucho trabajo? /
- VII-706 **A4:** comer sólo un bocadillo _
- VII-707 **P59:** comer sólo un bocadillo I ¿eh? I por eso sabemos que es por la tarde I
 VII-708 porque comer I ha comido el bocadillo I ¿cuándo? /
 VII-709 II ¿cuándo ha comido el bocadillo? /
- VII-710 **A9:** II después del:: I trabajo \
- VII-711 **P59:** sí I pero: I ¿a qué hora del día? /
- VII-712 **A4:** cuando I cuando (???) --
- VII-713 **A9:** ¿a las tres? /
- VII-714 **P59:** a las tres \
- VII-715 **A9:** a las dos del --
- VII-716 **P59:** a las tres I al mediodía --
- VII-717 **A9:** sí \
- VII-718 **P59:** a la hora de comer I ¿eh? I la comida del mediodía I sólo I ha sido un
 VII-719 bocadillo II ¿y no sonar el despertador? /
- VII-720 **AA:** =quedarse dormido= _
- VII-721 **P59:** quedarse dormido \
- VII-722 **A9:** eh: perdón ROS I ¿qué significa quedarse? /
- VII-723 **P59:** quedarse dormida --
- VII-724 **A9:** ¿quedo I o --
- VII-725 **P59:** quedarse es I estar donde estás ahora I quedarse --
- VII-726 **A9:** ¡ah! /
- VII-727 **P59:** y quedarse dormida I quiere decir I que no se ha levantado I que estaba
 VII-728 en al cama toda la noche I y se ha quedado en la cama I no se ha
 VII-729 despertado I se ha quedado dormida I y se ha quedado en la cama II
 VII-730 ¿sí? /
- VII-731 <...> bien I y qué I en qué orden I ¿qué hace primero I qué hace
 VII-732 después? /
- VII-733 **AA:** =levantarse= _
- VII-734 **P59:** lo primero <(suena escritura en pizarra)> ¿qué es? /
- VII-735 **A1:** levantarse _
- VII-736 **A16:** ¿levantarse? /
- VII-737 **A20:** no sonar _

- VII-738 **A?**: ¿levantarse? /
- VII-739 **A6**: no sonar I no sonar el despertador _
- VII-740 **P59**: primero el despertador I ¿no? I primero I {(suena escritura en pizarra)
- VII-741 no <...> no ha sonado el despertador <...>} y: I consecuencia I ¿no? /
- VII-742 **A16**: quedarse _
- VII-743 **A4**: quedarse _
- VII-744 **AA**: =no quedarse= _
- VII-745 **P59**: y se ha quedado dormida <...> ¿después? /
- VII-746 **A9**: II levantarse _
- VII-747 **A16**: levantarse _
- VII-748 **AA**: =(???)=
- VII-749 **P59**: levantarse tarde <...> muy bien I ¿cómo es? /
- VII-750 **A?**: (???) (pp.)
- VII-751 **P59**: más alto I sí \
- VII-752 **A?**: levantado _
- VII-753 **P59**: {(suena escritura en pizarra) se ha levantado tarde <...>} bien II
- VII-754 ¿después? /
- VII-755 **A3**: ir corriendo _
- VII-756 **A16**: ir corriendo _
- VII-757 **AA**: =(???)=
- VII-758 **P59**: se ha levantado tarde I y consecuencia <(suena escritura en pizarra)>
- VII-759 después lo escribiremos en pasado I ¿cómo es? /
- VII-760 **A1**: ir corriendo I al trabajo _
- VII-761 **P59**: ir corriendo al trabajo II si me lo tienes que decir I ¿qué ha hecho esta
- VII-762 mañana? I se ha levantado tarde I ¿y? /
- VII-763 **A11**: ha ido _
- VII-764 **A1**: ¿ido? /
- VII-765 **AA**: =ido= _
- VII-766 **A?**: ha ido _
- VII-767 **P59**: ha ido I {(suena escritura en pizarra) ha ido <...>} ¿qué más? /
- VII-768 <...> ¿tener mucho trabajo? /
- VII-769 **A1**: <...> ¿ha tenido? /
- VII-770 **P59**: muy bien <(suena escritura en pizarra)> vamos a ver I después I si éste
- VII-771 es I orden I ¿eh? <(suena escritura en pizarra)> ¡uy! I es tardísimo I ¿ha
- VII-772 tenido mucho trabajo? /
- VII-773 **A16**: ha comido _
- VII-774 **A3**: ha comido _
- VII-775 **P59**: ¿ha? /
- VII-776 **A16**: ha comido _
- VII-777 **P59**: <(suena escritura en pizarra)> vale II ¿y por último? /
- VII-778 **A16**: <...> ¿ha tenido? /
- VII-779 **A?**: ha tenido _
- VII-780 **P59**: <(suena escritura en pizarra)> ha tenido un día muy duro _
- VII-781 **A1**: ha estado muy --
- VII-782 **A?**: ha estado muy --
- VII-783 **P59**: {(suena escritura en pizarra) ha estado muy cansada} I o: I ha estado
- VII-784 muy cansada I ¿sólo por la mañana I o ahora? /
- VII-785 **A6**: ahora _
- VII-786 **P59**: ¿ahora? /
- VII-787 **A1**: ahora _

- VII-788 **P59:** aquí I el tiempo I ¿qué tendríamos que decir? /
 VII-789 **A1:** estar _
 VII-790 **A20:** estar I *cansando* _
 VII-791 **P59:** muy bien <(suena escritura en pizarra)> vamos a escucharlo I a ver qué
 VII-792 dice I lo escuchamos por última vez I y hacemos la pausa I ¿eh? I pero
 VII-793 vamos a verlo I por última vez I a ver si: I es cierto lo que hemos
 VII-794 escrito <(10'')> <(suena vídeo)⁶⁹> mira cómo lo dice _
 VII-795 **A16:** estoy cansadísima _
 VII-796 **P59:** estoy cansadísima I ¿eh? I no dice I por qué I porque II ¿cuál es la
 VII-797 consecuencia? I ha tenido un día I muy duro I y ahora I {(suena
 VII-798 escritura en pizarra) está cansadísima I ¿eh? II está} <...> ¿está bien I
 VII-799 el orden es lo que dice? /
 VII-800 <...> ¿sí I CAN? /
 VII-801 II ¿está claro? I aquí I ¿qué nos falta? I no ha sonado el despertador
 VII-802 <...> ¿y qué dice? /
 VII-803 **A1:** se ha quedado _
 VII-804 **A?:** ha quedado _
 VII-805 **P59:** se ha quedado dormida _
 VII-806 **A4:** no dijo I en otra parte _
 VII-807 **P59:** <...> {(suena la música del vídeo) no lo vemos ya I ¿eh?} /
 VII-808 II nos ha quedado (???) <...> vale I podemos hacer la pausa <(suena
 VII-809 escritura en pizarra)> también _
 VII-810 **A4:** <...> ¿cuál es la primera persona I ha sido? /
 VII-811 **P59:** ¿cómo? /
 VII-812 **A4:** no II la primera persona I yo y él están dormidos --
 VII-813 **P59:** sí I ahora lo vamos a ver en la segunda: parte de la clase I esto es ella I
 VII-814 pero I lo que ella dice I primera persona I me he quedado dormida I o
 VII-815 me he levantado tarde --
 VII-816 **A4:** hemos I hemos tenido una reunión --
 VII-817 **P59:** sí I hemos tenido una reunión I ¿eh? I lo dejamos así I hacemos la
 VII-818 pausa I CAN _
 VII-819 **A9:** ah:: I la tercera I la:: sí II la segunda:: parte --
 VII-820 **P59:** ha tenido mucho I trabajo --
 VII-821 **A9:** =sí= I la segunda I ¿ha comido? /
 VII-822 **P59:** ha comido I sólo --
 VII-823 **A9:** =sólo= _
 VII-824 **P59:** un bocadillo I sólo I o solamente un bocadillo <...> vale I hacemos la
 VII-825 pausa _

PAUSA

⁶⁹ VÍDEO: Fragmento de la audición:

[...]

A: ¿Llevas mucho tiempo esperando?

B: No, pensé que te había pasado algo.

A: Es que hay un tráfico. Estoy cansadísima, he tenido un día muy duro.

B: ¿Y eso?

A: Pues mira, esta mañana no sonó el despertador, me he quedado dormida y me he levantado tarde. He tenido que ir corriendo al trabajo. Luego he respondido un montón de llamadas, he hablado con gente toda la mañana. Bueno, sólo me he comido un bocadillo, y luego, por la tarde, hemos tenido una reunión, pero bueno, todo ha salido bien. Así que, estoy cansadísima. Bueno, ¿tú qué tal? [...].

- VII-826 **AA:** =(murmullo)=
- VII-827 **P59:** los que no han visto el examen de ANA⁷⁰ I lo puedo:: I se *los* puedo traer mañana I ¿tú no estabas? /
- VII-828
- VII-829 **A9:** sí I sí I sí I pero:: quiero: una: fotocopia del:: papel _
- VII-830 **P59:** ¿cómo? /
- VII-831 **A9:** quiero una *fotacopia* I fotocopia para:: --
- VII-832 **P59:** ¿del examen? /
- VII-833 **A9:** sí \
- VII-834 **P59:** bueno I en principio no lo sacamos el examen I pero si queréis este examen os lo puedo pasar <...> porque I tú tienes muchos fallos I ¿eh I CAN? /
- VII-835
- VII-836
- VII-837 **A12:** ¿quién? /
- VII-838 **P59:** tú I el examen tuyo no está tan mal I después lo I (???) I mañana I lo podéis mirar en la pausa I el examen I los que no lo habéis visto I mañana I y después me lo dais I ¿eh? I tú fallaste mucho I no habías estado en clase II el examen de ANA I lo tienes bastante mal I ¿no? /
- VII-839
- VII-840
- VII-841
- VII-842 **A9:** sí _
- VII-843 **P59:** ¿qué pasó? I que no I que no --
- VII-844 **A9:** no lo:: I he estudiado _
- VII-845 **P59:** I y no estabas en clase I tampoco I muchos días _
- VII-846 **A9:** sí I con ANA I no \
- VII-847 **P59:** con ANA no I por eso I se se nota I ¿eh? I si no estáis I si no venís a clase I tú I el examen no está mal I pero esto II por favor esto I te he puesto uno nuevo I lo haces otra vez II porque está muy mal _
- VII-848
- VII-849
- VII-850 **A4:** está malísimo _
- VII-851 **AA:** <(risas)>
- VII-852 **P59:** no I puede I ser I a ver I son los verbos en presente II los tienes que saber I no puede ser II hazlo otra vez I te he puesto I ¿eh? /
- VII-853
- VII-854 **AA:** <(risas)>
- VII-855 **P59:** vale I los que: I es este I este ejercicio I los que tengáis problemas I dudas I preguntas I por favor I hacédmelas I que para eso estoy aquí I es importante I esto I esto es una cuestión de estudiar I tenéis que estudiar las formas I del presente I fijaros bien en los pasados II si no sabéis los presentes II se complica más I ¿eh? I los tiempos de los verbos I las formas I tenéis que aprenderlas II cómo se usan I tenemos que practicarlos mucho en clase I pero cómo se escribe y las formas I esto es cuestión de: I memoria I estudiar I ¿mhm? I por favor I hazlo otra vez I sin mirar I y después miras si está bien I y: I y me lo dejas ver I ¿eh? I pero I hazlo otra vez por favor --
- VII-856
- VII-857
- VII-858
- VII-859
- VII-860
- VII-861
- VII-862
- VII-863
- VII-864
- VII-865 **A4:** vale _
- VII-866 **P59:** porque: I no puede ser I está muy mal _
- VII-867 **AA:** <(risas)>
- VII-868 **A4:** ¿cuánto es la nota? /
- VII-869 **P59:** ¿qué? /
- VII-870 **A4:** ¿cuánto es la nota? /
- VII-871 **P59:** nota I de la nota del examen I creo que es diez I creo I pero I mañana I tendré el examen I ¿eh? I y te lo enseño I y para que veas los errores _
- VII-872

⁷⁰ ANA son las iniciales del nombre de la profesora que estuvo haciendo las prácticas del Master de la Universidad de Barcelona.

- VII-873 **A15:** ¿mañana? /
- VII-874 **P59:** no I el examen de ANA II los que no estabais el: I el último día I ¿eh? I
VII-875 que no estabais I para I para verlo I ¿eh? /
- VII-876 **A15:** <(risa histérica)> ¡mañana! /
- VII-877 **P59:** <(6'')> ah:: I ¿qué has hecho esta mañana? /
VII-878 II ¿tú I tú qué has hecho esta mañana I antes de venir a clase? /
- VII-879 **A1:** II me he I me he I levantado --
- VII-880 **P59:** muy bien I me he levantado I ¿a qué hora? /
- VII-881 **A1:** a:: I a las nueve _
- VII-882 **P59:** a la nueve _
- VII-883 **A15:** ¡a las nueve! /
- VII-884 **AA:** <(risas)>
- VII-885 **A15:** muy bien _
- VII-886 **A6:** vive cerca _
- VII-887 **P59:** tiene tiempo para venir I ¿no? I tienes tiempo I te has levantado a las
VII-888 nueve I ¿qué más? /
- VII-889 **A1:** me he: I me he preparado I preparado eh: desayuno _
- VII-890 **P59:** muy bien _
- VII-891 **A1:** II me he *edo* I ¿me he *edo*? /
- VII-892 **P59:** bien I puedes usar I puedes usar I {(suena escritura en pizarra) primero
VII-893 I no segundo y tercero I no I aquí I usaríamos I primero I después --
- VII-894 **A3:** II luego _
- VII-895 **P59:** luego I muy bien I ¿eh? I y:} I todo esto I vale I primero me he
VII-896 levantado I me he levantado a las nueve I después me he preparado el
VII-897 desayuno I ¿qué más? /
- VII-898 <...> ¿qué has hecho I después del desayuno qué has hecho? /
VII-899 II no te acuerdas _
- VII-900 **A1:** me he I me he ido --
- VII-901 **P59:** he ido I he ido _
- VII-902 **A1:** he *edo* I ¿no? /
- VII-903 **P59:** he ido I o I he salido de casa _
- VII-904 **A1:** me he salido de casa _
- VII-905 **P59:** sí \
- VII-906 **A15:** ¿me I me I he salido? /
- VII-907 **A?:** ¿me he ido? /
- VII-908 **P59:** no I he I salido I o he I ido I a --
- VII-909 **A1:** ¿no me he salido? /
- VII-910 **P59:** no I no me he salido I he salido \
- VII-911 **A1:** ah I vale \
- VII-912 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> ¿eh? I he salido de casa I ¿tú qué has
VII-913 hecho esta mañana? /
- VII-914 **A22:** primero I me I me I he levantado a las nueve y media _
- VII-915 **P59:** a las nueve y media I todavía mejor _
- VII-916 **AA:** <(risas)>
- VII-917 **P59:** muy bien I me he levantado a las nueve y media II ¿qué más? /
- VII-918 **A22:** II he:: *desayuno* _
- VII-919 **P59:** ¿desayu::? /
- VII-920 **A22:** desayunado _
- VII-921 **P59:** muy bien I he desayunado _
- VII-922 **A22:** luego I he ido a:: I a --

- VII-923 **P59:** muy bien I luego he ido II a la clase I bien I ¿está bien I he ido a la
 VII-924 clase? <(suena escritura en pizarra)> ¿qué os gusta más? /
- VII-925 **A6:** yo voy a --
- VII-926 **P59:** ¿qué os gusta más? I no I voy es ahora I no I esta mañana I ¿eh? I ya ha
 VII-927 pasado I ¿he ido I a clase I o he venido a clase? /
- VII-928 **A1:** he venido _
- VII-929 **A16:** he venido _
- VII-930 **A9:** he venido _
- VII-931 **P59:** ¿por qué I por qué? I es I es I esto es lo que I diríamos <(suena
 VII-932 subrayado en la pizarra)> ¿por qué? /
- VII-933 **A9:** pero si I ¿a cada día I cada día ha venido a clase? /
- VII-934 **P59:** sí I y I ¿por qué? I ¿dónde estamos ahora? I ¿dónde estamos ahora que
 VII-935 lo decimos? I ¿dónde estamos? /
- VII-936 **A9:** en clase _
- VII-937 **AA:** =en clase= _
- VII-938 **P59:** =en clase= I venir I es siempre el lugar donde estamos hablando II ir I
 VII-939 es fuera I más lejos I ¿eh? I entonces I he venido a clase --
- VII-940 **A16:** esta mañana I he ido a la clase _
- VII-941 **P59:** claro I si tú estás ahora en casa I dices I he ido a clase II tú puedes
 VII-942 decir ahora I he salido de casa I he ido al:: banco I he ido al mercado I
 VII-943 pero a clase I es donde estás ahora decimos I he venido II ¿eh? I he
 VII-944 venido a clase I muy bien II CHU I y tú II ¿qué has hecho esta
 VII-945 mañana? /
- VII-946 **A15:** me I me: he levantado a las siete _
- VII-947 **P59:** mu::cho más temprano que ellas _
- VII-948 **AA:** <(risas)>
- VII-949 **P59:** a las siete _
- VII-950 **AA:** <(risas)>
- VII-951 **P59:** has hecho muchas cosas I has tenido mucho tiempo I ¿qué has hecho? /
- VII-952 **A15:** he I eh: *meine Kinder* (???) <(risas)> --
- VII-953 **P59:** ¿he? /
- VII-954 II preparado I arreglado:: --
- VII-955 **A15:** eh: I ¿*mi* hijos? /
- VII-956 **P59:** a mis hijos \
- VII-957 **A15:** a mis hijos I y: he desayunado:: II preparado _
- VII-958 **P59:** he eh::I preparado I desayunado I no --
- VII-959 **A15:** ¿no? /
- VII-960 **P59:** I ¿has preparado I o has desayunado? I ¿qué tiene que decir? /
- VII-961 **A13:** he desayunado _
- VII-962 **A15:** preparado _
- VII-963 **P59:** has preparado II ¿qué? /
- VII-964 **AA:** =(???)=
- VII-965 **A4:** el desayuno _
- VII-966 **P59:** el desayuno I has preparado el desayuno I ¿para quién? /
- VII-967 **A15:** para mis: I ni:: I para mis hijos _
- VII-968 **P59:** para tus hijos I ¿tú no I para ti no? /
- VII-969 **A15:** yo no I no I para mi --
- VII-970 **P59:** para tus hijos I pues entonces he preparado el desayuno I para mis hijos
 VII-971 II ¿qué más has hecho? /
- VII-972 **A15:** y I eh:: II he llevar I ¿llevado? /

- VII-973 **P59:** mhm \
- VII-974 **A15:** ¿he *llegado* mi niños a colegio? /
- VII-975 **P59:** vale I he *llegado* I no I ¿qué tiene que decir? /
- VII-976 **A4:** *llevado* _
- VII-977 **P59:** *llevado* _
- VII-978 **AA:** =*llevado*= _
- VII-979 **P59:** he *llevado* <...> a ver II me he *levantado* _
- VII-980 **AA:** II =he *preparado*= _
- VII-981 **A16:** he *desayunado* _
- VII-982 **P59:** he *preparado* _
- VII-983 **A15:** he *desayunado* _
- VII-984 **P59:** he I he *desayunado* I no I he *preparado* I el desayuno <...> ¿y quién ha
- VII-985 *desayunado* I esta mañana en su casa? I ¿quién ha *desayunado*? /
- VII-986 **A13:** *hijos* I con su *hija* _
- VII-987 **A4:** sus *hijos* _
- VII-988 **P59:** ella I no II ¿sólo? /
- VII-989 **AA:** =sus *hijos*= _
- VII-990 **P59:** sus *hijos* II ¿sus *hijos*? /
- VII-991 **A?:** ha _
- VII-992 **P59:** plural I ¿ellos? /
- VII-993 **A9:** han _
- VII-994 **AA:** =han= _
- VII-995 **P59:** han *desayunado* II ¿eh? I tú puedes decir I he *preparado* el *desayuno* I
- VII-996 para mis *hijos* <...> mis *hijos* han *desayunado* <...> ¿mhm? /
- VII-997 **A1:** ¿por qué I por qué (???)? /
- VII-998 **P59:** porque es plural \
- VII-999 **A1:** no I no \
- VII-1000 **P59:** no \
- VII-1001 **A1:** me *preparo* II no me I he I *preparado* --
- VII-1002 **P59:** me he *preparado* el *desayuno* I para mí I si yo *desayuno* I pero ella I no
- VII-1003 se ha *preparado* --
- VII-1004 **A1:** no I a mis *hijos* I y mis *hijos* no I eh:: ¿me han *preparado* --
- VII-1005 **P59:** claro I sí II vamos a borrar esto I ya no lo necesitamos I pero esto sí
- VII-1006 <(suena escritura en pizarra; suena tos de un alumno)> he *preparado*
- VII-1007 *desayuno* --
- VII-1008 **A4:** =*sayuno*= _
- VII-1009 **P59:** {(suena puerta de la clase) qué pasa I tiene tos I he *preparado* el
- VII-1010 *desayuno* --
- VII-1011 **A1:** pero no sus *hijos* --
- VII-1012 **P59:** para --
- VII-1013 **A1:** para mis --
- VII-1014 **P59:** si dice he *preparado* I yo --
- VII-1015 **A1:** ¡ah! I para mis *hijos* _
- VII-1016 **P59:** para mis *hijos* <(suena escritura en pizarra)> ¿eh? I esto I es I *preparar*
- VII-1017 I una cosa I no *desayunar* II y después II alguien *desayuna* I ¿quién
- VII-1018 *desayuna* en su casa? /
- VII-1019 **A1:** han *desayunado* _
- VII-1020 **P59:** ellos han *desayunado* <(suena escritura un pizarra)> si lo decimos así I
- VII-1021 se entiende I ¿quién ha *desayunado*? /
- VII-1022 **AA:** II =sus *hijos*= _

- VII-1023 **A1:** sus hijos _
- VII-1024 **P59:** los niños I porque son los últimos que decimos I he preparado el
VII-1025 desayuno para mis hijos I han desayunado I también podríamos decir
VII-1026 aquí I ellos I han desayunado I o mis hijos han desayunado I o los
VII-1027 niños han desayunado I pero I si aquí tenemos han I se entiende I que
VII-1028 son ellos I y no I yo II ¿mhm? /
VII-1029 II han desayunado I y luego II ¿qué habéis hecho? /
- VII-1030 **A15:** I he I he llevado --
- VII-1031 **P59:** he llevado <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-1032 **A15:** *mi* hijos I a:: al colegio _
- VII-1033 **P59:** muy bien <(suena escritura en pizarra)> podemos decir I y luego I he
VII-1034 llevado I a mis hijos I al colegio I aquí ya tenemos mis hijos I
VII-1035 podríamos decir I luego los {(suena escritura en pizarra) I he llevado II
VII-1036 al colegio <...>} ¿eh? /
- VII-1037 **A?:** (???)
- VII-1038 **P59:** ¿eh? I a ellos I porque ya hemos dicho I ya sabemos que estamos
VII-1039 hablando de los niños <(ruido de puerta)> ¿se pasó la tos? /
- VII-1040 **A4:** sí \
- VII-1041 **P59:** CRI I ¿tú que has hecho por la mañana? I ¿esta mañana? /
- VII-1042 **A10:** <...> mismo _
- VII-1043 **AA:** <(risas)>
- VII-1044 **P59:** igual que CHU II sólo dime una cosa I ¿a qué hora te has levantado? /
- VII-1045 **A10:** <(risas)> seis y media _
- VII-1046 **P59:** vale I muy bien I y qué más I después de levantarte I ¿qué has hecho? /
VII-1047 <...> una cosa sólo I dime I a ver _
- VII-1048 **A10:** <...> igual _
- VII-1049 **AA:** <(risas)>
- VII-1050 **P59:** igual I igual I vale I igual I ah: I mhm:: I ¿CAN? /
- VII-1051 **A9:** he:: levantado a las --
- VII-1052 **P59:** ¡cuidado! I porque levantarse I siempre es reflexivo --
- VII-1053 **A9:** ¡ah! /
- VII-1054 **P59:** entonces este tiempo I también es I reflexivo I he salido I he preparado
VII-1055 I he desayunado I pero levantar-se II ¿cómo es? I ¿me? /
- VII-1056 **A?:** ha _
- VII-1057 **P59:** ¿he? /
- VII-1058 **A9:** ha I ha _
- VII-1059 **P59:** ¿me? /
- VII-1060 **A9:** me *ha* levantado _
- VII-1061 **AA:** me he levantado _
- VII-1062 **P59:** {(suena escritura en pizarra) me he levantado} I ¿me he levantado? /
- VII-1063 **A9:** a las nueve _
- VII-1064 **P59:** a las nueve I después I ¿qué has hecho? /
- VII-1065 **A9:** II eh:: <...> he:: *tomando* --
- VII-1066 **P59:** tomando no I fijaros cómo termina esta forma I siempre I mira lo que
VII-1067 tenemos en la pizarra II ¿cómo se forma? /
VII-1068 II ¿eh? I estáis viendo I aquí estamos --
- VII-1069 **A?:** es verbo con --
- VII-1070 **P59:** el verbo II con yo he I o han II o ha I y el I el verbo I ¿cómo termina I
VII-1071 CAN? /
- VII-1072 **A9:** ¿con de o? /

- VII-1073 **P59:** con a I de I o II ¿eh? /
- VII-1074 **A4:** II gerundio I ¿no? /
- VII-1075 **P59:** no es gerundio II gerundio es lo que él ha dicho ahora I y esto no está
VII-1076 bien --
- VII-1077 **A4:** ¡ah! _
- VII-1078 **A9:** ¿he tomado? /
- VII-1079 **P59:** he tomado I pero nunca he *tomando* I tomando sería el gerundio I pero
VII-1080 esto no es gerundio I esto es la forma del pasado II ¿eh? I el participio I
VII-1081 se llama --
- VII-1082 **A1:** estoy tomando _
- VII-1083 **P59:** estoy tomando I es otra cosa II ¿eh? I esto es con gerundio --
- VII-1084 **A9:** ah I vale I vale \
- VII-1085 **P59:** pero es I esto no es tomando I es tomado --
- VII-1086 **A9:** ah I he tomado:: --
- VII-1087 **P59:** ¿he tomado? /
- VII-1088 **A9:** café a las diez menos diez _
- VII-1089 **P59:** muy bien _
- VII-1090 **A9:** eh:: II he:: II después he:: --
- VII-1091 **P59:** dame un minuto _
- VII-1092 **A9:** II ¿he salido a la clase? /
- VII-1093 **P59:** no I he salido de casa II o he II salido de casa I ¿y::? /
- VII-1094 **A9:** ¡ah! I he salido _
- VII-1095 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-1096 **A?:** he ido _
- VII-1097 **A9:** he ido *la* clase I ¿he ido *al* clase? /
- VII-1098 **P59:** he ido I ¿eh? /
- VII-1099 **A9:** he ido a la clase \
- VII-1100 **P59:** II te has levantado tarde I no ha hecho mucho I ROB I ¿tú qué has
VII-1101 hecho esta mañana? /
- VII-1102 **A12:** II PE --
- VII-1103 **P59:** ¿qué? /
- VII-1104 **A9:** PET _
- VII-1105 **A12:** <(risas)>
- VII-1106 **P59:** ¡ay! /
- VII-1107 **AA:** <(risas)>
- VII-1108 **P59:** te he dicho ROB otra vez hoy I ¿eh? I después de tres semanas de clase
VII-1109 I con todo:: ya no me acordaba de los nombres <(risas)> PET I
VII-1110 perdona I ¿qué has hecho esta mañana? /
- VII-1111 **A12:** eh:: he preparado I el desayuno I a:: mis hijos _
- VII-1112 **P59:** ahá \
- VII-1113 **A12:** no I han I *desayunada* _
- VII-1114 **P59:** ¿no? /
- VII-1115 **A12:** no:: \
- VII-1116 **P59:** tú has preparado I pero ellos no han desayunado _
- VII-1117 **A12:** sí I sí \
- VII-1118 **P59:** ¿y por qué? /
- VII-1119 **A12:** ah:: --
- VII-1120 **P59:** ¿por qué no han desayunado? /
- VII-1121 **A12:** ah:: <...> *insuficiente* tiempo _
- VII-1122 **P59:** vale I ¿cómo lo decimos esto? /

- VII-1123 <...> ¿no? I tener I tener tiempo I usamos tener I ¿no? /
- VII-1124 **AA:** =(???)=
- VII-1125 **A12:** no tengo _
- VII-1126 **P59:** no tengo I pero I ¿esta mañana? I sus hijos I ¿plural? /
- VII-1127 **AA:** =han=(???)=
- VII-1128 **A4:** han tenido _
- VII-1129 **P59:** no han tenido tiempo I no han tenido tiempo <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-1130 **A12:** pero I ¿he hablado? /
- VII-1131 **P59:** sí \
- VII-1132 **A12:** a las diez I *de* mi I mi mujer _
- VII-1133 **P59:** he hablado con _
- VII-1134 **A12:** sí \
- VII-1135 **P59:** muy bien I he hablado con mi mujer _
- VII-1136 **A12:** eh: y:: *salida* de casa II *salida*:: --
- VII-1137 **P59:** muy bien I he salido I he salido de casa I y he venido I bien II este tiempo que estamos viendo I ¿qué es? I ¿lo reconocéis? I ¿es un tiempo del? /
- VII-1138 **A16:** pasado _
- VII-1139 **AA:** =pasado= _
- VII-1140 **P59:** =pasado= I del pasado I alguien sabe I ¿cómo se llama? /
- VII-1141 **A15:** ¿imperfecto? /
- VII-1142 **P59:** no I no es el imperfecto I no es alemán esto I ¿eh? /
- VII-1143 **A15:** <(risas)>
- VII-1144 **P59:** el imperfecto lo veremos I el año que viene I ¿eh? I tenemos tres pasados II importantes I entonces uno se llama imperfecto también I pero no es este I en español II ¿eh? I es otro II éste se llama perfecto \
- VII-1145 **A15:** perfecto _
- VII-1146 **AA:** <(risas)>
- VII-1147 **P59:** perfecto <(suena escritura en pizarra)> esto I tiem- este tiempo se llama I pretérito perfecto I ¿pretérito I qué quiere decir pretérito? /
- VII-1148 **A9:** pasado _
- VII-1149 **AA:** =pasado= _
- VII-1150 **P59:** pasado I pasado I de los tiempos pasados I las conjugaciones de los verbos I se llaman pretérito \
- VII-1151 **A4:** ¿pretérito I qué es ser pasado? /
- VII-1152 **P59:** pasado II sí II ac- actualmente I se usa poco I en la lengua hablada I pero pretérito I es una cosa I pretérita I es una cosa que ha pasado II ¿sabes? /
- VII-1153 **A9:** ¿*pretérito* perfecto? /
- VII-1154 **P59:** pretéri-to II pretérito perfecto _
- VII-1155 **A13:** perfecto I ¿muy bien? /
- VII-1156 **P59:** ¿cómo? /
- VII-1157 **A13:** perfecto I ¿qué es? /
- VII-1158 **P59:** perfecto quiere decir muy bien I aquí I no quiere decir muy bien II porque es I es una:: I es una palabra I es una:: palabra gramatical I que tiene I otros sentidos I o sea I no tienes que pensar que es que este está bien I y otros tiempos no están bien II no I pero perfecto quiere decir perfecto I eso sí \
- VII-1159 **A4:** II yo no saber I cuál es portugués pretérito _

- VII-1173 **P59:** en portugués se llama pretérito --
- VII-1174 **A4:** pretérito _
- VII-1175 **P59:** que también quiere decir pasado \
- VII-1176 **A4:** sí I pasado I *mais* yo sabía que era pasado pretérito I (???)
- VII-1177 **P59:** pues es I tiempo pasado I tiempo pasado I bien I entonces I veis cómo
- VII-1178 se forma este tiempo pasado I ¿cómo lo formamos? /
- VII-1179 <...> vamos a ver I un verbo como:: <(borra pizarra)> como preparar
- VII-1180 <(suena escritura en pizarra)> ¿eh? I ¿preparar? /
- VII-1181 **A15:** he preparado _
- VII-1182 **A1:** he *preparar* _
- VII-1183 **P59:** ¿he? /
- VII-1184 **A?:** he preparado _
- VII-1185 **P59:** he preparado <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-1186 **A15:** has preparado _
- VII-1187 **P59:** {(suena escritura en pizarra) has preparado --
- VII-1188 **AA:** =ha preparado= _
- VII-1189 **P59:** ha preparado} I yo he preparado I tú has preparado I él I ella I usted I
- VII-1190 ha preparado I {(suena escritura en pizarra) esto <...> siempre igual} I
- VII-1191 ¿y el plural? /
- VII-1192 **AA:** =hemos= _
- VII-1193 **P59:** ¿nosotros? /
- VII-1194 **AA:** =hemos= _
- VII-1195 **P59:** hemos II ¿esto es igual I o cambia? /
- VII-1196 **AA:** =igual= _
- VII-1197 **P59:** igual I todo igual I si es chico I chica quien habla I si es plural I
- VII-1198 singular I siempre I esto es igual II nosotros hemos preparado I
- VII-1199 ¿vosotros? /
- VII-1200 **AA:** =habéis= _
- VII-1201 **P59:** habéis <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-1202 **AA:** =habéis= _
- VII-1203 **P59:** y I ¿ellos? /
- VII-1204 **AA:** =han= _
- VII-1205 **P59:** =han= II ¿eh? I {(suena escritura en pizarra) y siempre I es igual} I
- VII-1206 esto es el verbo I regular I los verbos en ar II me he quedado sin tiza I
- VII-1207 ahora vamos a <(ruido de hojas)> sólo I explicamos hasta aquí I vamos
- VII-1208 a intentar hacer este ejercicio I a ver si sale II después continuamos si
- VII-1209 queréis con estas pruebas I explicamos I aquí I sólo tenéis que II
- VII-1210 ordenar I ordena lo que has hecho II has hecho estas cosas II ¿eh? I
- VII-1211 *poneros* dos I y tenéis que ordenarlas I y decir I qué has hecho esta
- VII-1212 mañana II primero I luego I después I al mediodía I por la tarde I por la
- VII-1213 noche I por la mañana <...> CRI le das esto a:: PET I por favor _
- VII-1214 **A12:** gracias \
- VII-1215 **O:** ¿puedo una? I <(ruido de hojas)> gracias _ (pp.)
- VII-1216 **P59:** <(9'')> por favor II por favor I *poneros* dos personas II juntos I y
- VII-1217 habláis I decidís I primero I después I qué habéis hecho I ¿eh? I y
- VII-1218 después I lo podéis escribir I o:: I lo hablamos II primero poner un
- VII-1219 orden II y luego lo tenéis que decir I gracias _
- VII-1220 **AA:** <(murmullo)> (pp.) (5'')
- VII-1221 **P59:** hablad \
- VII-1222 **AA:** <(murmullo)> (pp.) (11'')

- VII-1223 **P59:** voy a buscar tiza I ¿eh? I ahora vuelvo _
- VII-1224 **AA:** <(murmullo)> (2`06”)
- VII-1225 **P59:** <(ruido de puerta)> <...> abro un poquito I ¿eh? /
- VII-1226 II ¿verdad que hace calor? I <(ruido de ventana)>
- VII-1227 **AA:** <(murmullo)> (pp.) (42”)
- VII-1228 **A9:** ¿por qué I por qué me I he levantado I no I he levantado? /
- VII-1229 **P59:** porque I el verbo I ¿cómo es? /
- VII-1230 **A9:** levantar _
- VII-1231 **P59:** levantar-se \
- VII-1232 **A9:** levantarse I ¡ah! I levantarse _
- VII-1233 **P59:** levantarse --
- VII-1234 **A9:** con levantarse --
- VII-1235 **P59:** también puede ser levantar I pero si eres tú I lo usamos la forma del
- VII-1236 reflexivo I me he levan- I levantarse I como llamarse I cómo te llamas
- VII-1237 --
- VII-1238 **A9:** ¿ ducharse? /
- VII-1239 **P59:** ducharse --
- VII-1240 **A9:** ducharse _
- VII-1241 **P59:** bañarse <...> ¿eh? I peinarse I todo es I reflexivo I entonces I aquí I
- VII-1242 también es reflexivo \
- VII-1243 **A9:** pero ducharse I me he duchando I *duchando* I ducha- I duchado _
- VII-1244 **P59:** ducha-do --
- VII-1245 **A9:** duchado I duchado I me he duchado --
- VII-1246 **P59:** me he duchado _
- VII-1247 **AA:** <(murmullo)> (49”)
- VII-1248 **P59:** ¿ya? /
- VII-1249 II ¿sí? /
- VII-1250 **AA:** <(murmullo)> (pp.) (10”)
- VII-1251 **P59:** vale I borro esto I ¿eh? /
- VII-1252 <...> vale <...> ¿cómo habéis empezado? /
- VII-1253 **A?:** eh::: I primero --
- VII-1254 **P59:** sí I podemos empezar con primero I o luego: <...> podemos dar una
- VII-1255 hora _
- VII-1256 **A6:** <...> sonar el despertador _
- VII-1257 **P59:** vale I sonar el despertador I ¿cómo lo diríamos? /
- VII-1258 **A20:** ha sonado _
- VII-1259 **P59:** {(suena escritura en pizarra) ha sonado el despertador} --
- VII-1260 **A4:** el despertador I ha *sonado* _
- VII-1261 **P59:** también <(suena escritura en pizarra)> ha sonado el despertador I
- VII-1262 podemos decir la hora si queremos I a las ocho I a las siete II ¿mhm? /
- VII-1263 II ¿qué más? /
- VII-1264 **A6:** he levantado _
- VII-1265 **A?:** levantar _
- VII-1266 **A3:** me he levantado _
- VII-1267 **AA:** (???)
- VII-1268 **A4:** me I he I levantado _
- VII-1269 **A6:** me he levantado _
- VII-1270 **P59:** <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-1271 **A6:** me he levantado _
- VII-1272 **P59:** ¿sí? /

- VII-1273 II fijaros II me he levantado I este orden I el verbo es levantarse I yo
 VII-1274 me II y esto <...> el verbo I ¿eh? I no I he me I o:: I he levantado
 VII-1275 siempre junto I me I he levantado <...> me he levantado I ¿qué más? /
 VII-1276 **A4:** me he duchado _
 VII-1277 **A3:** me he duchado _
 VII-1278 **AA:** =me he duchado= _
 VII-1279 **A?:** *duchada* _
 VII-1280 **P59:** {(suena escritura en pizarra) me I he I ¿cómo? /
 VII-1281 **AA:** =duchado= _
 VII-1282 **P59:** duchado} II me he duchado <...> ¿y? I vamos a hacer I la primera I sin:
 VII-1283 I sin I primero I luego I sino II ha sonado el despertador I me he
 VII-1284 levantado I me he duchado I ¿y? /
 VII-1285 **AA:** =he desayunado= _
 VII-1286 **AA:** =he desayunado= _
 VII-1287 **P59:** {(suena escritura en pizarra) he desayunado <...>} ¿eh? I aquí I no
 VII-1288 ponemos primero I es normal I es el orden normal I me levanto I ahora
 VII-1289 sí I ahora I ¿qué podemos decir? /
 VII-1290 **A1:** luego _
 VII-1291 **P59:** ¿luego? /
 VII-1292 **A6:** salido _
 VII-1293 **A1:** salido _
 VII-1294 **A4:** he salido _
 VII-1295 **A1:** he salido _
 VII-1296 **A8:** he salido de casa _
 VII-1297 **P59:** {(suena escritura en pizarra) he salido II de casa II ¿y? /
 VII-1298 **A1:** he cogi:: --
 VII-1299 **A1:** he cogido _
 VII-1300 **A4:** he cogido _
 VII-1301 **P59:** he I cogido} I cogido I ¿cómo lo escribo? /
 VII-1302 **A?:** cogido _
 VII-1303 **A13:** cogido _
 VII-1304 **P59:** ¿con? /
 VII-1305 **A16:** con ge _
 VII-1306 **P59:** ¿con ge o con jota? I ¿cómo está aquí? /
 VII-1307 **A13:** con jota _
 VII-1308 **A16:** con jota _
 VII-1309 **A4:** profesora --
 VII-1310 **P59:** <(risas)>
 VII-1311 **A16:** es con ge _
 VII-1312 **P59:** no os dejéis caer en la trampa I con ge I con ge I {(suena escritura en
 VII-1313 pizarra) cogido} I muy bien I he cogido II el metro I ¿qué más? /
 VII-1314 **A1:** <...> he ido al (???)
 VII-1315 **P59:** bien \
 VII-1316 **A1:** he ido _
 VII-1317 **P59:** luego he salido de casa <...> ¿cómo lo haríais? I mejor I ¿si aquí pongo
 VII-1318 una coma I aquí qué pongo? /
 VII-1319 **A1:** y _
 VII-1320 **AA:** =y= _
 VII-1321 **A13:** he I ido _
 VII-1322 **P59:** y <(suena escritura en pizarra)> al trabajo I muy bien I ¿qué más? /

- VII-1323 **A16:** eh:: comer I comido I he comido con un amigo _
 VII-1324 **P59:** vale I aquí sí podemos decir cuándo _
 VII-1325 **A20:** *el* mediodía _
 VII-1326 **AA:** =mediodía= _
 VII-1327 **P59:** es al I cuidado I no el I {(suen a escritura en pizarra) al mediodía <...>
 VII-1328 OXA} I ¿cómo es I al mediodía? /
 VII-1329 **A16:** he comido _
 VII-1330 **P59:** he comido <(suen a escritura en pizarra)> he comido I con un amigo I
 VII-1331 ¿qué más? /
 VII-1332 **A15:** eh:: por la tarde --
 VII-1333 **P59:** sí I CHU I por la tarde _
 VII-1334 **A15:** he I dado un paseo _
 VII-1335 **P59:** he dado un paseo I ¿de acuerdo? I no lo escribo esto ya I ¿eh? I por la
 VII-1336 tarde I he dado un paseo I o lo escribo I ¿lo escribo? I <(suen a escritura
 VII-1337 en pizarra)> un paseo _
 VII-1338 **A15:** he ido al cine _
 VII-1339 **P59:** bien I ¿qué ponemos I y? /
 VII-1340 II ¿y? /
 VII-1341 **A15:** he ido al cine _
 VII-1342 **P59:** <(suen a escritura en pizarra)>

FIN DE LA GRABACIÓN AUDIO

NOTAS DE CAMPO: A partir de aquí la transcripción sólo la tengo registrada en vídeo, porque la cinta audio se ha terminado.

- a. **P59:** bien qué ponemos I y:: I {(suen a escritura en pizarra) he ido al cine} I
 ¿sí? I ¿o no? /
 II ¿qué más?
- b. **A15:** y por la noche I he ido al cine \
- c. **P59:** puede ser I punto I por la noche he ido al cine --
- d. **A6:** también I he ido --
- e. **P59:** muy bien I {(suen a escritura en pizarra) por la noche I he I ido I a I
 tomar I una I copa} I o I por la tarde I he dado un paseo I punto II por
 la noche I he ido al cine I y II después del cine I he ido a tomar una
 copa II bien I entonces I ¿cómo se forma el pretérito perfecto? I ¿cómo
 se forma? I ¿todos son iguales I como éste que he escrito yo? /
- f. **A9:** II no:: I con i I de I o \
- g. **P59:** no:: I por ejemplo II un otro verbo I preparar I es he preparado II hay
 unos que terminan {(suen a escritura en pizarra) así} I ¿no? /
- h. **A9:** o::: I comer I comido _
- i. **P59:** {(suen a escritura en pizarra) comer --
- j. **A9:** comido \
- k. **P59:** II esto es igual I ¿eh?} I pero:: comido --
- l. **AA:** =escribir=
- m. **A9:** beber _
- n. **P59:** escribir I sí <...> no porque éste es irregular I justamente I éste es
 irregular I ¿comer es regular I qué os parece? I ¿es la forma normal II
 regular? I exacto II y subir I ¿cómo es? I ¿subir la escalera I subir en el
 ascensor? /
- o. **AA:** =subido=

- p. **P59:** <(suena escritura en la pizarra)> ¿mhm? I entonces I ¿cómo son las formas regulares? /
<(5'')> lo que tenemos aquí I hay dos I los verbos que terminan en ar I eso siempre es igual I ado I he preparado I me he levantado I he trabajado I he hablado I los verbos en er II ido I los verbos en ir I también I ido I ¿eh? I estas son las terminaciones regulares I pero algunos son irregulares I como por ejemplo I una carta I esta mañana I he:: escrito una carta <(suena escritura en pizarra)> he escrito una carta I esta mañana I esto <(suena subrayado)> es irregular I porque he escrito I no decimos I ¿otro? /
- q. **A?:** hacer _
- r. **P59:** hacer I por ejemplo II {(suena escritura en pizarra) ¿cómo es I esta mañana? /
- s. **AA:** =he hecho=
- t. **A4:** hecho _
- u. **P59:** II he II hecho} \
- v. **AA:** =ver=
- w. **P59:** ver II {(suena escritura en pizarra) visto I he I visto --
- x. **A?:** (???)
- y. **P59:** muy bien I volver I he vuelto} II no puedes ver PET I te lo pongo por abajo I ahora os daré una hoja I donde está todo I ¿eh? /
<(7'')> lo dejamos aquí I estos son los más importantes I los irregulares más importantes <(suena subrayado)> hay alguno más I los veremos II mañana II ya veréis I este es un tiempo:: I bastante fácil I os doy I ahora os voy a dar los deberes I pero:: aquí tenéis las formas I que he puesto ahora en la pizarra I los irregulares I y:: I hacéis esto de deberes I ¿eh? I más los ejercicio que ahora os doy <(ruido de hojas)> a ver I de deberes I del libro de ejercicios II <(suena escritura en pizarra)>

FIN DE LA GRABACIÓN VÍDEO

ANEXO XI:

TRANSCRIPCIÓN AUDIO I-[A-75] (26 DE FEBRERO DE 2003)

- I-1 **P75:** [...] no lo hablo I muy bien I que es lo que le pasa a BED I y eh:: I vives
I-2 en Francia I o I en I Alemania I ¿está claro? /
- I-3 **A?:** mhm \
- I-4 **P75:** y recordar I que II cuando I si esto está al revés I si yo digo I {(suena
I-5 escritura en pizarra) hablo:: --
- I-6 **A?:** árabe _
- I-7 **P75:** II árabe <...> ¿qué pasa aquí? /
- I-8 II se convierte en e <(suena escritura en pizarra)> --
- I-9 **A1:** o _
- I-10 **P75:** ¿vale? I y I eh:: I esta o <...> por ejemplo I yo le pregunto: I eh:: a MON
I-11 I por ejemplo I {(suena escritura en pizarra) eres eh:: alemana --
- I-12 **A4:** o holandesa _
- I-13 **A?:** u _
- I-14 **AA:** =u= _
- I-15 **P75:** ¿eh? I aquí se pone <(suena escritura en pizarra)> --
- I-16 **AA:** =u= _
- I-17 **P75:** u I ¿alemana I holandesa? /
- I-18 **A2:** alemana <(risas)> _
- I-19 **P75:** alemana I ¿no te gusta I holandesa? /
- I-20 **A2:** <(risas)>
- I-21 **P75:** ¿no? /
- I-22 II bien I eh:: <...> pues vale I vamos a hacer ahora I un:: pequeño
I-23 ejercicio I de esto I ¿eh? I hacéis este de aquí arriba I ¿de acuerdo? /
- I-24 <(5'')> ¿no queréis salir en la televisión? /
- I-25 **AA:** <(risas)>
- I-26 **P75:** ¿no? /
- I-27 <(suena ruido de hojas; 30'')> vale hacéis eh:: I (jemm) I ¡ay! I hacéis la
I-28 parte de arriba I ¿de acuerdo? /
- I-29 **AA:** <(trabajan en silencio)> (4` 40'')
- I-30 **P75:** vale I ¿ya está? /
- I-31 <(7'')> ya que no salís en la tele I habláis I venga _
- I-32 **A2:** <(5'')> hablo inglés I eh:: y:: I pegó:: hablo un poco de español _
- I-33 **P75:** ¿cómo I cómo? /
- I-34 **A2:** II hablo inglés I y hablo un poco de español I o hablo inglés I pero: I
I-35 hablo un poco de español _
- I-36 **P75:** II a ver I eh:: I yo diría I hablo inglés y: I un poco de español II ese pero
I-37 I eh:: I o sea I normalmente lo: utilizo el pero cuando son cosas I por
I-38 ejemplo I contradictorias I o sea dices I hablo inglés I pero II eh:: I
I-39 pronuncio:: eh:: I mal I hablo inglés I pero eh:: I con dificultad I hablo
I-40 inglés I pero: eh:: --
- I-41 **A1:** pero no (???) _
- I-42 **P75:** ¿qué? /
- I-43 **A1:** pero no <...> ¿leo? /
- I-44 **P75:** pero no I leo I vale I quiero decir son dos cosas que son un poco
I-45 contradictorias I vale una cosa I cuando <(suena borrado de pizarra)>
I-46 cuando el verbo es el mismo II ¿eh? I eh:: I en español I normalmente I

- I-47 quitamos I si yo digo I por ejemplo I {(suena escritura en pizarra) hablo
I-48 <...> inglés y <...> hablo I un I poco I de eh:: <...> de chino I por
I-49 ejemplo} I ¿vale? I como el verbo I este y este I es el mismo I
I-50 normalmente <(suena subrayado en pizarra)> esto I no lo pongo I ¿eh? I
I-51 digo hablo inglés y: I un poco I de chino I ¿eh? I porque hablo inglés y
I-52 hablo y hablo I ¿eh? I en principio esto <(suena subrayado en pizarra)>
I-53 eh:: lo I lo eliminamos I ¿de acuerdo? /
I-54 II bien I eh:: I segundo II tú \
I-55 **A3:** eh:: *Yaime* I vive en Barcelona _
I-56 **P75:** ¿cómo? /
I-57 II Jaime _
I-58 **A3:** Jaime <(risas)> perdón I Jaime vive en Barcelona II pero trabaja I en
I-59 Gerona _
I-60 **P75:** vale I Jaime vive en Barcelona I pero trabaja en Gerona II ¿alguna otra
I-61 posibilidad? /
I-62 **A4:** <...> no \
I-63 **A?:** y _
I-64 **P75:** ¿y? I también I ¿eh? I vive en Barcelona y trabaja en Gerona I ¿vale? I
I-65 pero I aquí I las dos son posibles II eh:: I ¿tres? /
I-66 **A5:** hablo español I pero no *habla* muy bien _
I-67 **P75:** II vale I hablo español I pero no hablo muy bien I o también I lo mismo
I-68 I ¿eh? I {(suena escritura en pizarra) hablo <...> español <...> pero:: --
I-69 **AA:** =no muy bien= _
I-70 **P75:** no II muy II bien} I ¿de acuerdo? I porque como el verbo es el mismo I
I-71 ¿eh? I es <(suena subrayado en pizarra)> no hace falta I eh:: I decirlo
I-72 dos veces I ¿vale? /
I-73 II eh:: I siguiente _
I-74 **A?:** hablo inglés I pero I escribo muy mal _
I-75 **P75:** vale I hablo inglés I pero escribo muy mal I ¿de acuerdo? /
I-76 **A6:** <(4'')> en clase hablamos mucho I y leemos textos _
I-77 **P75:** muy bien \
I-78 **A?:** <(5'')> voy a visitar España I pero: I y visitar Uruguay _
I-79 **P75:** II aquí pone I no II no voy a visitar Uruguay _
I-80 **A?:** pero no voy a visitar _
I-81 **P75:** vale I lo mismo I ¿eh? I si tú dices I {(suena escritura en pizarra) voy I a
I-82 I vi -si-tar <...> Argentina II pero I no I voy I a I vi-si-tar <...> Uru:: II
I-83 Uruguay} I es lo mismo I ¿eh? I pero I {(suena subrayado en la pizarra)
I-84 no} I por ejemplo I Uruguay I porque voy a visitar I voy a visitar I y
I-85 dices voy a visitar Argentina I pero no Uruguay II ¿vale? I no es
I-86 necesario I volver a repetir el verbo II muy bien _
I-87 **A1:** II los españoles ah:: I van a cursos en Irlanda o I en I Gran Bretaña _
I-88 **P75:** vale I los españoles van a cursos I en Irlanda I o en Gran Bretaña I o I en
I-89 Irlanda y en Gran Bretaña I ¿vale? I pueden ir a los dos países I ¿de
I-90 acuerdo? I bien I para:: I para casa I o sea I para mañana I o:: mejor
I-91 dicho I para el lunes I porque maña- I bueno I para mañana I si no
I-92 tenemos tiempo I de hacer clase I no I no todo es examen II para mañana
I-93 I por favor I me hacéis este I este segundo II ¿de acuerdo? I y ahora I
I-94 eh:: I me hacéis un poco de repaso I de lo que vimos la semana pasada I
I-95 éste de aquí abajo II acordaros de I cuándo I tenéis que poner el
I-96 pronombre I y cuándo no tenéis que poner el pronombre I cuándo tenéis

- I-97 que decir yo I y cuándo no decimos yo I ¿vale? I por ejemplo I eh::
 I-98 <(suena borrado de pizarra)> si yo I pongo una frase<(suena escritura en
 I-99 pizarra)> ¿es necesario aquí I poner el pronombre? /
 I-100 **A?:** no \
 I-101 **P75:** ¿yo? I no I y si digo: <(suena escritura en pizarra)> ¿aquí es necesario el
 I-102 pronombre? /
 I-103 **A?:** sí \
 I-104 **P75:** II ¿cuál? /
 I-105 **A?:** <...> yo soy de (Ma??) --
 I-106 **P75:** {(suena escritura en pizarra) yo soy de (Maago?)} I ¿y? /
 I-107 **A?:** pero ella es --
 I-108 **P75:** ¿ella? <(suena escritura en pizarra)> ¿ella? I ¿qué? /
 I-109 **A?:** él _
 I-110 **A5:** II o I él _
 I-111 **A4:** o él I él \
 I-112 **P75:** vale I o él <(suena escritura en pizarra)> --
 I-113 **A4:** o usted _
 I-114 **P75:** o usted <(risas)> <(suena escritura en pizarra)> vale I o el nombre de la
 I-115 persona --
 I-116 **A4:** mhm \
 I-117 **P75:** II por ejemplo I y:: I eh:: <(suena escritura en pizarra)> ASU⁷¹ I ¿vale? I
 I-118 ¿sí? I vale I por ejemplo I ¿de acuerdo? /
 I-119 **AA:** =sí= \
 I-120 **P75:** eh:: I quiere decir I si aquí:: yo hago una distinción I ¿eh? I eh:: hablo:
 I-121 español <...>y él I o yo hablo español y él habla eh:: *ruso*⁷² II ¿vale? I
 I-122 ¿*turco* o *ruso*? /
 I-123 **A14:** turco \
 I-124 **P75:** *turco* I *turco* II eh:: I ¿está claro? I es decir I si hay dos personas I ¿eh? I
 I-125 para distinguir I yo y él I o ella I utilizamos el pronombre I ¿de acuerdo?
 I-126 I vale I pues entonces I ahora I por favor I me hacéis esta parte de aquí
 I-127 abajo _
 I-128 **AA:** <(la clase trabaja en silencio; se oye un pequeño murmullo de P75
 I-129 resolviendo dudas individualmente; A4 pregunta a O por el ejercicio
 I-130 ejercicio)> (pp.) (3` 49")
 I-131 **P75:** ¿ya? /
 I-132 **A?:** hablas I español I sí I pero I pero I sólo I un I poco \
 I-133 **P75:** vale I ¿hablas español? I sí I pero sólo un poco \
 I-134 **A8:** <(4")> no leo mucho I yo leo bastante I especialmente II de *la:: tura*
 I-135 española _
 I-136 **P75:** vale I yo I no leo mucho I yo leo bastante I especialmente literatura
 I-137 española _
 I-138 **A9:** II ¿por qué (???) no cambian los *subjetos*? /
 I-139 <(5")> la primera cosa aquí II no *cambiar* los *subjetos* <...> por qué
 I-140 eh:: dos _
 I-141 **P75:** II vale I eh:: en este caso I podemos II podemos ponerlo I o no podemos
 I-142 ponerlo I ¿vale? I imagínate que:: II que:: I si yo digo I mhm:: leo
 I-143 bastante literatura eh::<...> inglesa I ¿vale? I bastante literatura inglesa
 I-144 <...> leo bastante literatura inglesa <...> leo I mucha I literatura inglesa _

⁷¹ Iniciales del nombre de la observadora.

⁷² P59 tiene problemas para pronunciar el sonido "r".

- I-145 **A9:** II yo digo mucha _
- I-146 **P75:** también I ¿vale? I bien I en ese caso I la primera persona I eh:: II yo en
- I-147 este caso I no he puesto yo II ¿vale? I ahora I si: yo quiero comparar I y
- I-148 tengo I yo I no sé tú I yo I leo mucha literatura inglesa <...> y también
- I-149 puedo decir esto I es decir I qué estoy haciendo I en el primer caso I
- I-150 estoy I dando una información I leo mucha literatura inglesa I en el
- I-151 segundo digo I yo leo mucha literatura inglesa I estoy diciendo otras
- I-152 personas I no sé I pero yo I y aquí estoy haciendo un énfasis I en yo
- I-153 como persona I quizás mi hermano I no I quizás I mi novia I no I quizás
- I-154 mi padre I no II estoy haciendo énfasis en yo I como persona I ¿vale? I
- I-155 es como I yo entro en clase y digo I buenos días I me llamo JUA I es
- I-156 decir I buenos día I yo II yo me llamo JUA I eh:: I imagínate I eh:: I ella
- I-157 I no lo sé I ¿eh? I pero yo I me llamo Juan I ¿eh? I o I eh:: yo quiero
- I-158 decir I vale I eh:: <...> entro en clase I y puedo decir I soy español II
- I-159 ¿vale? I pero: I si yo pienso que quiero marcar una cosa I el primer día
- I-160 de clase I yo entro y digo II yo soy catalán II quiero decir I no penséis
- I-161 otra cosa I yo I me considero catalán I es decir I yo no soy español I yo
- I-162 soy catalán II en este caso estoy haciendo énfasis en decir I que tú
- I-163 puedes pensar lo que quieras I pero yo quiero dejar claro I yo I yo I
- I-164 catalán I ella I no lo sé I ella es de Zaragoza I o de donde sea I no lo sé I
- I-165 ¿vale? I pero I yo I soy catalán II entonces puedo poner esto II ¿de
- I-166 acuerdo? /
- I-167 <...> a ver I eh:: <(suena borrado de pizarra)> vamos a ver I si yo digo
- I-168 <(suena escritura en pizarra)> --
- I-169 **AA:** <(murmullo)>
- I-170 **P75:** si yo digo eh:: I me llamo JUA I soy español de Sevilla I ¿vale? I aquí
- I-171 no es necesario I no dices I {(suena escritura en pizarra) yo I soy eh:: II
- I-172 MAR I y: I soy II inglés de: II} I ¿vale? I bien <(suena escritura en
- I-173 pizarra)> aquí hay una persona I {(suena subrayado) que no pongo el I el
- I-174 pronombre I y aquí está esto} I *pa* decir II pues I pues I yo I en caso de
- I-175 confirmar I vale I si yo digo I {(suena escritura en pizarra) soy <...>
- I-176 español} I ¿vale? /
- I-177 **A4:** vale \
- I-178 **P75:** es una información más o menos neutra I ¿vale? I si yo entro en clase II
- I-179 entro en clase el primer día de clase II vosotros por lógica I pensáis que
- I-180 yo I si soy el profesor I lo más normal I es que soy español I lo más
- I-181 normal I ¿vale? I eh:: yo quiero señalar I que eso que vosotros pensáis II
- I-182 que es lo más lógico I no es I real I ¿eh? I y digo I bueno I eh:: I {(suena
- I-183 escritura en pizarra) yo I soy I eh:: <...> catalán} II ¿vale? I por qué I
- I-184 aquí pongo el yo I porque estoy intentando decir I tú piensas que yo I
- I-185 pero yo I no lo soy II te estoy dando *una* I énfasis I una información I
- I-186 que yo pienso que es importante I y que quiero señalar<(suena
- I-187 subrayado)> este yo II ¿vale? /
- I-188 **A9:** <...> (???)
- I-189 **P75:** continuamos <(risas)> estamos en primero I y:: llevamos una semana I
- I-190 dos semanas de clase I y es un poco I complicado I vale I eh:: II
- I-191 siguiente _
- I-192 **A?:** (???) (pp.)
- I-193 **P75:** vale I ¿eh? I aquí lo mismo I puedo poner I o no puedo poner el
- I-194 pronombre I en *la* primer I caso I ¿eh? I en el segundo I y yo estudio

- I-195 química I sí <...> eh:: siguiente _
- I-196 **A?:** soy alemán (???) _ (pp.)
- I-197 **P75:** vale I soy alemán I y (tuyo?) soy chileno I o yo soy alemán y tú (???)
- I-198 chileno I vale I el segundo caso I en chileno I es obligatorio el
- I-199 pronombre I en el primero I puede serlo o no I vale I ¿María? /
- I-200 **A?:** =(???)=
- I-201 **AA:** =(???)=
- I-202 **P75:** vale I aquí I ¿es necesario ella? /
- I-203 **AA:** =no= \
- I-204 **P75:** no I porque es María I y sabemos de quién estamos hablando I ¿eh? I =
- I-205 María estudia biología I sí I estudia II sabemos que ella es María I sí I
- I-206 estudia I en la Universidad I de I Sevilla \=
- I-207 **AA:** =(fuerte murmullo)=
- I-208 **AA:** <(murmullo)> (27'')
- I-209 **P75:** vale _
- I-210 **AA:** <(murmullo)> (15'')
- I-211 **P75:** vale I otra cosa eh:: I durante <...> durante las dos semanas II de clase
- I-212 <...> hemos visto eh:: I diferentes I preposiciones I ¿está claro
- I-213 preposiciones? /
- I-214 **A10:** ¿preposiciones? /
- I-215 **P75:** ¿qué son preposiciones? /
- I-216 <...> vale I por ejemplo I hemos visto I {(suena escritura en pizarra) en}
- I-217 I ¿no? /
- I-218 **A10:** sí \
- I-219 **P75:** estudio I en <(suena escritura en pizarra)> la escuela --
- I-220 **A4:** en la I escuela de idiomas _
- I-221 **P75:** hemos visto <(suena escritura en pizarra)> --
- I-222 **A4:** de _
- I-223 **P75:** de II escuela oficial de --
- I-224 **A4:** Barcelona _
- I-225 **P75:** clase de I español I hemos visto <(suena escritura en pizarra)> a _
- I-226 **AA:** =a= _
- I-227 **P75:** II hemos visto <(suena escritura en pizarra)> para II ¿no? /
- I-228 <...> ¿alguna más? /
- I-229 **A11:** por \
- I-230 **P75:** ¿qué? /
- I-231 **A11:** por _
- I-232 **P75:** por I vale pero:: <(suena escritura en pizarra)> --
- I-233 **A14:** ¿lo? /
- I-234 **P75:** lo I no I es un pronombre I {(suena escritura en pizarra) y hemos visto II
- I-235 con} <...> ¿vale? I bien I pues:: --
- I-236 **A1:** ¿sin? /
- I-237 **P75:** con esto --
- I-238 **A1:** ¿sin? /
- I-239 **A4:** sin I sobre _
- I-240 **P75:** ¿sin? /
- I-241 **A4:** sin I sobre _
- I-242 **P75:** sin I sobre I tras I muy bien <(risas)> ¿vale? I sin I no lo hemos visto I
- I-243 pero bueno I sin <(suena escritura en pizarra)> I ¿vale? /
- I-244 **A4:** II sobre _

- I-245 **P75:** bien I pues ahora I eh:: II aquí I ponéis la preposición I la que sea II
 I-246 ponéis la preposición necesaria I ¿de acuerdo? /
- I-247 **AA:** <(murmullo)> (6` 10")
- I-248 **P75:** vale I ¿ya está más o menos? /
- I-249 II bien I hay:: un par de cosas I que son I quizás un poco más difíciles
 I-250 <...> pero I eh:: lo I lo otro es bastante:: normal I a ver I eh:: I MAR _
 I-251 <...> MAR _
- I-252 **A9:** Ana I en español II Ana I en español I se I se escribe con I una ene I
 I-253 ¿verdad? /
- I-254 **P75:** ¿de acuerdo? /
- I-255 **AA:** =sí= \
- I-256 **P75:** II sí I ¿sí que es con I o sí que se escribe con una ene? /
- I-257 **AA:** <(risas)>
- I-258 **P75:** las dos cosas I Ana en español I se escribe con ene I con una ene II
 I-259 ¿vale? I en catalán I no II eh:: siguiente _
- I-260 **A11:** David estudia medicina I en Estados Unidos _
- I-261 **P75:** vale I David estudia medicina en Estados Unidos I ¿eh? I como vivo en
 I-262 Barcelona I trabajo en la escuela I etcétera I etcétera II ¿tres? /
- I-263 **A12:** eh:: estudio español I para conocer mejor la cultura latinoamericana _
- I-264 **P75:** muy bien I para _
- I-265 **A10:** <...> voy a clases de inglés y de tenis _
- I-266 **P75:** voy a clases de inglés y de tenis I ¿de acuerdo? /
- I-267 **AA:** =sí= \
- I-268 **A4:** yo veo --
- I-269 **P75:** y de I clases de inglés I y I de I tenis \
- I-270 **A4:** yo veo I *beni-* eh:: I *bení:* *culas* I en la *telebisin* I en inglés I *si* aprende::
 I-271 mucho _
- I-272 **A?:** II de I inglés _
- I-273 **P75:** <...> a ver I ¿de inglés o en inglés? /
- I-274 **A7:** de inglés _
- I-275 **AA:** =de inglés= _
- I-276 **A1:** de inglés _
- I-277 **P75:** ¿en inglés? /
- I-278 **A7:** de inglés _
- I-279 **A?:** de \
- I-280 **P75:** a ver I yo hablo I ¿yo hablo en español I o hablo de español? /
- I-281 **A7:** hablo en español _
- I-282 **P75:** hablo en español _
- I-283 **A7:** pero I de español _
- I-284 **AA:** =(murmullo)=
- I-285 **A4:** soy I soy de España I de dónde _
- I-286 **AA:** <(???)>
- I-287 **P75:** a ver I si yo digo I eh: veo películas eh:: I en televisión I en inglés I
 I-288 digo que las películas son en I idioma I en la lengua inglesa I ¿de
 I-289 acuerdo? /
- I-290 **AA:** =sí= \
- I-291 **P75:** yo hablo en español I las películas son I en inglés II ¿eh? I pero la I la
 I-292 lengua es inglesa I vale II si yo digo veo películas I de inglés II es decir
 I-293 que el tema de la película I es inglés --
- I-294 **A1:** =inglés= \

- I-295 **P75:** por ejemplo I películas de:: eh:: I ciencia ficción I películas de:: amor I
I-296 un libro de:: poesía I ése es el tema II vale entonces I ¿yo veo películas
I-297 de inglés? /
- I-298 **A?:** no \
- I-299 **A1:** ¿en inglés o de inglés? /
- I-300 **AA:** =en inglés= \
- I-301 **P75:** II a ver I no es igual _
- I-302 **A7:** de inglés _
- I-303 **AA:** =(???)=
- I-304 **P75:** =en= \
- I-305 **AA:** =en= \
- I-306 **A13:** =¿en inglés? / =
- I-307 **AA:** =(murmullo)=
- I-308 **P75:** a ver I lo correcto es I en inglés _
- I-309 **A13:** ¿en (???)? /
- I-310 **P75:** sí I veo I a ver I veo películas en televisión I y la película es en inglés I
I-311 en lengua inglesa \
- I-312 **AA:** <(murmullo)> (9”)
- I-313 **P75:** de no es correcto I a ver II a ver <...> vamos a ver I schsssss <...> a ver
I-314 yo digo I <(suena escritura en pizarra)> veo I ¿está claro? /
- I-315 **AA:** =sí= \
- I-316 **P75:** {(suena escritura en pizarra) películas I en I la I televisión I o en
I-317 televisión} I ¿está claro? /
- I-318 **AA:** =sí= \
- I-319 **P75:** vale <(suena escritura en pizarra)> de: <(suena escritura en pizarra)>
I-320 ¿de amor está claro? /
- I-321 **AA:** =sí= \
- I-322 **P75:** ¿películas de amor? /
- I-323 II <(suena escritura en pizarra)> películas de:: I {(suena escritura en
I-324 pizarra) <...> ciencia <...> ficción} I ¿está claro? /
- I-325 II estas de monstruos y:: I marcianos I y gente de la luna I Ufos I y esas
I-326 cosas I ¿está claro? I vale II bien I *esta* sería <(suena escritura en
I-327 pizarra)> el tema I ¿no? I el: I son películas de amor I películas de
I-328 historia I películas porque:: I de policías I películas I vale I también
I-329 puedo decir I películas I {(suena escritura en pizarra) de <...> Japón} I
I-330 ¿vale? I son películas de Japón II son películas I {(suena escritura en
I-331 pizarra)de:: Turquía <...>} ¿vale? I del país I como yo soy de I España I
I-332 son películas de Japón I películas de Turquía I películas de Marruecos I
I-333 ¿está claro? I o de Canadá I o de Estados Unidos I vale II vale I pero
I-334 estas películas<(suena subrayado)> hablan un idioma II ¿eh? I hablan un
I-335 idioma I entonces yo digo I películas de Japón I serían películas I
I-336 {(suena escritura en pizarra) en: <...> japonés} II espe::ra I películas de
I-337 Turquía I sería en <(suena escritura en pizarra)> turco I que es el idioma
I-338 I películas de:: Inglaterra I serían de:: I {(suena escritura en pizarra)
I-339 Inglaterra I serían en <...> inglés} \
- I-340 **A13:** <...> eh:: --
- I-341 **P75:** ¿correcto? /
- I-342 **AA:** <(risas)>
- I-343 **A13:** eh:: voy a (???) --
- I-344 **P75:** ¿qué? /

- I-345 **A13:** hay I (???) películas en la televisión I en la --
 I-346 **P75:** sí:: I es I es correcto _
 I-347 **A13:** ¡no! /
 I-348 **AA:** <(risas)>
 I-349 **P75:** cállate II a ver hablamos --
 I-350 **AA:** <(risas)>
 I-351 **P75:** ¿es correcto en inglés? I claro _
 I-352 **A13:** es correcto I no (???) I en eh:: *inglés* _
 I-353 **P75:** a ver I lo correcto es I veo I películas I en I televisión I en I inglés \
 I-354 **A13:** ¿correcto? /
 I-355 **P75:** sí:: \
 I-356 **AA:** <(risas)>
 I-357 **A13:** pero --
 I-358 **AA:** <(risas)>
 I-359 **A13:** eh:: I ¿es incorrecto I en? /
 I-360 **P75:** pues si es que no sé (???) I es ella la que está (???) _
 I-361 **AA:** <(risas)> <(murmullo)> (18”)
 I-362 **P75ⁱ:** no pero entonces sería I de I {(suena escritura en pizarra) In::gla:: terra} I
 I-363 ¿vale? I que es esto I {suena escritura en pizarra) de:: II la:: <...> BBC I
 I-364 de:: I la:: I televisión inglesa} I entonces sí II pero de inglés I de inglés _
 I-365 **A1:** <...> ¿(???) de español? /
 I-366 **P75:** vale I pero aquí no pone de I de:: I inglés <(risas)> claro I además I teve
 I-367 I teve I es femenino I sería II in-glesa I no inglés <...> no \
 I-368 **A1:** ¿no I teve inglesa I no teve femenino? /
 I-369 **P75:** la televisión es femenino <...> aquí pone inglés I no pone inglesa <...>
 I-370 vale <...> pausa _
 I-371 **AA:** <(risas; murmullo)>

PAUSA

- a. **P75:** [...] vale I ¿seguimos un poco más? /
 b. **A7:** ¿qué es por? /
 c. **P75:** ¿qué es por? /
 d. **A7:** por la mañana I por la noche --
 e. **P75:** por la mañana I por la tarde I por la noche \
 f. **A1:** no I para \
 g. **P75:** para y por I en español I son absolutamente I diferentes II y se utilizan I
 para cosas I absolutamente diferentes I y:: I si dices I para mañana I o II
por la mañana I ¿eh? I significan cosas absolutamente diferentes I sé que
 hay idiomas en que es lo mismo I ¿no? I en español I no I entonces para
-
- I-372 **P75:** I se utiliza I para unas cosas I y por se utiliza I para otras cosas I y
 I-373 poner por donde es para I y para donde es por II no es lo mismo II de
 I-374 manera I que si dices --
 I-375 **A9:** no entiendo para I no entiendo po::r --
 I-376 **P75:** es que por no lo hemos trabajado aún II por no lo hemos trabajado <...>
 I-377 ¿vale? I no I no hemos trabajado por I entonces I por aparece I si yo te
 I-378 digo por favor I aparece II por qué estudias español I aparece el por I
 I-379 pero I no lo hemos estudiado el uso I y el uso del por I para I una cosa
 I-380 que en español es difícil I que no I vamos a estudiar en primero II ¿eh? I
 I-381 porque es I muy difícil II ¿vale? /
 I-382 **A9:** vale \
 I-382

- I-383 **P75:** es como:: el uso I a ver II hay idiomas que sólo tienen por ejemplo I el I
I-384 el ser y estar I es el mismo verbo en algunos idiomas II ¿vale? I en
I-385 español existe el verbo ser I y el verbo estar I ¿es lo mismo? I no II
I-386 buscas un diccionario y dices eh:: I estar <...> ser I ¿lo mismo? I no I en
I-387 español I no II y I por y para I no es lo mismo <...> es I es una de las
I-388 cosas I bonitas que tiene el español II no I es una cosa I el por y para I es
I-389 una cosa complicada I a ver I hay cosas que estudiaremos aquí I en
I-390 primero I hay cosas que estudiaréis en segundo I en tercero I en cuarto y
I-391 en quinto <...> hay unas cuantas que se estudian en primero I en segundo
I-392 I en tercero I en cuarto I y en quinto II por ejemplo I por y para II vamos
I-393 a ver un poco en primero I vais a ver I en segundo I vais a ver en tercero
I-394 I vais a ver en cuarto I y vais a ver en quinto II la diferencia entre ser y
I-395 estar I la vamos a ver un poco en primero I en segundo I en tercero I en
I-396 cuarto I y en quinto II los verbos en pasado I los vamos a estudiar en
I-397 primero I en segundo I en tercero I en cuarto y en quinto II porque sobre
I-398 todo los pasados I las preposiciones I eh :: I no son fáciles en español II
I-399 porque si es una lengua muy muy muy fácil I todos estudia- I hablaríais
I-400 perfectamente español I y yo no tendría trabajo _
I-401 **AA:** <(risas)>
I-402 **P75:** entonces I algo tiene que ser difícil el español II bien I eh:: I dejamos un
I-403 poco esto I ¿hay alguna pregunta más? I vale I una cosa II para mañana I
I-404 para mañana que es:: I el examen I otra vez I insisto --
I-405 **A4:** ¿por la mañana I no? /
I-406 **P75:** mañana por la mañana I sí \
I-407 **A4:** por la mañana _
I-408 **P75:** eh:: I hemos trabajado ya --
I-409 **AA:** <(risas)>
I-410 **A4:** ¡JUA! /
I-411 **P75:** ¡dime! /
I-412 **AA:** <(risas)>
I-413 **A4:** ¿por la mañana o I para mañana? /
I-414 **AA:** <(risas)>
I-415 **P75:** por la mañana es I parte del día I hoy por la mañana I por la tarde y por
I-416 la noche II y para mañana es I para mañana I hoy no I mañana \
I-417 **AA:** <(risas)>
I-418 **P75:** II ¿sí? /
I-419 **AA:** <(risas)>
I-420 **P75:** pero tú puedes decir I para mañana I por la mañana _
I-421 **AA:** <(risas)>
I-422 **P75:** <(5'')> ¿sí? /
I-423 **A4:** sí I sí I bueno _
I-424 **P75:** un poquito más difícil II vale I para mañana I por la mañana --
I-425 **AA:** <(risas)>
I-426 **P75:** eh:: I vale I hemos estudiado el I el ámbito uno <...> hemos estudiado el
I-427 ámbito dos <(suena ruido de hojas)> entonces I mañana I eh:: I el
I-428 examen es de ámbito uno I ámbito dos I ¿de acuerdo? I si hacemos el
I-429 examen bien I esto I fuera II ¿eh? I el próximo examen ámbito tres I
I-430 ámbito cuatro I ¿eh? I y esto ya I fuera I ¿de acuerdo? I claro que I hay
I-431 cosas que tienen que salir I que están aquí I salen aquí I ¿vale? I pero I
I-432 vamos eliminando cosas I ¿de acuerdo? /

- I-433 II bien I pues ahora I empezamos I un poco I un poco I con el ámbito
 I-434 tres I ¿eh? I ya hemos acabado el uno I hemos acabado el dos II y
 I-435 empezamos con el tres II una cosa que ya hemos visto en clase II pero es
 I-436 I es nuevo I en teoría II que son II los números I ¿vale? I los números
 I-437 <(suena escritura en pizarra)> vale I los números I eh:: I<(suena
 I-438 subrayado)> ¿está claro este? /
 I-439 **AA:** =sí= \
 I-440 **AA:** II =cero= _
 I-441 **A1:** cero _
 I-442 **A4:** cero _
 I-443 **P75:** sí I ¿cero? /
 I-444 **AA:** <(risas)>
 I-445 **P75:** II eh:: I ¿con qué I con qué se escribe cero I con ce o con zeta? /
 I-446 **AA:** =ce= \
 I-447 **A4:** zeta \
 I-448 **A?:** con ce _
 I-449 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
 I-450 **A4:** zeta II no I no _
 I-451 **A1:** no \
 I-452 **AA:** =sí= \
 I-453 **A4:** II zeta <...> ¡zeta! /
 I-454 **P75:** vale I vale _
 I-455 **AA:** <(risas)>
 I-456 **P75:** <...> vale I cero con I con ce I ¿vale? I <(suena escritura en pizarra)>
 I-457 uno I ¿eh? I no un I uno I esto es un número I {(suena escritura en
 I-458 pizarra) dos <...> --
 I-459 **AA:** =tres= _
 I-460 **P75:** tres <...>--
 I-461 **AA:** =cuatro= _
 I-462 **P75:** <...>} I esto es muy importante I ¿eh? I con ce no con qu I ¿vale? I con
 I-463 ce I ¿vale? I <(suena escritura en pizarra)>

 Cinta audio: Cambio de cara A a cara B

- I-464 ¿vale? I ¿de acuerdo? /
 I-465 <...> vale I eh:: <(suena escritura en pizarra)> bien I los números en
 I-466 español I no son difíciles II no son difíciles I lo que es un poco difícil I a
 I-467 veces I es I escribir II ¿vale? I que es lo que vamos I porque uno I dos I
 I-468 tres I cuatro II todos sabéis I uno I dos I tres I cuatro I ¿cuántos dedos
 I-469 hay aquí? /
 I-470 **AA:** <(risas)> =cuatro= \
 I-471 **P75:** cuatro I ¿y aquí? /
 I-472 **AA:** =uno= \
 I-473 **P75:** II bien <(suena escritura en pizarra)> --
 I-474 **AA:** <(murmullo)> (18")
 I-475 **A7:** quince _
 I-476 **P75:** ¿cómo se escribe quince? /
 I-477 **A7:** con I ka _
 I-478 **AA:** =qu= \
 I-479 **P75:** con qu I ¿cómo? /
 I-480 **AA:** =qu= _

- I-481 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-482 **A4:** u _
- I-483 **A1:** u _
- I-484 **A4:** eh:: --
- I-485 **P75:** ¿i? /
- I-486 **A4:** te _
- I-487 **AA:** =te= _
- I-488 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-489 **AA:** =no= \
- I-490 **A1:** quince _
- I-491 **A?:** ce _
- I-492 **A4:** te _
- I-493 **P75:** {(suena escritura en pizarra) quince} <(risas)> vale II y a partir de aquí I
I-494 son I dieciséis I diecisiete I dieciocho I diecinueve I veinte I pero hay un
I-495 pequeño problema <(suena escritura en pizarra)> ¿cómo se escribe
I-496 dieciséis? /
- I-497 **A4:** de _
- I-498 **A1:** de _
- I-499 **AA:** =de= _
- I-500 **A1:** i _
- I-501 **AA:** =i= _
- I-502 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-503 **A4:** e _
- I-504 **A1:** e _
- I-505 **A4:** ce II e II i I i _
- I-506 **A1:** e _
- I-507 **AA:** <(risas)>
- I-508 **P75:** <...> dieciséis II junto I ¿vale? /
- I-509 **AA:** =sí= \
- I-510 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? I diecinueve <(suena escritura en
I-511 pizarra)>veinte <(suena escritura en pizarra)> --
- I-512 **AA:** =veintiuno= _
- I-513 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-514 **AA:** =y I uno= _
- I-515 **P75:** ¿así? I ¿todo junto? /
- I-516 **AA:** =sí= \
- I-517 **A7:** sí \
- I-518 **A9:** no \
- I-519 **P75:** veintiuno I ¿una sola palabra? /
- I-520 **AA:** =sí= \
- I-521 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿de acuerdo? I veintiuno I veintidós I
I-522 veintitrés II va::le I ¿fácil I eh I el español? /
- I-523 **AA:** <(risas)>
- I-524 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-525 **A4:** treinta II treinta _
- I-526 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-527 **A12:** cuarenta _
- I-528 **AA:** =y= _
- I-529 **A4:** y I uno _
- I-530 **AA:** =uno= _

- I-531 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? /
- I-532 II treinta y uno I treinta y dos I treinta y tres I treinta y cuatro I treinta y
- I-533 cinco <...> ¿vale? I o sea I hasta aquí <(suena subrayado en pizarra)> es
- I-534 una sola palabra I ¿eh? I veintiuno I veintidós I veintitrés I a partir del
- I-535 treinta I treinta I y I uno I treinta I y I dos I treinta --
- I-536 **A4:** cuarenta _
- I-537 **P75:** tres palabras II ¿mhm? /
- I-538 <...> vale I treinta <(suena escritura en pizarra)> --
- I-539 **A4:** cuarenta _
- I-540 **AA:** =cuarenta= _
- I-541 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> cuarenta --
- I-542 **AA:** =cincuenta= _
- I-543 **P75:** cin- <(suena escritura en pizarra)> cuenta --
- I-544 **AA:** =sesenta= _
- I-545 **P75:** se- <(suena escritura en pizarra)> senta --
- I-546 **AA:** =setenta= _
- I-547 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-548 **AA:** <(murmullo)> (16")
- I-549 **P75:** bien I ¿de acuerdo? /
- I-550 II ¿sí? /
- I-551 <...> bien I pue::s como esto es I muy I muy muy muy fácil pues:: I
- I-552 vamos a hacer un:: I una pequeña cosa II eh:: voy a dictar yo unos
- I-553 números I voy a decir I uno I por ejemplo I ¿eh? I no I pongáis I u:: I no
- I-554 I sino I uno I ¿vale? /
- I-555 II en números I no en letras I ¿de acuerdo? /
- I-556 II pues venga I coger un papel II y:: vamos a dictar números I venga _
- I-557 **AA:** <(ruido de hojas)> (5")
- I-558 **P75:** ¿ya? /
- I-559 **AA:** =no= \
- I-560 **P75:** <(14")> vale I eh:: I quince <(5")> diecisiete <(4")> veintitrés <(4")>
- I-561 eh:: veintinueve II treinta y seis <...> cuarenta y cuatro II cincuenta y
- I-562 dos <(7")> eh:: I sesenta y uno <(5")> sesenta y nueve <(5")> setenta y
- I-563 tres <(4")> setenta II y ocho <...> ochenta y cinco <...> y:: noventa y
- I-564 nueve <(6")> y nueve II noventa y nueve II noventa y nueve II noventa y
- I-565 nueve --
- I-566 **AA:** <(risas)>
- I-567 **P75:** noventa y nueve II repito _
- I-568 **AA:** <(risas)>
- I-569 **A4:** otra vez _
- I-570 **P75:** noventa y nueve _
- I-571 **A4:** II no --
- I-572 **P75:** no <...> eh:: <(suena borrado de pizarra)> (10")
- I-573 **AA:** <(risas)>
- I-574 **A6:** <(7")> <(suena escritura en pizarra)> (15")
- I-575 **AA:** =mal= _
- I-576 **A4:** no I no I setenta I ocho _
- I-577 **AA:** =ocho= _
- I-578 **A4:** setenta ocho _
- I-579 **A?:** y ocho _
- I-580 **A5:** no setenta y nueve _

- I-581 **P75:** II ¿cuál es el último? /
 I-582 II ¿el último I cuál? I el último I ¿cuál es? /
 I-583 **AA:** <(???)> (6'')
- I-584 **P75:** noventa y nueve I vale II bien I ¿está claro? /
 I-585 **A9:** sí \
 I-586 **AA:** =sí= \
 I-587 **P75:** ¿sí? /
 I-588 <...> vale I pues:: II ahora I vamos a hacer otra vez I lo mismo de los
 I-589 números II pero I eh:: I por favor I lo hacéis en:: grupos de:: I dos
 I-590 personas II ¿vale? I pensáis <(suena borrado de pizarra)> pensáis un
 I-591 número I {(suena escritura en pizarra) del cero II al diez} I ¿eh? I
 I-592 {(suena escritura en pizarra) otro del once II al veinte} I ¿de acuerdo? I
 I-593 ¿sí? I y se lo decís a vuestro compañero I o compañera II por ejemplo I
 I-594 ella I piensa I eh:: I {(suena escritura en pizarra) tres I quince I eh::
 I-595 veintitrés I treinta y cuatro I cuarenta y cinco I etcétera} II se lo dicta a::
 I-596 JAS I ¿eh? I y entonces él escribe I y I tú al revés I le dictas a ella I diez
 I-597 números I ¿de acuerdo? /
 I-598 **A4:** vale \
 I-599 **P75:** ¿sí? I pues venga I y ahora I por favor lo mismo I ¿eh? I si ella dice I
 I-600 quince I no pongáis <(suena escritura en pizarra)> quince I ¿eh? I
 I-601 solamente <(suena escritura en pizarra)> quince I ¿de acuerdo? /
 I-602 **AA:** <(murmullo)> (3` 40'')
- I-603 **P75:** vale I ¿ya está? /
 I-604 II ¿sí? /
 I-605 II bien I pues:: I vamos a seguir un poco más con los números I porque::
 I-606 I esto hemos visto I que es muy muy fácil I ¿eh? I o bastante fácil _
 I-607 **A4:** <...> bastante fácil _
 I-608 **AA:** <(risas)>
 I-609 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> bien _
 I-610 **A4:** II bien _
 I-611 **AA:** =bien= _
 I-612 **A4:** dos y quince _
 I-613 **AA:** <(risas)>
 I-614 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿ciento? /
 I-615 **AA:** =uno= _
 I-616 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
 I-617 **AA:** =ciento sesenta y ocho= _
 I-618 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> vale <...> eh:: <(suena escritura en
 I-619 pizarra)> --
 I-620 **AA:** =doscientos= _
 I-621 **P75:** dos <(suena escritura en pizarra)> --
 I-622 **A4:** cientos _
 I-623 **P75:** cientos <(suena escritura en pizarra)> --
 I-624 **A9:** ¿una palabra? /
 I-625 **P75:** sí I <(suena escritura en pizarra)> tres --
 I-626 **AA:** =trescientos= _
 I-627 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> cientos <(suena escritura en pizarra)> --
 I-628 **AA:** =cuatrocientos= _
 I-629 **P75:** cuatro I ¿con ca o con ce? /
 I-630 **AA:** II =con ce=ca=ce _

- I-631 **A1:** ce _
- I-632 **P75:** ¡ay! I ¿con qu o con ce? /
- I-633 **AA:** =con ce=con qu= _
- I-634 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> cuatrocientos I con ce II <(suena escritura en pizarra)> ¿cómo se escribe quinientos? /
- I-635 **AA:** =con qu= _
- I-636 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> quinientos <(suena escritura en pizarra)>
- I-638 **AA:** =(murmullo)=
- I-639 **P75:** vale I mil I dos mil I tres mil I cuatro mil I cinco mil I seis mil II
- I-640 quinientos mil I etcétera I etcétera I vale II <(suena escritura en pizarra)> millón <...> ¿cómo se escribe millón con números? I ¿uno? /
- I-641 **A3:** seis ceros _
- I-642 **A4:** seis ceros _
- I-643 **AA:** =seis ceros= _
- I-644 **P75:** seis I ¿vale? <(suena escritura en pizarra)> un millón I un millón <(suena escritura en pizarra)>
- I-645 **AA:** =(murmullo)=
- I-646 **A4:** ¿quinientos? / (pp.)
- I-647 **P75:** millo: --
- I-648 **A4:** ¿quinientos? / (pp.)
- I-649 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? /
- I-650 **A9:** <(10")> ¿dos miles? /
- I-651 **P75:** ¿qué? /
- I-652 **A9:** mil I ¿dos miles? /
- I-653 **P75:** dos I mil I tres I mil I uno I ¿eh? <(suena escritura en pizarra)> vale I cosas importantes aquí I y:: I la palabra <(suena escritura en pizarra)> ¿cuántos ceros? /
- I-654 **AA:** =(???)=
- I-655 **A3:** nueve _
- I-656 **A4:** eh:: nueve I nueve ceros _
- I-657 **A9:** mil millones _
- I-658 **A4:** nueve ceros _
- I-659 **A9:** mil millones _
- I-660 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? I es un I millón I de I millones _
- I-661 **A?:** ¿billón? /
- I-662 **P75:** =en español I sí I eh:: <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? /=
- I-663 **AA:** =(murmullo)=
- I-664 **A6:** ¿cómo cómo? /
- I-665 **P75:** <...> un billón I es un millón de I millones II un millón de millón _
- I-666 **AA:** <(murmullo)> <(16")>
- I-667 **P75:** vale I como es un número que normalmente no usamos I si dices I tú I yo tengo un billón de dólares I no I es normal I ¿eh? I pues:: es un número II bien I lo veréis en el presupuesto de un país I ¿eh? I España gasta un billón de:: I euros en <...> no sé I cultura por ejemplo I ¿vale? / II ¿está claro? /
- I-668 **A1:** =(???)=
- I-669 **P75:** ¿qué? /
- I-670 **AA:** =(murmullo)=
- I-671 **P75:** =en Turquía sí I pero en España eh:: un billón de euros I es mucho I mucho I mucho dinero <...>= vale I eh:: <...> bien I vamos a ver cosas

- I-681 importantes I eh:: I una I esta y <...> sólo va I entre la <(suena escritura
I-682 en pizarra)> decena I diez I veinte I treinta I cuarenta I cincuenta I cien y
I-683 <(suena escritura en pizarra)> la unidad I ¿eh? I nunca digo II ciento y II
I-684 ¿vale? I o sea I solamente entre diez I veinte I treinta I cuarenta I
I-685 cincuenta I sesenta II y I {(suena subrayado en pizarra) uno I dos I tres I
I-686 cuatro I cinco I seis} I ¿eh? I tampoco digo I mil y cien I ¿eh? I sería por
I-687 ejemplo <(suena borrado de pizarra)> <(suena escritura en pizarra)>
I-688 sería <(suena escritura en pizarra)> --
I-689 **AA:** =mil I novecientos I cincuenta y siete= _
I-690 **AA:** <(murmullo)> (20")
I-691 **P75:** ¿vale? I bien I y otra cosa I esto II {(suena subrayado) esto I esto I esto I
I-692 esto <...>} o sea I los números I del I doscientos I trescientos I
I-693 cuatrocientos I quinientos I etcétera I serían las centenas I excepto esto
I-694 <(suena subrayado)> *puede* ser masculinos I y femeninos I puedo decir
I-695 I por ejemplo I {(suena escritura en pizarra) dos<...> cientos <...> euros}
I-696 II ¿vale? I y:: <(suena escritura en pizarra)> doscientas II libras<(6")> si
I-697 la palabra esta es femenina II esto es femenino II si esto es masculino II
I-698 esto es masculino _
I-699 **A1:** II muy fácil _
I-700 **P75:** ¿qué? /
I-701 **A1:** muy fácil _
I-702 **P75:** muy fácil I ¿no? /
I-703 **AA:** <(risas)>
I-704 **P75:** esto lo vimos ayer II ¿no? I las palabras masculinas con el:: I masculino
I-705 I femenino I femenino I ¿mhm? /
I-706 <(12")> ¿ya? /
I-707 II bien I ¿está claro? I ¿facilito? I ¿sí? I bien II pues ahora I vamos a ver
I-708 eh:: I una cosa muy I muy muy fácil II ¿eh? I que en- I empiezo yo II a
I-709 ver eh:: II yo tengo cuarenta y:: seis años _
I-710 **AA:** <(risas)>
I-711 **P75:** ja a a a <...> ¿divertido? /
I-712 II vale I tengo cuarenta y seis años I ¿de acuerdo? /
I-713 **A12:** sí \
I-714 **P75:** ¿y tú? /
I-715 **A14:** II *desinueve* _
I-716 **P75:** diecinueve I muy bien <...> ¿uno más? /
I-717 **A15:** II tengo:: *venti*:: seis _
I-718 **P75:** veintiséis _
I-719 **A17:** veinte _
I-720 **P75:** veinte _
I-721 **A23:** dieci::nueve _ (pp.)
I-722 **P75:** diecinueve _
I-723 **A1:** veintisiete _
I-724 **P75:** veintisiete _
I-725 **A24:** veintisiete _ (pp.)
I-726 **P75:** ¿veintisiete I también? /
I-727 **A6:** veintiséis _
I-728 **P75:** veintiséis _
I-729 **A1:** yo soy tres meses I tres meses _
I-730 **P75:** hace tres meses que tienes II veintiséis y un poco más _

- I-731 **AA:** <(risas)>
 I-732 **P75:** veintiséis y tres meses _
 I-733 **A9:** II yo tengo eh:: veintiocho I años _
 I-734 **P75:** veintiocho _
 I-735 **A5:** veintiséis _
 I-736 **P75:** ¿veinti? /
 I-737 **A5:** seis _
 I-738 **P75:** seis _
 I-739 **A3:** veintiocho _
 I-740 **P75:** veintiocho _
 I-741 **A2:** *vintitrés* _
 I-742 **P75:** <(???)>
 I-743 **A2:** <(risas)>
 I-744 **A4:** veintidós _
 I-745 **P75:** ¿veintidós? /
 I-746 **A4:** veintidós _
 I-747 **A10:** veintidós _
 I-748 **P75:** ¿veintidós también? I claro I por eso estáis juntos _
 I-749 **AA:** <(risas)>
 I-750 **A12:** veintitrés _
 I-751 **P75:** veintitrés _
 I-752 **A7:** veinte _
 I-753 **P75:** veinte _
 I-754 **A9:** veintiocho _
 I-755 **P75:** veintiocho _
 I-756 **A?:** veintitrés _
 I-757 **P75:** veintitrés _
 I-758 **A8:** <(???)>
 I-759 **P75:** diecinueve _
 I-760 **A?:** veinti::cinco _
 I-761 **P75:** veinticinco _
 I-762 **A?:** veinte _
 I-763 **P75:** veinte II o sea I que el más I viejo I soy yo I ¿no? /
 I-764 II casi el doble II que: I los demás I vale I vamos a ver eh:: <...> --
 I-765 **A1:** ¿y tú? /
 I-766 **P75:** yo cuarenta y seis <(suena escritura en pizarra)> una edad I bien I vale
 I-767 eh:: --
 I-768 **AA:** <(risas)>
 I-769 **P75:** a ver I eh:: si yo I tengo que decir cuándo I ¿eh? I puedo decir I por
 I-770 ejemplo <(suena escritura en pizarra)> siete <(suena escritura en
 I-771 pizarra)> de <(suena escritura en pizarra)> ¿diciembre I está claro? /
 I-772 II {(suena escritura en pizarra) de II mil <...> novecientos <...>
 I-773 cincuenta y seis} I ¿vale? /
 I-774 <...> bien <(suena escritura en pizarra)> bien I vamos a ver I eh:: <...>
 I-775 ¿está claro eh:: diciembre? I ¿está claro que mes es I no? /
 I-776 **AA:** =sí= \
 I-777 **P75:** vale I con lo:: I ¿cuáles son los otros meses? /
 I-778 <...> el primer mes I ¿cómo será? /
 I-779 **A1:** enero _
 I-780 **P75:** enero _

- I-781 **AA:** =enero= _
- I-782 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-783 **A10:** febrero _
- I-784 **AA:** =febrero= _
- I-785 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-786 **AA:** =marzo= _
- I-787 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-788 **AA:** =abril= _
- I-789 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-790 **AA:** =mayo= _
- I-791 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-792 **AA:** =junio= _
- I-793 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-794 **AA:** =julio= _
- I-795 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-796 **AA:** =agosto= _
- I-797 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-798 **AA:** =septiembre=(murmullo)= (23")
- I-799 **P75:** bien I vamos a ver eh:: <...> ahora vamos a hacer un poco I lo que
I-800 hemos hecho antes con los números I ¿eh? I quiero otra vez I que por
I-801 parejas II decís a:: vuestro compañero I compañera I una cosa como esta
I-802 II ¿eh? I pero vuestro I por ejemplo I seis de mayo de mil novecientos
I-803 eh:: I ochenta II ¿de acuerdo? I y vuestro compañero lo escribe I pero I
I-804 por favor I ahora con números I ¿eh? I seis I de I mayo I de:: burrrr I
I-805 ¿vale? I pues venga _
- I-806 **AA:** <(murmullo)> (3` 49")
- I-807 **P75:** vale eh:: <...> alguien de: vosotros I o de vosotras <(11")> a ver I me
I-808 puedes decir <...> eh:: NAO I ¿cuándo es su cumpleaños? /
- I-809 **A15:** ah:: veinte de junio de mil nove- I novecientos I ochenta y tres _
- I-810 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿ochenta y? /
- I-811 **A15:** tres \
- I-812 **P75:** tres <(suena escritura en pizarra)> ¿y el de:: NAO? /
- I-813 **A14:** diecisiete de *novembre* --
- I-814 **P75:** no-viem-bre I no-viem-bre _
- I-815 **A14:** noviembre I de mil novecientos setenta y seis _
- I-816 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-817 **A17:** ah:: el ocho de agosto I de mil novecientos ochenta y (dos?) _
- I-818 **P75:** ¿ocho de agosto? /
- I-819 **A17:** sí \
- I-820 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-821 **A?:** ocho de:: I ocho de:: agosto I de mil no- novecientos I o- och- ochenta I
I-822 ochenta I ochenta y cinco _
- I-823 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿tú? /
- I-824 **A?:** no \
- I-825 **A?:** ¿no? /
- I-826 **AA:** <(risas)>
- I-827 **A?:** <...> ¡oh! I cuatro de agosto I cuatro I de II a:: I ¡junio! /
- I-828 **AA:** <(risas)>
- I-829 **A?:** sí I sí I sí \
- I-830 **P75:** ¿ochenta y dos? /

- I-831 **A?:** sí \
- I-832 **P75:** vale \
- I-833 **A?:** agosto mío _
- I-834 **A1:** eh:: ocho de agosto II de mil *novcientos* I setenta y cinco _
- I-835 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿el mismo día? I ¿vosotras dos? /
- I-836 **A1:** II sí \
- I-837 **AA:** <(risas)>
- I-838 **P75:** ¿sí? /
- I-839 **A?:** <...> eh:: I veintisiete I di::ciembre --
- I-840 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-841 **A?:** di:: I di:: I novcientos I sesen- I setenta --
- I-842 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-843 **A?:** y cinco _
- I-844 **P75:** ¿novecientos setenta y cinco? /
- I-845 **AA:** <(risas)>
- I-846 **P75:** tiene mil I mil años _
- I-847 **AA:** <(risas)>
- I-848 **P75:** es una momia _
- I-849 **AA:** <(risas)>
- I-850 **A?:** mil _
- I-851 **P75:** ¡ah! I mil _
- I-852 **AA:** <(risas)>
- I-853 **AA:** =(murmullo)=
- I-854 **A6:** seis de:: septiembre de:: mil *novecientas* I setenta _
- I-855 **P75:** {(suena escritura en pizarra) seis de:: septiembre de:: mil --
- I-856 **A6:** *novecintas* setenta --
- I-857 **P75:** ¿novecien?} /
- I-858 **A6:** mil I *novecientas* II novecien-tos _
- I-859 **P75:** tos _
- I-860 **A6:** novecientos I sesenta y seis _
- I-861 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-862 **A13:** tres de febrero I de mil *novecientas* --
- I-863 **P75:** ¿mil? /
- I-864 **A13:** no::*vacias* _
- I-865 **P75:** novecien-tos I son años _
- I-866 **A13:** ah I novecientos I siete I eh:: I setenta (???) _
- I-867 **AA:** =(risas) =
- I-868 **P75:** ¿sesenta? /
- I-869 II ¿hablas árabe (???)? /
- I-870 **A13:** cien II sesenta II *sesien* --
- I-871 **AA:** <(risas)>
- I-872 **A13:** setenta _
- I-873 **P75:** ¿setenta? /
- I-874 **A13:** sí \
- I-875 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> setenta y siete I vale _
- I-876 **A9:** eh:: *vientitrés* eh: --
- I-877 **P75:** vein-ti <(suena escritura en pizarra)> --
- I-878 **A9:** veintitrés I de:: septiembre I de mil novecientos *setanta* y seis _
- I-879 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-880 **A5:** eh:: siete de *octobre* de mil nove--

- I-881 **P75:** siete I ¿de? /
- I-882 **A5:** *octo* I octu I ¿octu? /
- I-883 **P75:** octubre _
- I-884 **A5:** ¡oh! II *Why do I say this?* /
- I-885 **AA:** <(risas)>
- I-886 **A5:** oh:: perdón I nueve I de octubre --
- I-887 **P75:** ¡ah! I te estás quitando días I ¿eh? /
- I-888 **AA:** <(risas)>
- I-889 **P75:** pareces más joven I ¿nueve? /
- I-890 **A5:** de mil *novocientos* I *setanta* y cuatro _
- I-891 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿mil novecientos? /
- I-892 **A5:** mil I *novocientos* I *setanta* y cuatro _
- I-893 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> y el mes I ¿octubre? /
- I-894 **A5:** de *octobre* _
- I-895 **P75:** ¿octubre? /
- I-896 **A5:** octubre _
- I-897 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-898 **A3:** veintiséis _
- I-899 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-900 **A3:** de *diciembre* _
- I-901 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-902 **A3:** de mil novecientos I setenta y nueve _
- I-903 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> vale _
- I-904 **A2:** ah:: doce de *diciembre* _
- I-905 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-906 **A2:** de I mil I novecientos I setenta y cuatro _
- I-907 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> hay mucho diciembre I ¿no? /
- I-908 **AA:** <(risas)>
- I-909 **A4:** ¡no! I ochenta _
- I-910 **AA:** <(risas)>
- I-911 **P75:** II ¿qué? /
- I-912 II ¿cuál es tu problema? /
- I-913 **AA:** <(risas)>
- I-914 **A4:** eh:: I ¿cuatro? /
- I-915 **A10:** <...> ¿yo? /
- I-916 **P75:** sí I sí I no I él I él _
- I-917 **A4:** *veintiuno* de:: I *novembre* _
- I-918 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- I-919 **A4:** de mil <...> ¡ah!:: --
- I-920 **AA:** <(risas)>
- I-921 **A4:** perdón I <...> veinti- I *vintecinco* _
- I-922 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> veinticinco I vale _
- I-923 **A4:** *vintecinco* I de *novembre* I eh:: I mil I no- *novocientos* eh:: --
- I-924 **P75:** novecien-tos _
- I-925 **A4:** novecientos I ochenta _
- I-926 **P75:** ¿ochenta? /
- I-927 **A4:** él \
- I-928 **AA:** <(risas)>
- I-929 **A10:** veintiuno de noviembre I de mil novecientos I ochenta y I uno _
- I-930 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿sois I primos? /

- I-931 **AA:** <(risas)>
I-932 **A12:** eh:: dieciocho de junio _
I-933 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
I-934 **A12:** de mil novecientos ochenta y dos _
I-935 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
I-936 **A7:** doce de marzo _
I-937 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
I-938 **A7:** de:: mil novecientos I novecientos ochenta _
I-939 **P75:** {(suena escritura en pizarra) ¿de mil novecientos? /
I-940 **A7:** ochenta _
I-941 **P75:** II vale I tu cumpleaños I dentro de quince días II ¿sí? /
I-942 **II** ¿traerás un pastel? /
I-943 **AA:** <(risas)>
I-944 **A18:** eh:: *uno mayo* de mil --
I-945 **P75:** ¿cómo I cómo? /
I-946 **A18:** un de mayo II mayo I ¿uno mayo? /
I-947 **P75:** uno de mayo _
I-948 **A18:** uno de mayo II de mil novecientos I setenta y:: I nueve _
I-949 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
I-950 **A?:** ah:: cinco de *disiembre* _
I-951 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
I-952 **A?:** de eh:: mil *novacentos* --
I-953 **P75:** ¿mil? /
I-954 **II** nove II no-ve-cien-tos _
I-955 **A?:** novecientos setenta:: cinco I setenta y cinco _
I-956 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
I-957 **A8:** quince de (???) _
I-958 **P75:** ¿quince de? /
I-959 **A8:** julio _
I-960 **P75:** julio <(suena borrado en pizarra; suena escritura en pizarra)> --
I-961 **A8:** de mil novecientos I novecientos I ah:: (???) y ocho _
I-962 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
I-963 **A?:** veinte I nueve (???) --
I-964 **P75:** ¿cómo I cómo? /
I-965 **A?:** veinte de --
I-966 **P75:** ¿veinte? /
I-967 **A?:** de octubre _
I-968 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
I-969 **A?:** eh:: mil I noventa y cinco I noventa y cuatro _
I-970 **P75:** {(suena escritura en pizarra) ¿mil noventa y cinco?} /
I-971 **A?:** no \
I-972 **AA:** <(risas)>
I-973 **A?:** mil noven- <...> novecientos I ¿novecientos? /
I-974 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
I-975 **A?:** ochenta y I ochenta y cuatro _
I-976 **AA:** <(risas)>
I-977 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
I-978 **A?:** cinco I de (???) _ (pp.)
I-979 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
I-980 **A?:** mil I novecientos I eh:: ochenta (???) _ (pp.)

- I-981 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? /
I-982 **A4:** = ¿y tú? /=
I-983 **O:** =yo? /=
I-984 **P75:** II vale I pues:: I a ver I lo dejamos <...> lo dejamos aquí I para mañana
I-985 II seguiremos la primera parte I haremos el examen y después
I-986 continuaremos II eh:: <(suena ruido de hojas)> miraros bien la página I
I-987 ¿qué página es? I la página:: cuarenta y dos I un poco de la cuarenta y
I-988 tres II porque seguiremos trabajando mañana I un poco I con números II
I-989 ¿vale? I mañana I eh:: I haremos I primero I el examen I después
I-990 haremos I una pequeña prueba de matemáticas <...> ¿eh? I y después
I-991 eh:: I hablaremos español II matemáticas en español II a ver qué tal
I-992 matemáticas en español II ¿vale? I bien I pues nada I hasta mañana \
I-993 **AA:** <(murmullo)>
-
-

FIN DE LA GRABACIÓN

ANEXO XII:

TRANSCRIPCIÓN AUDIO IV-[A-75] (9 DE ABRIL DE 2003)

- IV-1 **P75:** [...] bien I ¿teníamos unos:: I deberes para hoy? /
- IV-2 **A?:** sí \
- IV-3 **P75:** ya sé que es muy duro I ser I hoy I hoy en día es muy duro ser inglés I
- IV-4 porque el presidente de:: I el Primer Ministro de Inglaterra I es igual
- IV-5 que: el Primer Ministro de España I ¿eh? I entonces ser americano I
- IV-6 inglés I y español I es un poco I difícil I pero bueno <(ruido de sillas y
- IV-7 libros; (12'')>a ver teníamos I en la página I creo que era I treinta y seis
- IV-8 y treinta y siete I ¿no? /
- IV-9 <(ruido de libros; (30'')> ¿empiezas tú? /
- IV-10 II sí I tú:: I por ejemplo _
- IV-11 **A19:** <(13'')> ¿a qué hora I empiezas a trabajar? /
- IV-12 **P75:** a las:: nueve y media II ¿y tú? /
- IV-13 **A19:** eh:: a las: dos de la tarde _
- IV-14 **P75:** vale I siguiente _
- IV-15 **A?:** ¿a qué hora a: I ab- *abran* las II ah: farmacias? /
- IV-16 **P75:** vale I a qué hora abren las farmacias I ¿a qué hora abren las farmacias I
- IV-17 más o menos? /
- IV-18 **A?:** ah::--
- IV-19 **A1:** <...> ¿diez? /
- IV-20 **A?:** eh:: *nove* y media _
- IV-21 **P75:** a las nueve y media I siguiente _
- IV-22 **A8:** ¿(???) cerrar el supermercado? /
- IV-23 **P75:** ci I ci I cie I ¿no? /
- IV-24 **A8:** cierran _
- IV-25 **P75:** cierran II ie I ¿no? I eh:: cuatro _
- IV-26 **A?:** ¿a qué hora eh:: I empieza I el cine? /
- IV-27 **P75:** vale II ¿cinco? /
- IV-28 **A?:** los I dibujos I *empiezan* a las sie- I siete y media de la tarde I
- IV-29 ¿verdad? /
- IV-30 **P75:** vale _
- IV-31 **A9:** voy I me voy I eh:: tengo que ir a clase I vale \
- IV-32 **A12:** bueno I nosotros vamos II tenemos una reunión a las cinco I y ya son I
- IV-33 y ya son las cuatro y media _
- IV-34 **P75:** vale ANA I ¿es el verbo ir o el verbo irse? /
- IV-35 **A7:** irse _
- IV-36 **A12:** <...> eh:: II vámonos II nos vamos _
- IV-37 **P75:** nos vamos I como nos llamamos I nos duchamos I nos II vale I nos
- IV-38 vamos tenemos I una reunión a las cinco I y I ya <...> PED I ¿y ya? /
- IV-39 **A10:** <(5'')> son las cuatro y media _
- IV-40 **P75:** ¿y ya? /
- IV-41 **A10:** <(4'')> y ya son las cuatro y media _
- IV-42 **P75:** vale I son las cuatro y media II ¿está clara la diferencia entre el verbo
- IV-43 II {(suena escritura en pizarra) ir y el verbo <...> irse? /
- IV-44 **A19:** no \
- IV-45 **P75:** ¿no? /
- IV-46 II ¿nadie? /

- IV-47 II a ver II yo por ejemplo puedo decir eh:: I {(suena escritura en
IV-48 pizarra) voy I todos los días <...> voy I a I la <...> escuela} I ¿esto está
IV-49 claro? /
- IV-50 II sí I ¿no? I o eh:: I {(suena escritura en pizarra) los sábados <...> voy
IV-51 I al <...> cine} I vale I esto es el verbo eh:: I el verbo ir <(suena
IV-52 escritura pizarra)> vale I imaginaros que yo estoy <(suena subrayado
IV-53 en pizarra)> en casa II ¿vale? I y eh::: II digo I por ejemplo {(suena
IV-54 escritura en pizarra) me II voy I al II cine II en este caso sería el verbo
IV-55 irse I y el verbo irse significa } I que yo estoy en un sitio I por ejemplo
IV-56 en casa I ¿eh? I y deajo de estar en casa I para I ir I a otro sitio I esto es
IV-57 una afirmación general II voy al cine II ¿vale? I pero si yo I estoy por
IV-58 ejemplo en clase I y digo I bueno II adiós<(suena ruido de puerta)> me
IV-59 voy al departamento I me voy es I deajo de estar en esta clase I para II
IV-60 para ir a otro sitio II ¿está claro? /
- IV-61 II ¿sí? /
- IV-62 **A9:** ¿sólo *por* ahora? /
- IV-63 **P75:** no I o mañana II o: I cuando era niño II ¿eh? I pero quiere decir I por
IV-64 ejemplo I eh:: I yo puedo decir I {(suena escritura en pizarra) estas
IV-65 <...> vacaciones I ¿eh? I por ejemplo I me I voy a <...> Sevilla I ¿eh? I
IV-66 es decir salgo de Barcelona <...> para ir a Sevilla} I claro que puedo
IV-67 decir I estas vacaciones voy a Sevilla II digo I voy a Sevilla I es una
IV-68 información de voy I ¿eh? I en este caso significa I {(suena golpes en
IV-69 la pizarra) deajo de estar en Barcelona I para I ir I a Sevilla} I ¿eh? I yo
IV-70 puedo decir aquí I {(suena escritura en pizarra) bueno I coma I me I
IV-71 voy I coma I voy I al I cine} I esto significa <(suena subrayado)> que
IV-72 esta información I voy al cine I y esto es I <(suena subrayado)> salgo
IV-73 de I bueno me voy I salgo de casa I para I ir al cine II o sea I cuando
IV-74 hay reflexivo es I abandonar I dejar de I estar I en un sitio II casa II
IV-75 escuela II Barcelona I ¿eh? I para I ir I a otro sitio <...> ¿sí? /
- IV-76 II imaginaros que I yo me enfado mucho I mucho I mucho I con este
IV-77 país I con España I porque es un país que no me gusta I porque el
IV-78 Presidente I no me gusta I porque tiene bigote I y a mí no me gustan
IV-79 los presidentes con bigote I y digo I me voy de España II deajo España y
IV-80 me voy a vivir a:: I a Pakistán I es un país II en donde el Presidente I
IV-81 no tiene bigote I ¿no? /
- IV-82 **A14:** barba _
- IV-83 **AA:** <(risas)>
- IV-84 **P75:** pues nada I pues no me voy a Pakistán II ¿vale? I a Turquía tampoco I
IV-85 ¿tiene bigote I no? I tampoco a Turquía --
- IV-86 **AA:** <(risas)>
- IV-87 **A6:** a China _
- IV-88 **P75:** ¿no tiene bigote I China? /
- IV-89 **A6:** no \
- IV-90 **P75:** ¿pero tiene pelo? /
- IV-91 **AA:** <(risas)>
- IV-92 **P75:** vale I o sea la idea es de un sitio I para ir a otro sitio I puede ser I una
IV-93 casa I una ciudad I un país II aquí la tierra I a la luna I etcétera I
IV-94 etcétera II vale I pues venga I sigamos II MON el número ocho _
- IV-95 **A2:** eh:: I ¿cuánto vale el billete de ida y vuelta en clase *turística*? /
- IV-96 II eh:: cuesta eh:: <...> eh:: I o- ochenta:: II mil II ochenta <...> seis mil

- IV-97 <...> novecientas I pesetas <(risas)> pesetas II novecientas _ (pp.)
- IV-98 **P75:** II de acuerdo I siguiente I eh:: I ¿cuántos vuelos hay I por semana? /
- IV-99 **A5:** dos vuelos eh: por semana _
- IV-100 **P75:** ¿de acuerdo? /
- IV-101 <...> ¿a qué hora sale el vuelo de Madrid? /
- IV-102 **A3:** a las eh:: I doce _ (pp.)
- IV-103 **P75:** ¿a las? /
- IV-104 **A3:** doce _
- IV-105 **P75:** doce I ¿de acuerdo? /
- IV-106 **A7:** a la una y cinco _
- IV-107 **P75:** a la una y cinco I ¿de acuerdo? /
- IV-108 **A20:** (???) I del día cinco de:: _
- IV-109 **AA:** =(???)=
- IV-110 **P75:** a la una y cinco I a partir del cinco de abril I ¿vale? I bien eh:: I ¿a qué hora llega a Los Ángeles? /
- IV-111 hora llega a Los Ángeles? /
- IV-112 **A?:** a las cinco I a las cinco menos *cuatro* cinco I de la tarde _
- IV-113 **P75:** ¿a las cinco? /
- IV-114 <...> ¿menos cuatro cinco? /
- IV-115 **AA:** <(risas)>
- IV-116 **A?:** no \
- IV-117 **P75:** ¿esto qué es? /
- IV-118 II matemáticas I a las cuatro menos cuarto I cinco _
- IV-119 **AA:** <(risas)>
- IV-120 **P75:** ¿a qué hora? /
- IV-121 **A7:** a las cuatro menos cuarto _
- IV-122 **P75:** cuatro menos cuarto I ¿de acuerdo? /
- IV-123 **AA:** =sí= \
- IV-124 **A20:** cuatro *por* la tarde _
- IV-125 **P75:** de la tarde I ¿no? /
- IV-126 **A13:** salida I ¿no? /
- IV-127 **P75:** no I llega I a las --
- IV-128 **A13:** ¡ah! I llega _
- IV-129 **AA:** <(risas)>
- IV-130 **P75:** vale I ¿a qué hora sale de Los Ángeles? /
- IV-131 **A6:** sale a las seis menos cuarto I *por* la tarde _
- IV-132 **P75:** ¿de acuerdo? /
- IV-133 <...> ¿a qué hora llega a Madrid? /
- IV-134 <...> ¿del mediodía o de la tarde? I ¿de la tarde? I y:: I ¿es un vuelo directo? /
- IV-135 II bien I os acordáis que ayer <(suena borrado de la pizarra)> --
- IV-136 **AA:** <(murmullo)> (5")
- IV-137 **P75:** ayer hablamos de eh:: I de cosas que hacemos II de costumbres II y I también I hablamos de: I la: I fre-cuen-cia I ¿os acordáis? I todos los días I casi todos los días II etcétera I etcétera <(ruido de páginas; (18"))> vale eh:: <(7")> <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-141 **AA:** <(murmullo)> (32")
- IV-142 **P75:** vale eh:: <(8")> ¿vas a: I al cine? /
- IV-143 <...> ¿al cine? /
- IV-144 **A?:** sí \ (pp.)
- IV-145 **P75:** ¿aquí en Barcelona? /

- IV-147 II eh:: alguna vez I a veces I ¿no tienes un día fijo? I no I ¿hay alguien
IV-148 que va:: I al cine <(suena escritura en pizarra)> con alguna frecuencia
IV-149 más o menos eh:: I fija? I ¿o no? /
- IV-150 **A1:** todos los domingos _
IV-151 **P75:** todos los domingos I {(suena escritura en pizarra) ¿por qué los
IV-152 domingos?} /
- IV-153 **A1:** <(5'')> no me *gusta* domingos _
IV-154 **P75:** {(suena escritura en pizarra) ¿no te gusta I el domingo por la tarde}? /
IV-155 **A1:** sí \
- IV-156 **P75:** a mí tampoco II vale I yo I normalmente eh:: voy al cine I todos los
IV-157 lunes _
- IV-158 **A1:** <...> ¿por qué? /
IV-159 **P75:** porque eh:: hay cines en Barcelona I que:: I los lunes es el día del
IV-160 espectador <(suena escritura en pizarra)> y es más barato <(suena
IV-161 escritura en pizarra)> hay otros I cines que el día del espectador es el
IV-162 miércoles II ¿vale? I eh:: yo I normalmente voy a un cine que se llama
IV-163 <(suena escritura en pizarra)> Maldá I no sé si lo conocéis <...> ¿no? I
IV-164 es el mejor cine de Barcelona _
- IV-165 **AA:** <(risas)>
IV-166 **P75:** es un cine II viejo <...> antiguo II con muy muy muy poca gente <...>
IV-167 solamente algunos viejecitos como yo II no I tiene una ventaja I es un
IV-168 cine muy barato II eh:: I vale I {(suena escritura en pizarra) creo que
IV-169 son cuatro euros II y siempre hay dos películas} II dos películas I es
IV-170 muy barato --
- IV-171 **A14:** ¿cuántos sales? /
IV-172 **P75:** ¿qué? /
IV-173 **A14:** ¿cuántos sales tienes? /
IV-174 **P75:** II ¿cuántas salas? I una I sólo una I es un cine II pequeño<(risas)>
IV-175 antiguo I eh:: II está bien I es interesante --
- IV-176 **A7:** =dos películas al= --
IV-177 **A?:** =(???)= --
IV-178 **P75:** ¿qué? /
IV-179 **A7:** ¿dos películas *al* mismo día? /
IV-180 **P75:** ¿mismo día? I schh I bueno tienen por ejemplo I {(suena escritura en
IV-181 pizarra) de I a las cuatro I a las seis I a las ocho I y las diez} II y
IV-182 puedes entrar a las cuatro I y ves una película I otra película I vuelves
IV-183 a ver la misma película I puedes volver a verla I puedes I estar toda la
IV-184 tarde en el cine I viendo las dos películas dos veces II si te cuesta
IV-185 comprender I dices I no entiendo bien I voy a volver a verla otra vez --
- IV-186 **AA:** <(risas)>
IV-187 **A1:** ¿en español o --
IV-188 **P75:** no I no I siempre I siempre I siempre I bueno I a ver I no I sí I sí II sí _
IV-189 **AA:** <(risas)>
IV-190 **P75:** a veces sí I siempre en versión original II en chino I en japonés I en
IV-191 turco I en inglés I en francés I en alemán I en catalán I en español II
IV-192 algunas en español _
- IV-193 **A6:** ¿dónde está el cine? /
IV-194 **P75:** comisión _
IV-195 **AA:** <(risas)>
IV-196 **P75:** {(suena escritura en pizarra) *carrer* I o calle I ¿vale? <...> Verdí} II las

- IV-197 galerías I allí hay un cine I en unas galerías I y es I muy interesante _
- IV-198 **AA:** =(murmullo)=
- IV-199 **P75:** =¿qué? /=
- IV-200 **A5:** cerca de --
- IV-201 **P75:** está muy bien I no I a ver I es: I a mí es un cine que me gusta mucho I
- IV-202 ¿eh? I y: I va muy poca gente I y un día lo van a cerrar I y entonces I
- IV-203 me quedo sin cine I tenéis que ir--
- IV-204 **A5:** ¿qué barrio? /
- IV-205 **P75:** ¿qué? /
- IV-206 **A5:** ¿barrio? /
- IV-207 **P75:** barrio I aquí I aquí al lado I ¿sabes dónde está la plaza del Pi? /
- IV-208 **A6:** plaza del Pi _
- IV-209 **P75:** la plaza del Pi I la:: I subes por las Ramblas I {(suena escritura en
- IV-210 pizarra) si esto es la calle:: I Ferrán I esto es una calle <...> que se
- IV-211 llama Boquería II esto es la entrada a la Boquería} II el dibujo de:: II
- IV-212 en el suelo II de Miró I ¿eh? /
- IV-213 II ¿sí? /
- IV-214 II {(suena escritura en pizarra) aquí hay una esquina que hay una
- IV-215 tienda que ahora hay una paraguas muy grande:: I es una tienda I
- IV-216 bueno pues una calle que hace así I llegas a una plaza que es la plaza
- IV-217 del Pi I y aquí hay una calle que se llama la calle del Pi} II tú preguntas
- IV-218 por la plaza del Pi I y I cualquier persona de Barcelona I claro I si le
- IV-219 preguntas a un extranjero te dirá I uhhh --
- IV-220 **AA:** <(risas)>
- IV-221 **P75:** se lo decís a una persona de Barcelona I y seguro que:: lo sabe II una
- IV-222 plaza muy famosa I bueno II vale I eh:: <...> ¿vas a la discoteca? /
- IV-223 **A14:** sí \
- IV-224 **P75:** ¿todos los días I eh:: I una vez a la semana? /
- IV-225 **A14:** *hago*:: dos tres I semanas _
- IV-226 **P75:** dos o tres veces I a la semana _
- IV-227 **A14:** sí \
- IV-228 **P75:** muy bien II ¿y hablas español I con la gente? I ¿prácticas la lengua? /
- IV-229 **A14:** no I yo *va* con mis amigos _
- IV-230 **P75:** ¿y en qué habláis? /
- IV-231 **A14:** turco _
- IV-232 **P75:** ¡ah! I fatal I fatal --
- IV-233 **AA:** <(risas)>
- IV-234 **P75:** la discoteca I es I fundamentalmente I para hablar español _
- IV-235 **AA:** <(risas)>
- IV-236 **P75:** vale I eh:: II ¿vas al gimnasio? /
- IV-237 **A13:** ¿mhm? /
- IV-238 **P75:** ¿vas I al gimnasio? /
- IV-239 **A13:** no \
- IV-240 **P75:** ¿nunca? /
- IV-241 II ¿no te gusta? /
- IV-242 **A13:** sí I pero <...> --
- IV-243 **P75:** no te gusta pero sí /
- IV-244 **AA:** <(risas)>
- IV-245 **A13:** sí I sí I sí I que no lo he entendido _
- IV-246 **P75:** claro que sí I el gimnasio en España es más feo I ¿o qué? /

- IV-247 **AA:** <(risas)>
 IV-248 **P75:** ¿o la gimnasia marrueca es más I más sana? /
 IV-249 **AA:** <(risas)>
 IV-250 **P75:** bien II eh:: II cogéis el libro I ahora en la página sesenta y siete <(ruido
 IV-251 de páginas; 14'')> vale I en la página sesenta y siete II ¡ay! I perdona I
 IV-252 no I ochenta y siete <(ruido de páginas; 13'')> eh:: I hay una chica que
 IV-253 se llama Colona <(4'')> eh: I también es I como: I como ella I es una
 IV-254 mujer muy deportista II ¿eh? /
 IV-255 II podéis decir qué es lo que hace esta:: I mujer II más o menos I eh:: I
 IV-256 durante la semana II ¿de acuerdo? I entonces I por ejemplo I los lunes
 IV-257 II ¿qué hace? /
 IV-258 **AA:** =correr= _
 IV-259 **A6:** correr _
 IV-260 **P75:** tenis I qué::: I ¿qué verbo tiene tenis? /
 IV-261 **AA:** =jugar= _
 IV-262 **P75:** II ju-e-ga I *acordaros* jugar es juega II a I tenis I ¿y qué más? /
 IV-263 **A1:** II correr _
 IV-264 **A4:** correr _
 IV-265 **A?:** correr _
 IV-266 **P75:** pero es ella _
 IV-267 **A20:** corre _
 IV-268 **AA:** =corre= _
 IV-269 **P75:** corre <...> vale I pues venga I pues habláis por parejas I de lo que hace
 IV-270 Colona I eh: todas las semanas _
 IV-271 **AA:** <(murmullo)> (4` 50'')
 IV-272 **A5:** ¿qué es correr? /
 IV-273 **P75:** ¿qué significa correr? /
 IV-274 esto es andar I y esto I es correr _
 IV-275 **A5:** ¡ah! I correr I ¿también? I ¿tenis y I corre? /
 IV-276 **P75:** juega al tenis y I corre \
 IV-277 **AA:** <(murmullo)>
 IV-278 **A12:** ¿ella *corra*? /
 IV-279 **O:** <...> ¿tú tienes otros verbos I comer I beber I que acaban en er? /
 IV-280 ¿tú tienes? /
 IV-281 ¿er I er I er? /
 IV-282 **A12:** haber _
 IV-283 **O:** sí I pero este es irregular I eh:: I querer I ¿quie-ro I quie-res? /
 IV-284 <...> quiere _
 IV-285 **A12:** quiere _
 IV-286 **O:** correr I ¿co-rro I co-rres? /
 IV-287 **A12:** corre _
 IV-288 **O:** corre I pero no corra I corre \
 IV-289 **A12:** corre \
 IV-290 **AA:** <(murmullo)>
 IV-291 **A12:** juega I ¿al? I ¿a el I al? /
 IV-292 **O:** al \
 IV-293 **AA:** <(murmullo)>
 IV-294 **P75:** vale I ¿ya está I más o menos? /
 IV-295 **A12:** no \
 IV-296 **P75:** vamos a ver I venga I eh:: II ATZ I ¿qué hace el I el lunes? /

- IV-297 **A22:** II el lunes juega al tenis I a las ocho I y corre _
- IV-298 **P75:** y:: corre II vale I ¿el:: martes? /
- IV-299 **A7:** el martes juega a natación I a las ocho I y:: corre _
- IV-300 **P75:** vale I juega a natación I ¿de acuerdo? I ¿natación es I es una cosas que
- IV-301 tú puedes jugar? I o sea I a tenis tú tienes una cosa <(sonido con la
- IV-302 boca)> ¿eh? /
- IV-303 **A7:** ¡ah! I sí _
- IV-304 **P75:** o al fútbol <(ruido de pie)> I ¿pero a natación juegas? /
- IV-305 **A7:** va a natación _
- IV-306 **P75:** vale I va a natación <(suena borrado de pizarra)> vamos a ver
- IV-307 <(5'')> vamos a ver I va <(suena escritura en pizarra)> vale II cómo I
- IV-308 natación tiene un verbo I ¿cuál es el verbo? /
- IV-309 **AA:** =nadar= _
- IV-310 **P75:** nadar I {(suena escritura en pizarra) va I a I también nadar II o <...> --
- IV-311 **A10:** nadar _
- IV-312 **P75:** nada} --
- IV-313 **A10:** va a nadar _
- IV-314 **P75:** yo nado II tú nadas I ella nada II el verbo <(suena escritura en
- IV-315 pizarra)> nadar _
- IV-316 **A1:** ¿ella nada nada? /
- IV-317 **P75:** ella no nada nada _
- IV-318 **AA:** <(risas)>
- IV-319 **A1:** ¿sí? /
- IV-320 **P75:** sí II no nada nada \
- IV-321 **A14:** no hace nada _
- IV-322 **P75:** no hace nada I también <(risas)> vale I eh:: II ¿los miércoles? /
- IV-323 **A20:** los miércoles eh:: practica gimnasia _
- IV-324 **P75:** vale I practica gimnasia I ¿y? /
- IV-325 **A20:** y corre _
- IV-326 **P75:** corre II ¿vale? /
- IV-327 II eh:: I ¿los jueves? /
- IV-328 **A14:** los jueves I *juegue* --
- IV-329 **P75:** ¿perdón? /
- IV-330 **A14:** jugar _
- IV-331 **P75:** juega \
- IV-332 **A14:** por I a las seis de la tarde _
- IV-333 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> vale I ¿los:: I viernes? /
- IV-334 **A1:** los viernes I él juega I jue-ga I (???) _
- IV-335 **P75:** ¿juega? /
- IV-336 **A1:** juega a balón I a *baloncesta* y--
- IV-337 **P75:** balonces-to \
- IV-338 **A1:** y I y corre _
- IV-339 **P75:** y corre I vale I ¿está claro baloncesto? /
- IV-340 II ¿sí? /
- IV-341 <...> ¿sí? /
- IV-342 **A17:** a *basket* _
- IV-343 **P75:** no *basket* es una palabra que no es española <...> a ver I vale I yo I
- IV-344 puedo decir *basket* I ¿eh? I pero:: I en español I eh:: hay otra palabra
- IV-345 que es balón-cesto _
- IV-346 **A1:** ¿qué es cesto? /

- IV-347 **P75:** cesto es <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-348 **A1:** ¿basket? /
- IV-349 **P75:** no I cesto \
- IV-350 **AA:** <(risas)>
- IV-351 **P75:** II ¿vale? I eh:: <...> vale I ¿el sábado I BIR? /
- IV-352 **A17** ah:: en invierno pa-sear y en verano eh:: --
- IV-353 **P75:** vale I ¿practica? /
- IV-354 **A17** ¿la vela? /
- IV-355 **P75:** vela I vale II y I corre I ¿no? I vale I ahí vamos a ver I eh:: el verbo II
- IV-356 va a esquiar I es el verbo esquiar I {(suena escritura en pizarra) por
- IV-357 tanto I ¿ella? /
- IV-358 **AA:** =esquía= _
- IV-359 **P75:** esquía} I ¿vale? <(suena escritura en pizarra)> vale I eh:: el verbo I
- IV-360 practica o hace vela II ¿eh? I eh:: I también tiene un verbo I es el verbo
- IV-361 <(suena escritura en pizarra)>navegar <...> por tanto I puedes decir I
- IV-362 navega <(suena escritura en pizarra)>I ¿eh? I practica vela está bien I
- IV-363 ¿eh? I hace vela I practicar vela I va a hacer vela I no está mal I ¿eh? I
- IV-364 pero I existe el verbo navegar _
- IV-365 **A4:** <...> navegar I ¿qué significa? /
- IV-366 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> es ir con un barco II un barco pequeño o
- IV-367 un barco grande <...> ¿vale? /
- IV-368 II bien I vamos a ver eh::: unas::: II palabras <(suena borrado de
- IV-369 pizarra)> <(suena escritura en pizarra)> ¿esto está claro? /
- IV-370 **AA:** =sí= \
- IV-371 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿esto está claro? /
- IV-372 **A?:** no \
- IV-373 **P75:** <...> ¿quién ha dicho que no? I un deporte que::: I tienes una pelota y
- IV-374 juegas II así I persona con la pelota I y juegas con la mano contra una
- IV-375 portería _
- IV-376 **AA:** =(???)=
- IV-377 **A7:** ¿mano? /
- IV-378 **A?:** *handball* _
- IV-379 **P75:** ¿mano? /
- IV-380 **A7:** ahá \
- IV-381 **P75:** ¿pelota? /
- IV-382 **A7:** sí \
- IV-383 **P75:** II hay otro deporte I que es muy muy famoso I que se llama <(suena
- IV-384 escritura en pizarra)> balón-pié II ¿eh? /
- IV-385 II un deporte I bastante conocido II ¿eh? /
- IV-386 II balón I pie --
- IV-387 **A?:** (???)
- IV-388 **P75:** sí I también es balón-pié y:--
- IV-389 **A?:** (???)
- IV-390 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> una red I y gente que <...> --
- IV-391 **AA:** =(???)=
- IV-392 **P75:** no I tenis no I con la mano <...> una red I ¿sí? I alta I y tú estás aquí I
- IV-393 personas I y van <...> a ver I en español hay casi palabras para todo II
- IV-394 no necesitamos palabras extranjeras <(risas)> lo del fútbol I todo el
- IV-395 mundo dice fútbol I ¿no? I pero --
- IV-396 **A1:** ¿tenis a la mesa? /

- IV-397 **P75:** no \
- IV-398 **A1:** tenis de --
- IV-399 **P75:** tenis de mesa <(suena escritura en pizarra)> tenis de mesa es I pin-pon
- IV-400 <...> bien <...> vamos a ver I eh:: I ¿qué más? /
- IV-401 II seguimos en la página:: I ochenta y siete I y vamos a eh:: I vais a
- IV-402 trabajar unas preguntas que están en el número cuatro y cinco II dice
- IV-403 pregúntale a tu compañero II y a tu profesor <...> si les gusta II qué le
- IV-404 gusta hacer I por las mañanas cuando se levanta II ¿está claro? /
- IV-405 **AA:** =sí= \
- IV-406 **P75:** qué os gusta hacer I antes de acostarse I antes de entrar en la cama II y
- IV-407 los sábados por la mañana II ¿de acuerdo? /
- IV-408 <(5'')> después I también podéis preguntar a vuestro compañero I al
- IV-409 profesor no I sólo al compañero I ¿eh? /
- IV-410 II si os gusta levantarse temprano I ¿está claro? I levantarse pronto I
- IV-411 comer fuera de casa II salir por las noches II dormir II acostarse <...>
- IV-412 tarde I o pronto II o:: I o solo I y viajar --
- IV-413 **AA:** <(risas)>
- IV-414 **P75:** ¿de acuerdo? I preguntáis estas cosas I a vuestro compañero o
- IV-415 compañera I ¿de acuerdo? I pues venga _
- IV-416 **AA:** <(murmullo)> (4` 45'')
- IV-417 **P75:** a ver I a ver I schiiiiss --
- IV-418 **AA:** =(murmullo)= (5'')
- IV-419 **P75:** <(suena palmada)> a ver eh:: II PED I te gus- II ¿qué te gusta hacer
- IV-420 cuando:: I te levantas por la mañana? /
- IV-421 **A10:** <(5'')> me gusta comer _
- IV-422 **AA:** <(risas)>
- IV-423 **P75:** lo primero te gusta comer _
- IV-424 **A10:** sí \
- IV-425 **P75:** o sea vas I directamente a la nevera I abres la nevera I coges eh:: <...>
- IV-426 ¿comer qué? /
- IV-427 **A10:** II desayuno _
- IV-428 **P75:** desayuno I ¿qué desayunas? /
- IV-429 **A3:** <...> *servera* _
- IV-430 **AA:** <(risas)>
- IV-431 **A10:** no \
- IV-432 **P75:** ¿cerveza con pan? /
- IV-433 **AA:** <(risas)>
- IV-434 **A10:** beicon _
- IV-435 **P75:** ¿beicon? /
- IV-436 **A10:** sí \
- IV-437 **AA:** =uahh= _
- IV-438 **P75:** ¿crudo o frito? /
- IV-439 **A10:** frito I me gusta _
- IV-440 **P75:** frito _
- IV-441 **A13:** ¿qué es beicon? /
- IV-442 **P75:** tú no puedes comer II cerdo _
- IV-443 **AA:** <(risas)>
- IV-444 **P75:** no te gusta el cerdo <...> vale I eh:: <...> ANA I ¿qué te gusta hacer
- IV-445 antes de acostarte? /
- IV-446 **A12:** me gusta mirar a la televisión _

- IV-447 **P75:** schissss I ¿mirar? /
- IV-448 **A12:** ¿la televisión? /
- IV-449 **P75:** la televisión <...> ¿qué haces los sábados por la mañana? /
- IV-450 **A9:** II eh:: --
- IV-451 **P75:** ¿qué haces I los I sábados I por la mañana? /
- IV-452 **A9:** ¿por la mañana? /
- IV-453 **P75:** ¿qué te gusta hacer? /
- IV-454 **A9:** duermo _
- IV-455 **P75:** ¿te gusta dormir? /
- IV-456 **A9:** sí \
- IV-457 **P75:** <...> eh:: I ¿qué te gusta hacer cuando te levantas? /
- IV-458 **A24** <...> me gusta en mi ca-I cama I no hacer nada _
- IV-459 **P75:** me gusta I quedarme en la cama I sin I hacer I nada II vale I eh:: I si te quedas en la cama sin hacer nada I no te levantas _
- IV-461 **AA:** <(risas)>
- IV-462 **P75:** no me gusta levantarme <...> ¿no? /
- IV-463 <(7'')> dormir I bien I ¿qué te gusta hacer antes de acostarte? /
- IV-464 **A8:** eh:: me gusta:: I mhm:: I *leo*:: I libros _
- IV-465 **P75:** ¿me gusta? /
- IV-466 **A8:** me gusta:: I *leo* I ¡leer! _
- IV-467 **P75:** leer libros I antes de acostarte? /
- IV-468 II o I ¿antes de dormir? /
- IV-469 **A8:** antes de dormir _
- IV-470 **P75:** vale I antes de dormir I eh:: I ¿qué te gusta hacer los domingos por la mañana? /
- IV-471 **A?** <(7'')> me gusta dormir _
- IV-473 **P75:** también _
- IV-474 **AA:** <(risas)>
- IV-475 **P75:** *debe ser* una especie de tradición china --
- IV-476 **AA:** <(risas)>
- IV-477 **P75:** dormir I dormir II ¿qué te gusta hacer I antes de acostarte? /
- IV-478 **A23:** eh:: I mi:: <...> eh:: I *lio* --
- IV-479 **P75:** leer un libro I también II dos cosas que hacen I es leer y dormir I dormir y leer _
- IV-481 **AA:** <(risas)>
- IV-482 **P75:** bien I eh:: I ¿te gusta levantarte temprano? /
- IV-483 **A18:** sí \
- IV-484 **P75:** ¿sí? I ¿mucho I poco? /
- IV-485 **A18:** mucho \
- IV-486 **P75:** mucho II ¿te gusta I comer I fuera de casa? /
- IV-487 **A19:** sí \
- IV-488 **P75:** ¿dónde comes? /
- IV-489 **A19:** ¡ah! I no \
- IV-490 **P75:** II ¿no te gusta comer fuera de casa? /
- IV-491 **A19:** no \
- IV-492 **P75:** ¿por qué? /
- IV-493 **A19:** porque I no I tengo dinero _
- IV-494 **AA:** <(risas)>
- IV-495 **P75:** eso es que no puedes I pero te gusta _
- IV-496 **AA:** <(risas)>

- IV-497 **P75:** vale I eh:: II BIR I ¿te gusta comer sola? /
- IV-498 **A17:** no \
- IV-499 **P75:** ¿no? I ¿te gusta comer con gente? /
- IV-500 II ¿conmigo o con ella? /
- IV-501 **AA:** <(risas)>
- IV-502 **P75:** eh:: I ¿te gusta salir por las noches? /
- IV-503 II ¿sí? I ¿mucho? /
- IV-504 II ¿sales mucho por la noche? /
- IV-505 II ¿sales? I ¿todos los días I los fines de semana? /
- IV-506 **A17:** no I eh:: I fines de semana _
- IV-507 **P75:** fines de semana I ¿te gusta cenar fuera de casa? /
- IV-508 **A16:** II eh:: no \
- IV-509 **P75:** ¿no te gusta cenar fuera de casa? /
- IV-510 <...> eh:: I ¿te gusta dormir? /
- IV-511 **A6:** <...> sí \
- IV-512 **P75:** eh:: --
- IV-513 **A1:** es china _
- IV-514 **P75:** II ¿comen mucho los chinos? /
- IV-515 <...> dormir I comer I y beber _
- IV-516 **AA:** <(risas)>
- IV-517 **P75:** o sea I cultura II descanso y alimentación _
- IV-518 **AA:** <(risas)>
- IV-519 **P75:** los principios --
- IV-520 **A6:** ¿y vosotros I no? /
- IV-521 **P75:** ¿no comemos? I no I yo no como \
- IV-522 **A6:** ¿no *dormir*? /
- IV-523 **P75:** yo duermo muy poco _
- IV-524 **A6:** ¿por qué? /
- IV-525 **P75:** ¿por qué? I porque tengo muchas cosas que hacer _
- IV-526 **AA:** <(risas)>
- IV-527 **P75:** tengo que estudiar I preparar clases _
- IV-528 **AA:** <(risas)>
- IV-529 **A6:** pero: I ¿los *fines semana*? /
- IV-530 **P75:** los fines de semana I eh:: I haber normalmente durante la semana I me
- IV-531 eh:: I acuesto a la una I y me levanto a las siete menos cuarto I durante
- IV-532 la semana II el fin de semana I me acuesto a las dos I dos y media I y
- IV-533 me levanto a las nueve <...> duermo I seis horas _
- IV-534 **A6:** porque I somos diferentes _
- IV-535 **P75:** claro I somos diferentes _
- IV-536 **AA:** <(risas)>
- IV-537 **P75:** yo soy <...> más viejo I más calvo _
- IV-538 **AA:** <(risas)>
- IV-539 **A6:** los viejos duermen poco --
- IV-540 **P75:** duermen poco _
- IV-541 **A6:** si son *joven* --
- IV-542 **P75:** duermen mucho I claro I porque tienen que crecer y --
- IV-543 **AA:** <(risas)>
- IV-544 **P75:** descansar I mucha energía II bueno I eh:: I ¿te gusta eh:: I vivir sola? /
- IV-545 **A13:** <...> eh:: I no tengo eh:: I familia I compañero I bien --
- IV-546 **P75:** bueno _

- IV-547 **A13:** bueno I eh:: --
 IV-548 **P75:** mejor sola I muy bien I eh:: I ¿te gusta acostarte tarde? /
 IV-549 **A3:** I no me gusta I pero:: I hago _
 IV-550 **P75:** pero lo hago I muy bien I eh:: <...> ¿qué haces antes de acostarte? /
 IV-551 **A5:** II ¿antes? I ¡oh! I eh:: I comer _
 IV-552 **P75:** ¿comer? /
 IV-553 II ¿comes y después te vas a la cama? /
 IV-554 **A5:** eh:: II (???) la televisión _
 IV-555 **P75:** veo la televisión _
 IV-556 **A5:** pero cuando (???) --
 IV-557 **P75:** pero es malo I ¿no? I comer y ir a la cama I ¿no? /
 IV-558 **A5:** *nesesito* eh:: --
 IV-559 **P75:** II ¿dormir? /
 IV-560 **A5:** (???)
 IV-561 **P75:** pero si estás haciendo la digestión y duermes I y tienes sueños --
 IV-562 **A5:** no *comer* mucho _
 IV-563 **P75:** no comes mucho I vale II ¿qué te gusta hacer I cuando te levantas? /
 IV-564 **A2:** <...> eh:: <(10'')>

Cinta audio: Cambio de cara A a cara B

- IV-565 **A2:** <...> ¿a las nueve? /
 IV-566 **P75:** a las nueve I ¿y qué haces? I lo primero I ¿qué haces? /
 IV-567 **A2:** II nada _
 IV-568 **P75:** ¿nada? /
 IV-569 II ¿qué te gusta hacer en la pausa? /
 IV-570 II ¿fumar? /
 IV-571 **AA:** <(risas)>
 IV-572 **A7:** sí \
 IV-573 **P75:** hay I una cosa que es lo primero I ¡ay! I que yo hago I cuando me
 IV-574 levanto I lo primero I primero I primero II abro la ventana I y:: I veo si
 IV-575 hay sol I no hay sol II si hace buen día I o no hace buen día I abro la I
 IV-576 la ventana I no II para el frío I ¿eh? I sino I la I que está cerrada con
 IV-577 madera I ¿no? I veo I el día que hace II si es verano I sí I abro la
 IV-578 ventana para que *entra* I el aire I y lo II último que hago I antes de
 IV-579 acostarme I ¿eh? I siempre I siempre I siempre I todas las noches I
 IV-580 antes de acostarme I es I beber I un vaso I de leche _
 IV-581 **AA:** =¿qué?= /
 IV-582 **P75:** un vaso de leche _
 IV-583 **AA:** =¡ah!= /
 IV-584 **P75:** y después me voy a dormir _
 IV-585 **A4:** es un vaso de --
 IV-586 **P75:** supongo que es una costumbre de cuando era niño I ¿eh? I como no
 IV-587 tengo I ahora no tengo mamá I pues entonces cojo un vaso de leche --
 IV-588 **AA:** <(risas)>
 IV-589 **P75:** y después I duermo I muy feliz I no de verdad I ¿eh? I si yo por
 IV-590 ejemplo I estoy durmiendo II ¿vale? I y I a las dos I las tres de la
 IV-591 mañana me despierto II y estoy en la cama I y no puedo dormir I me
 IV-592 levanto I voy a la cocina I cojo leche I bebo leche I me pongo en la
 IV-593 cama I y I grrrrr I automáticamente me quedo dormido _
 IV-594 **AA:** <(risas)>

- IV-595 **P75:** eso y el dedo _
 IV-596 **AA:** <(risas)>
 IV-597 **P75:** vale I pausa _
 IV-598 **AA:** <(murmullo)>

PAUSA

- IV-599 **AA:** <(murmullo)> (pp.) (65'')
 IV-600 **P75:** ¿ya? /
 IV-601 **II** a ver I vamos a escuchar eh:: --
 IV-602 **AA:** <(murmullo)> (8'')
 IV-603 **P75:** vale II pues:: I venga <(4'')> <(suena vídeo)⁷³> esto <...> --
 IV-604 **AA:** <(risas)>
 IV-605 **P75:** <(???)> <(suena vídeo)⁷⁴> <...> sí señor <(suena vídeo)⁷⁵> vale <(5'')>
 IV-606 podéis mirar a vuestra compañera o compañero I al papel I ¿eh? I no::
 IV-607 a los ojos _
 IV-608 **AA:** <(murmullo)> (2` 22'')
 IV-609 **P75:** vale I vamos a ver ahora entre:: I entre todos <...> ANA I ¿empiezas
 IV-610 tú? I a ver eh:: <(9'')> vamos a hacer dos cosas I ¿eh? I una es eh:: I tú
 IV-611 explicas lo que hace este niño II ¿eh? I y:: II vale I ¿qué has puesto? I
 IV-612 venga I después I después hacemos otra cosa ANA I ¿todas las
 IV-613 mañanas? /
 IV-614 **A12:** todas las mañanas I me levanto a las ocho _
 IV-615 **P75:** vale I me levanto I ¿de acuerdo? /
 IV-616 <...> <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-617 **A7:** me visto _
 IV-618 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-619 **A20:** me peino I y desayuno \
 IV-620 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿está claro I hasta aquí? /
 IV-621 **A4:** <...> ¿qué es peino? /
 IV-622 **P75:** <(4'')> vale I ¿qué li- I qué verbo es este? /
 IV-623 **AA:** =levantarse= _
 IV-624 **P75:** levantarse <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-625 **A20:** vestirse _
 IV-626 **AA:** =vestirse= _
 IV-627 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-628 **AA:** =peinarse= _

⁷³ VÍDEO: muy mala acústica.

⁷⁴ VÍDEO (audición con pausas para dar tiempo a los alumnos a completar el ejercicio):

A: Todas las mañanas me levanto a las ocho y media <...> me visto, <...> me peino y desayuno. <...> Luego me preparo la cartera con los libros, <...> y bajo a, bajo corriendo <...> a, hacia la parada de, del autobús. <...> Luego espero el autobús del cole, <...> luego cuando viene <...> pues, subo <...> y, empiezo a hablar con los amigos. <...> Luego, eh, nos bajamos, <...> y vamos corriendo hacia el colegio.

⁷⁵ VÍDEO:

B: Vengo a las siete de la mañana, y recojo a las ocho de la noche. La hora del apogeo es de ocho de la mañana, que es cuando empiezan a entrar en todos los trabajos, hasta las doce, luego ya va más lento todo.

A: Todas las mañanas me levanto a las ocho y media <...> me visto, <...> me peino y desayuno. <...> Luego me preparo la cartera con los libros, <...> y bajo a, bajo corriendo <...> a, hacia la parada de, del autobús. <...> Luego espero el autobús del cole, <...> luego cuando viene <...> pues, subo <...> y, empiezo a hablar con los amigos. <...> Luego, eh, nos bajamos, <...> y vamos corriendo hacia el colegio.

- IV-629 **P75:** <(suena escritura en pizarra)>
 IV-630 **AA:** =desayunar= _
 IV-631 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> vale II siguiente II ¿luego? /
 IV-632 **A14:** luego me *preparó* I la cartera con los libros y bajo --
 IV-633 **P75:** espera I {(suena escritura en pizarra)> preparo <(4'')> ¿preparo?} /
 IV-634 **A14:** la cartera _
 IV-635 **P75:** la cartera con los libros I ¿y? /
 IV-636 **A14:** bajo _
 IV-637 **P75:** bajo <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? I bien I ¿qué verbo es éste? /
 IV-638 **A20:** preparar _
 IV-639 **AA:** =preparar= _
 IV-640 **P75:** preparar <(suena escritura en pizarra)> ¿y éste? /
 IV-641 **AA:** =bajar= _
 IV-642 **P75:** bajar <(suena escritura en pizarra)> vale I siguiente _
 IV-643 **A20:** prepararse \
 IV-644 **P75:** preparar <(suena escritura en pizarra)> esto es <...> vale I preparar-se I
 IV-645 eh:: I vale I ¿luego? /
 IV-646 **A13:** <(8'')> preparo mi cartera _
 IV-647 **P75:** luego preparo la cartera con los libros I y salgo I bajo corriendo I hacia
 IV-648 la parada del autobús I ¿no? /
 IV-649 **AA:** =sí= \
 IV-650 **A15:** y luego I ¿cojo *al* autobús? /
 IV-651 **P75:** cojo I ¿de acuerdo? /
 IV-652 **AA:** =sí= \
 IV-653 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿es el verbo? /
 IV-654 **AA:** =esperar= _
 IV-655 **P75:** esperar <(suena escritura en pizarra)> el autobús del cole I ¿luego? /
 IV-656 **A1:** cuando I ¿viene? /
 IV-657 **P75:** ¿cuando viene? /
 IV-658 <...> <(suena escritura en pizarra)> ¿el verbo? /
 IV-659 **AA:** =venir= _
 IV-660 **P75:** venir <(suena escritura en pizarra)> ¿cuando viene? /
 IV-661 **A1:** <...> subo _
 IV-662 **P75:** ¿cómo? I su-bo <(suena escritura en pizarra)> ¿del verbo? /
 IV-663 **AA:** =subir= _
 IV-664 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> subir I ¿y? /
 IV-665 <...> ¿y? /
 IV-666 II ¿subo I y? /
 IV-667 II empiezo I ¿no? <(suena escritura en pizarra)> ¿el verbo? /
 IV-668 II empezar II a hablar con los amigos I ¿luego? /
 IV-669 **A16:** nos bajamos _
 IV-670 **P75:** luego I nos bajamos I {(suena escritura en pizarra)> es el verbo <...>
 IV-671 bajarse} I ¿y? /
 IV-672 **A6:** y vamos corriendo I hacia I el I colegio _
 IV-673 **P75:** {(suena escritura en pizarra) vamos I ¿el verbo? /
 IV-674 **A6:** ir \
 IV-675 **P75:** ir} I ¿eh? /
 IV-676 II ¿de acuerdo? /
 IV-677 II bien I ¿está claro? /
 IV-678 **AA:** =sí= \

- IV-679 **P75:** ¿sí? I bien II pues ahora vamos a hacerlo I un poquito más difícil II
 IV-680 ¿eh? I eh:: I quiero que I en vez de decir lo que dice el niño I ¿eh? I
 IV-681 explicáis qué I ha I dicho el niño I por tanto II ¿en qué persona? /
 IV-682 **AA:** =él= \
 IV-683 **P75:** él II ¿vale? /
 IV-684 II pues empiezas _
 IV-685 **A?:** <(4'')> todas las mañanas I él levanta I él se levanta _
 IV-686 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> vale I ¿levanta? /
 IV-687 **A11:** II se I se *vista* <...> vis --
 IV-688 **P75:** ¿se vis? /
 IV-689 **A11:** se vis --
 IV-690 **AA:** =te= _
 IV-691 **A11:** se I se viste I vístete _
 IV-692 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-693 **A3:** se pe I pe --
 IV-694 **P75:** ¿se? /
 IV-695 **A3:** *piena* _
 IV-696 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿se peina? /
 IV-697 **A5:** II desayuna _
 IV-698 **P75:** desayuna <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-699 **A2:** ¿baja? /
 IV-700 <...> eh:: I se I se:: prepara --
 IV-701 **AA:** =(???)=
 IV-702 **P75:** schissss I ella sola I silencio I todos no vale I se prepara <(suena
 IV-703 escritura en pizarra)> --
 IV-704 **A10:** espera I espera <...> baja _
 IV-705 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> baja _
 IV-706 **A12:** espera _
 IV-707 **P75:** espera <(suena escritura en pizarra)> _
 IV-708 **A?:** <...> *veine* _ (pp.)
 IV-709 **P75:** viene II ¿no? I porque es el autobús <(suena escritura en pizarra)> el
 IV-710 autobús I ¿sí o no? /
 IV-711 **A4:** ¡ah! I sí I sí \
 IV-712 **P75:** el autobús viene I es él II vale I ¿siguiente? /
 IV-713 **A4:** yo vengo _
 IV-714 **P75:** schisss I yo vengo I tú vienes I él viene _
 IV-715 **A4:** ¿vengo? /
 IV-716 **P75:** II ¿su? /
 IV-717 **A?:** sube _
 IV-718 **P75:** sube <(suena escritura en pizarra)> _
 IV-719 **A8:** y:: I *empiesa* _
 IV-720 **P75:** empieza <(suena escritura en pizarra)> _
 IV-721 **A?:** II baja _
 IV-722 **P75:** ¿ellos? I nos I es nosotros II ¿ellos? /
 IV-723 **AA:** =bajan= _
 IV-724 **A?:** bajáis _
 IV-725 **P75:** ¿se? /
 IV-726 **AA:** =bajan= _
 IV-727 **P75:** <(risas)> se:: bajan <(suena escritura en pizarra)> ¿y? /
 IV-728 **AA:** =van= _

- IV-729 **P75:** van I son ellos <(suena escritura en pizarra)> II ¿vale? /
 IV-730 II ¡ay! I qué bonito es el español _
 IV-731 **A19:** ¿qué significa I corriendo? /
 IV-732 **P75:** ¿corriendo? /
 IV-733 II eh:: I ¿qué significa correr? /
 IV-734 <...> ¿sabes? I pues corriendo es II andar I andando II correr I
 IV-735 corriendo _
 IV-736 **AA:** =(???)=
 IV-737 **P75:** <((8''))> ¡explícaselo! /
 IV-738 <(6''))> vale I pues ahora vamos a seguir escuchando I un poquito I un
 IV-739 poquito I un poquito II más difícil <(suena borrado de pizarra)> bien II
 IV-740 vamos a escuchar <(suena borrado de pizarra)> --
 IV-741 **A1:** música polaca _
 IV-742 **P75:** música polaca no I música polaca no hay I no traen música polaca II no
 IV-743 traen <...> vale I vamos a escuchar II una conversación de una señora
 IV-744 II ¿eh? I voy a apuntar una cosa en la pizarra <(suena escritura en
 IV-745 pizarra)> ¿cuándo se levanta? I ¿de acuerdo? <(suena escritura en
 IV-746 pizarra; 41''))> ¿vale? I bien I eh:: I es una señora I que a mí I me gusta
 IV-747 eh:: I mucho II no físicamente I sino como persona II es una:: I bueno I
 IV-748 es no I ya I ya no es I porque ahora no:: I no está viva I es una señora
 IV-749 que se llama<...> o se llamaba I {(suena escritura en pizarra)> Gloria
 IV-750 II Fuerte} II ¿eh? I Fuerte II ¿sí? /
 IV-751 II Gloria II es una señora II el nombre I como JUA I RED⁷⁶ --
 IV-752 **A?:** (???)
 IV-753 **P75:** ¿qué? /
 IV-754 II nombre I Gloria I apellido I Fuerte <...> es una señora que I era:: I
 IV-755 escritora <(suena escritura en pizarra)> ¿sí? I ¿escritora? /
 IV-756 <...> eh:: I normalmente <(suena escritura en pizarra)> cuentos II ¿está
 IV-757 claro cuentos? /
 IV-758 **AA:** =no= \
 IV-759 **P75:** ¿qué son cuentos? /
 IV-760 **A17:** como novela I pero:: --
 IV-761 **P75:** son I pequeñas historias I generalmente para niños II ¿eh? I cuentos y::
 IV-762 <(suena escritura en pizarra)>poesía II ¿sí? /
 IV-763 II tiene poesías eh:: I muy bonitas I y muy fáciles I ¿eh? I muy fáciles
 IV-764 de leer I muy cortas I muy:: I interesantes I divertidas II esta señora I
 IV-765 eh:: I le gustaba mucho I eh:: I fumar I siempre II estaba fumando II
 IV-766 siempre I siempre I siempre I no sé como quién I ¿eh? /
 IV-767 **A1:** <(risas)>
 IV-768 **P75:** y:: I también I le gustaba mucho beber güisqui II ¿eh? I o sea I dos
 IV-769 cosas que le gustaban mucho II fumar --
 IV-770 **A1:** quizás tiene mucho:: I estrés _
 IV-771 **P75:** quizás <(risas)> fumar y:: I beber II eh::--
 IV-772 **A1:** fumar I beber y escribir _
 IV-773 **P75:** fumar I escribir y beber I muy bien II eh:: I también I le I gustaban
 IV-774 mucho I mucho I mucho I los niños II pero no le gustaban I nada I
 IV-775 nada I nada I las personas mayores II dice que los niños I son seres
 IV-776 inocentes I buenos I dulces y cariñosos II y las personas mayores I son

⁷⁶ JUA RED son las tres primeras letras del nombre y del apellido de A-75.

- IV-777 malas I antipáticas I egoístas I etcétera I etcétera I y es que era una
 IV-778 persona muy dulce I con los niños I siempre estaba con niños I hacía
 IV-779 poesías para niños I cuentos para niños I pero no le gustaban las
 IV-780 personas mayores <...> y a mí I ella I me gustaba mucho II entonces
 IV-781 voy a poner un texto I donde esta señora II habla de qué cosas I hace I
 IV-782 más o menos I todos lo días I y entonces I contestáis a estas preguntas I
 IV-783 ¿de acuerdo? /
 IV-784 <(9'')> <(suena casete)⁷⁷> vale I vamos a ver II ¿sí? /
 IV-785 II <(suena casete)⁷⁸> vale I ¿otra vez? /
 IV-786 **A?:** sí \
 IV-787 **A1:** <(6'')> ¿ella o él? /
 IV-788 **P75:** ella \
 IV-789 II ¿por qué? /
 IV-790 **A1:** no sé _
 IV-791 **P75:** <...> eso es el tabaco I ¡el tabaco! II BED II uagehhee II <(suena
 IV-792 casete)⁷⁹> vale I eh:: <(suena borrado de pizarra)> ¿cuándo se
 IV-793 levanta? /
 IV-794 **AA:** =tarde= _
 IV-795 **P75:** tarde <(suena escritura en pizarra)> ¿por qué se levanta tarde? /
 IV-796 **AA:** =porque se acuesta tarde= _
 IV-797 **P75:** porque se acuesta tarde I vale I eh:: ¿qué desayuna? /
 IV-798 **AA:** =café=(murmullo)= _
 IV-799 **A19:** café con leche _
 IV-800 **A4:** café I café *sola* I eh:: con leche I eh:: --
 IV-801 **A1:** sin nada --
 IV-802 **AA:** =sin nada= --
 IV-803 **P75:** el café con leche <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-804 **A3:** ¿qué es sin masticar? /
 IV-805 **P75:** {(suena escritura en pizarra) sin II nada II de II mas II ticar} I ¿qué
 IV-806 es masticar? /
 IV-807 II masticar --
 IV-808 **AA:** =(???)=
 IV-809 **P75:** II es lo que hacemos con la comida II o lo que hacemos con el
 IV-810 chicle<...> masticar es esto <...> --
 IV-811 **AA:** =¡ah!= /
 IV-812 **P75:** el chicle I ¿chicle? I ¿eh? /
 IV-813 **A?:** sí I sí \

⁷⁷ CASETE:

Narrador: [...] Gloria Fuertes, escritora, nos cuenta cómo es un día en su vida.

⁷⁸ CASETE (audición con pausas para dar tiempo a los alumnos a contestar las preguntas):

G. F.: Me acuesto tarde, por lo tanto me levanto tarde. <...> Lo primero que hago es hacerme un café. Estoy sola, vivo sola, me tomo el café, con leche, pero sin nada de masticar. <...> Segunda cosa, bueno, ducha <...>, tercera cosa, leerme el diario <...>, me interesa lo que pasa fuera de mi casa <...>, me interesa lo que pasa en el mundo. Después de leer el diario, no sé qué hacer, si tomarme una aspirina o tomarme un güisqui <...>, las noticias cada día son peores. <...> A pesar de esto, sigo mi día en, en optimismo, escribo, dejo el diario y escribo, siempre tengo que escribir algo, un poema o un cuento. <...> Así, me dan las tres, como, <...> veo un rato la tele, las noticias, en la tele, o algún programa, reposo, eso sí, en eso soy millonaria, eh:: lo mejor de España entre muchas cosas es la siesta, yo la uso, la practico, eh:: una horita de siesta, y luego a leer y escribir que son los verbos que más ejecuto. Leer y escribir. <...> A veces, salgo, alguna exposición, a ver amigos, o recibo amigos. Pero cualquier día es a base de leer, escribir y soledad.

⁷⁹ Audición de Gloria Fuertes de nuevo.

- IV-814 **P75:** una goma II tú metes en la boca I y estás <...> este verbo II es el verbo
 IV-815 masticar I esto II es <(suena escritura en pizarra)> morder II ¿eh? I con
 IV-816 los dientes II morder I con las muelas II masticar _
- IV-817 **A9:** ¿por qué no se dice eh:: I café solo I sólo un café? /
 IV-818 **P75:** ¿qué? /
 IV-819 **A9:** ¿sólo un café? /
 IV-820 **AA:** =no= _
 IV-821 **A5:** ella I ella I es sólo _
 IV-822 **P75:** el café con leche I sólo --
 IV-823 **A9:** ¡ya! I sí \
 IV-824 **P75:** sin nada de masticar --
 IV-825 **A9:** sí I sí \
 IV-826 **P75:** o sea I sólo café con leche II eh:: I ¿qué hace por la mañana? /
 IV-827 **AA:** = ducharse= _
 IV-828 **P75:** se ducha <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-829 **AA:** =leo= _
 IV-830 **A5:** leer _
 IV-831 **P75:** {(suena escritura en pizarra) I desayuna <...> desayuna I se ducha II lee
 IV-832 II el --
 IV-833 **AA:** =diario= _
 IV-834 **P75:** diario} I ¿qué más? /
 IV-835 **A?:** (???) escribe _
 IV-836 **P75:** escribe <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-837 **A4:** come fuera *la* casa _
 IV-838 **AA:** =(???)=
 IV-839 **P75:** un poema o un cuento I ¿vale? I eh:: ¿por qué lee el periódico? /
 IV-840 **A6:** interesa --
 IV-841 **AA:** =saber= _
 IV-842 **A20:** lo que pasa fuera de casa _
 IV-843 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-844 **A1:** (???)
 IV-845 **P75:** eh:: I no <(suena escritura en pizarra)> así I ¿mejor? /
 IV-846 **A1:** *gracias* \
 IV-847 **P75:** es que a veces I si:: I si es duro I es duro I eh:: I ¿qué hace después de
 IV-848 leer el periódico? /
 IV-849 **A1:** *tomo* el (???) _
 IV-850 **P75:** toma I toma <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-851 **A1:** toma una aspirina o --
 IV-852 **P75:** una <(suena escritura en pizarra)> --
 IV-853 **A11:** ¿qué es una aspirina? /
 IV-854 **AA:** =aspirina= _
 IV-855 **P75:** {(suena escritura en pizarra) aspi-ri-na} --
 IV-856 **AA:** =¡aspirina!= /
 IV-857 **P75:** aspirina II {(suena escritura en pizarra) as-pi-ri-na} I aspirina es una
 IV-858 cosa blanca I ¿no? /
 IV-859 **A10:** ¿para qué? /
 IV-860 **P75:** ¿por qué? /
 IV-861 **AA:** <(murmullo)>
 IV-862 **P75:** toma una aspirina I o <(suena escritura en pizarra)> ¿un? /
 IV-863 **AA:** =whisky=bisqui= _

- IV-864 **P75:** ¿cómo se escribe? /
- IV-865 **A1:** uve I i --
- IV-866 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> uve I ¿i? /
- IV-867 **A12:** doble uve _
- IV-868 **A1:** ese _
- IV-869 **AA:** =ese= _
- IV-870 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿ese? /
- IV-871 **A1:** ca _
- IV-872 **AA:** ca _
- IV-873 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿ca? /
- IV-874 **AA:** =i= _
- IV-875 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-876 **AA:** =no=¡i!= /
- IV-877 **P75:** i <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-878 **A?:** e I e I e _
- IV-879 **A?:** a _
- IV-880 **AA:** =no= \
- IV-881 **P75:** <...> ¿cómo se escribe? /
- IV-882 **II** ¿así? /
- IV-883 **A1:** con i griega _
- IV-884 **P75:** ¿así? /
- IV-885 **A1:** I no I con I con qu _
- IV-886 **P75:** <...> vale I después lo vemos I eh::: ¿qué hace por las tardes? /
- IV-887 **A12:** II veo _
- IV-888 **P75:** vale I primero I come <(suena escritura en pizarra)> ¿después de comer? /
- IV-889 **A?:** ve la:: televisión _
- IV-891 **P75:** ve la televisión <(suena escritura en pizarra)> ¿después? /
- IV-892 **A?:** <...> ¿siesta? /
- IV-893 **P75:** siesta I qué I ¿cómo se llama? /
- IV-894 **II** dormir I duerme <(suena escritura en pizarra)> ¿algo más? /
- IV-895 **A11:** II lee _
- IV-896 **A1:** escribe _
- IV-897 **P75:** lee y escribe <(suena escritura en pizarra)> y:: I a veces I ¿por las noches <...> o por la tarde? /
- IV-898 **A1:** leer _
- IV-900 **P75:** leer I escribir I ¿qué más? /
- IV-901 **AA:** =(???)=
- IV-902 **P75:** recibe amigos <(suena escritura en pizarra)> --
- IV-903 **A1:** ¿qué es recibe? /
- IV-904 **P75:** {(suena escritura en pizarra) sale II y I o va II a II una exposición <...>} I bien I pues:: I aquí tenéis el texto II y:: I eh:: <(9'')> vamos a ver I quedan II cinco minutos I ¿vale? /
- IV-907 <...> para después de vacaciones I o sea I para el día veintidós I *tenís bastantes* deberes II ¿eh? I un deber es I poner los verbos I bien I aquí II ¿de acuerdo? I el verbo está I en infinitivo I acostarse I levantarse I comer I y ponéis el verbo en la persona I en tercera persona I no es muy difícil <...> vale I este es el primer deber I el segundo deber I es que me tenéis que escribir un texto I tenéis I muchos días I ¿eh? I hablando I explicando I qué I hacéis I vosotros I o vosotras I en un día

- IV-914 I normal II me levanto I pronto I me levanto a las nueve I *me* desayuno
 IV-915 I me ducho I me afeitado I me visto I me lavo I me peino II eh:: I hago
 IV-916 pipí I hago caca I lo mismo --
- IV-917 **AA:** <(risas)>
- IV-918 **P75:** escribís I un poco I lo que hacéis I durante un día normal I duermo I
 IV-919 ceno I doy clases I estudio I lo que queráis I ¿eh? I pero no I un
 IV-920 telegrama I ¿eh? I eh:: no :: I me levanto I *stop* I como I *stop* I ceno I
 IV-921 *stop* I me acuesto I punto I no I ¿eh? I un poco eh:: I tenéis muchos
 IV-922 días I y podéis hacer un texto I más o menos bonito II tercera cosa I
 IV-923 tenéis un libro para leer I ¿eh? I que se llama El vecino del:: --
- IV-924 **A?:** del quinto _
- IV-925 **P75:** del quinto I ¿eh? I después de vacaciones I haremos eh:: I después de
 IV-926 vacaciones I el jueves II tenemos clase martes I miércoles y jueves II el
 IV-927 jueves haremos un trabajo sobre este libro II ¿vale? I eh:: I si os fijáis
 IV-928 en el libro I ¿alguien tiene el libro aquí? /
- IV-929 **A14:** sí \
- IV-930 **P75:** ¿eh? I ¿me lo dejáis un momento? /
 IV-931 <...> el libro I si os fijáis <...> es esto I lo que tenéis que hacer durante
 IV-932 las vacaciones I leer y contestar I a estas preguntas II ¿de acuerdo? /
 IV-933 II ¿de acuerdo? I ¿eh? I y cuando volvamos I haremos un pequeño
 IV-934 trabajo I por favor I leer vosotros I ¿eh? I no cojáis I el libro del amigo
 IV-935 I copiáis las preguntas y ya está II ¿eh? I por favor I leéis vosotros I
 IV-936 ¿de acuerdo? /
 IV-937 II porque aquí --
- IV-938 **A4:** ¿cómo se llama? /
- IV-939 **P75:** El vecino del quinto \
- IV-940 **A?:** ¿dónde comprar? /
- IV-941 **P75:** eh:: I en la librería de abajo I eh:: I en una librería:: I en otras librerías I
 IV-942 pero aquí abajo se puede comprar II o si:: I si ella lo compra I te lo
 IV-943 puede dejar I ¿eh? I pero I por favor I esto lo hacéis II o sea I a mí no
 IV-944 me importa I si el libro I lo compra ella y se lo deja a sus amigas I no
 IV-945 me importa I yo no gano dinero I pero esto de aquí detrás I esto sí que
 IV-946 tenéis que hacerlo cada uno II ¿eh? I podéis pasar el libro I pero no I
 IV-947 eh:: I fotocopiáis esto I y:: I hace ella I y los demás fotocopiáis I y lo
 IV-948 tenéis todos I ¿eh? I ¿está claro? /
 IV-949 II bien I no I dentro de quince días II después de vacaciones I o sea I
 IV-950 mañana jueves II el jueves que viene fiesta I el otro jueves I en quince
 IV-951 días I hacemos el libro I ¿de acuerdo? I y otra cosa <...> más --
- IV-952 **A9:** ¿por qué I por qué eh:: dice quince días I para dos semanas? /
- IV-953 **P75:** porque siempre decimos quince días I dos semanas I quince días I son
 IV-954 dos semanas I son catorce pero siempre decimos quince días I eh:: II
 IV-955 pero son quince días I porque hoy es viernes I ¿mhm? I es I a ver
 IV-956 normalmente decimos I dos semanas quince días I pero hoy es
 IV-957 miércoles y:: I el jueves es dentro de quince días I ¿eh? I exactamente I
 IV-958 pero bueno I sí normal I decimos dos semanas I quince días II vale I
 IV-959 eh:: I otra cosa I eh:: I sabéis que el día veintitrés hay clase I es San
 IV-960 Jorge I ya os expliqué un poco I que es la fiesta de los enamorados I
 IV-961 ¿eh? I los chicos regalan una flor I roja I una rosa roja a las chicas I y
 IV-962 las chicas regalan un libro a los chicos I los chicos somos intelectuales
 IV-963 I y las mujeres sois I flores _

- IV-964 **AA:** <(risas)>
- IV-965 **P75:** ¿vale? I eh:: I pero bueno I dejando este tema I os voy a pedir un
IV-966 pequeño favor I es que I eh:: I como ahora I hay guerra I y no sé si os
IV-967 gusta I o no os gusta la guerra I es igual I pero para el día veintitrés II
IV-968 eh:: por favor I todos I traéis I una pequeña I poesía _
- IV-969 **A6:** <...> ¿de España I o:: --
- IV-970 **P75:** sobre:: I amor II sobre:: I la guerra I si es sobre la guerra en Holanda I
IV-971 mejor I pero si no I sobre amor I una pequeña poesía _
- IV-972 **A6:** en España I ¿en español? /
- IV-973 **P75:** vale I si es posible I en español I bien I por ejemplo I imagínate I yo
IV-974 qué sé I eh:: I ellos tres I cuatro I que son I que son marroquí I ¿vale?
IV-975 I y hay algún poeta marroquí I que está traducido al español I ¿hay
IV-976 alguno? /
- IV-977 **A14:** sí \
- IV-978 **P75:** ¿sí? I pues coge la poesía en eh:: I en marroquí I o en árabe I y si puede
IV-979 trae la traducción en español I ¿vale? I por ejemplo I eh:: <...> yo qué
IV-980 sé I eh::: NAO y:: I y:: I ¿hay algún poeta I canadiense? I ¿hay algún
IV-981 poeta canadiense? /
- IV-982 **A17:** sí \
- IV-983 **P75:** que escribe en inglés o en francés I y I si es posible la traducción en
IV-984 español II algún poeta chino I ¿hay alguien en chino que escribe
IV-985 poesías? /
IV-986 II ¿sí? /
- IV-987 **A?:** sí \
- IV-988 **P75:** ¿hay alguna traducción de chino a español de poesías? /
IV-989 II seguro I si no encontráis en español I en chino II ¿vale? I en chino I
IV-990 no pasa nada I pero si es posible en español I en chino y en español I
IV-991 en árabe y en español I eh::: I en turco y en español I eh::: I en ruso I
IV-992 en ucraniano I o lo que sea I y en español I en alemán I y en español I
IV-993 ¿no? /
IV-994 II en:: I aragonés y en español II ¿vale? I a ver I no una poesía I no sé I
IV-995 de:: I schissss I de veinte páginas I ¿eh? I una poesía I más o menos I
IV-996 corta I de amor I de amor o de paz II ¿eh? I no quiero poesía de burrrr
IV-997 II ¿eh? I de amor o de paz _
- IV-998 **AA:** <(murmullo)> (11")
- IV-999 **P75:** ¿vale? I deberes II schisss I deberes I vamos a ver I los verbos I el libro
IV-1000 del vecino del quinto II eh:: I la carta I sobre I vuestra vida de cada día
IV-1001 I ¿eh? I todos los días me levanto I etcétera I normalmente I
IV-1002 frecuentemente I ¿eh? I y después una poesía II de amor I o una poesía
IV-1003 de paz _
- IV-1004 **A13:** ¿todas las lunes? I ¿todo el lunes? /
IV-1005 <...> ¿todo tiempo esta:: para mañana I el lunes? /
- IV-1006 **P75:** ¡no! el día veintidós I el lunes no hay clase <...> a ver I schissss I a ver
IV-1007 a ver a ver --
- IV-1008 **AA:** <(risas)> <(murmullo)> (6")
- IV-1009 **P75:** <(suena borrado de pizarra)> a ver I schissss I escuchar I un minuto
IV-1010 por favor I a ver II schisss I España I es un país I muy I muy I muy
IV-1011 religioso I muy importante Dios II ¿vale? /
- IV-1012 **A12:** ya _
- IV-1013 **P75:** todos nosotros I siempre Dios I Dios I Dios _

- IV-1014 **AA:** <(risas)>
 IV-1015 **P75:** todo el día <...> ¿no? I entonces I como es muy importante Dios I
 IV-1016 hacemos fiesta I ¿vale? I entonces II hoy I schissss I {(suena escritura
 IV-1017 en pizarra) miércoles} I ¿vale? I clase <(suena escritura en pizarra)>
 IV-1018 mañana jueves I no clase --
 IV-1019 **A?:** no hay clase _
 IV-1020 **P75:** si alguien quiere I manifestación I si no I a la playa II viernes <(suena
 IV-1021 escritura en pizarra)> no clase --
 IV-1022 **A?:** ¿sábado? /
 IV-1023 **P75:** {(suena escritura en pizarra) sábado I no clase I domingo I no clase II
 IV-1024 lunes I tampoco hay clase I martes no I miércoles I tampoco I jueves I
 IV-1025 tampoco I viernes} I Dios muere I gueeeee I entonces no podemos
 IV-1026 trabajar _
 IV-1027 **AA:** <(risas)>
 IV-1028 **P75:** sábado estamos muy tristes I tampoco trabajamos _
 IV-1029 **AA:** <(risas)>
 IV-1030 **P75:** domingo I Dios --
 IV-1031 **A?:** ¡bien! /
 IV-1032 **P75:** schissss I sale I y se va al cielo I entonces I ¡ah! I alegría _
 IV-1033 **AA:** <(risas)>
 IV-1034 **P75:** no trabajamos <...> lunes I más alegría --
 IV-1035 **AA:** <(risas)>
 IV-1036 **P75:** no trabajamos I y martes <(suena escritura en pizarra)> otra vez I
 IV-1037 tristes I trabajamos --
 IV-1038 **AA:** <(risas)>
 IV-1039 **P75:** clase _
 IV-1040 **A13:** ¿todos días? /
 IV-1041 **AA:** =(risas) =
 IV-1042 **A13:** ¡muchos! /
 IV-1043 **P75:** ¡Dios es muy importante! /
 IV-1044 **AA:** <(risas)>
 IV-1045 **P75:** <...> vale I bien <...> mañana diez II ¿eh? I todos estos días <(suena
 IV-1046 subrayado en pizarra)> el lunes I el martes veintidós I clase <(suena
 IV-1047 escritura en pizarra)> --
 IV-1048 **A5:** la Pascua I ¿no? /
 IV-1049 **P75:** <...> para los católicos I sí II ortodoxos I ¿también? I no \
 IV-1050 **A3:** una semana --
 IV-1051 **P75:** una semana I ellos siempre una semana después _
 IV-1052 **AA:** <(risas)>
 IV-1053 **P75:** siempre I siempre I llegan tarde _
 IV-1054 **AA:** <(risas)>
 IV-1055 **P75:** II ¿vale? /
 IV-1056 **AA:** <(murmullo)>
 IV-1057 **P75:** hombre I mirad I nosotros hacemos I domingo fiesta porque es para los
 IV-1058 católicos I sábado fiesta para los judíos I y viernes I no clase I para los
 IV-1059 musulmanes II todos contentos _
 IV-1060 **AA:** <(risas)>
 IV-1061 **P75:** así I no problemas <...>

 FIN DE LA GRABACIÓN

ANEXO XIII:

TRANSCRIPCIÓN AUDIO VII-[A-75]-(19 DE MAYO DE 2003)

- VII-1 **P75:** [...] a ver I el examen I después me lo voy a llevar yo II ¿eh? I por
 VII-2 tanto I no escribáis nada en el examen I ¿eh? I como siempre II si
 VII-3 tenéis alguna cosa I que queréis apuntar I lo apuntáis I y si queréis
 VII-4 comentar alguna cosa I se la comentáis a: I a ella I luego I el examen
 VII-5 me lo voy a llevar yo II ¿eh? /
 VII-6 **PP:** II ¿corrijo?⁸⁰ /
 VII-7 **P75:** sí \
 VII-8 **PP:** bueno II pues el número uno (???) <...>
 VII-9 **AA:** <(murmullo)> (1` 04")
 VII-10 **P75:** vale I eh:: <(5")> bueno I vamos a ver I en principio I eh:: I *ara* I me
 VII-11 dais el examen ya <(ruido de hojas; 29")> vale I eh:: I vamos a ver
 VII-12 <(6")> nos quedan I dos semanas de clase II esta semana I y la semana
 VII-13 que viene II o sea I el jueves eh:: I de esta semana I no I el jueves de la
 VII-14 semana que viene I es el último I día I de clase II y el día dos I que es
 VII-15 lunes I es el examen I final II ¿de acuerdo? /
 VII-16 II el examen final I hay personas I que tienen que hacer II todo el
 VII-17 examen <(suena escritura en pizarra)> y hay personas que sólo hacen I
 VII-18 una parte <(suena escritura en pizarra)> ¿eh? /
 VII-19 II ¿de acuerdo? I ¿sí? /
 VII-20 II ¿está claro? /
 VII-21 **AA:** =sí= \
 VII-22 **P75:** vale I entonces yo I eh:: I ya os I si alguien quiere saber I si tiene que
 VII-23 hacer todo el examen I o sólo una parte I el jueves I el jueves I este no
 VII-24 I o sea este jueves I pasado mañana I no I el otro I ¿eh? I eh:: me lo
 VII-25 preguntáis II ¿de acuerdo? I o:: I lo digo yo I digo tú:: I todo I tú:: I una
 VII-26 parte I tú:: I tres partes I tú:: I eh:: I todo I y un poco más --
 VII-27 **AA:** <(risas)>
 VII-28 **P75:** ¿de acuerdo? I ¿eh? /
 VII-29 II eh:: I yo os digo I yo os digo I hasta ahora I hasta ahora I hasta el
 VII-30 jueves I lo que yo pienso I ¿eh? I puedo decir I mira I tú I yo creo que
 VII-31 no tienes ningún problema I haces la última parte I y pasas a segundo I
 VII-32 o I yo creo que tú tienes problemas I tienes problemas con primero I es
 VII-33 mejor I volver a hacer primero II ¿eh? I si hay alguien que dice I no I
 VII-34 no I yo quiero hacer segundo I no hay ningún problema I haz II ¿eh? I
 VII-35 a vosotras os voy a suspender a todas por hablar en clase II ¿sí? I y así
 VII-36 I vol- I volveréis a hablar otra vez en clase II ¿eh? I si hay alguien
 VII-37 que:: I yo le digo tú puedes hacer primero I dice I no I yo quiero hacer
 VII-38 segundo I hace el examen I si el examen está bien I puede pasar a
 VII-39 segundo I ¿de acuerdo? I ¿sí? /
 VII-40 II ¿está claro? /
 VII-41 II bien I vale I pues eh:: I vamos a ver II un poco I qué vamos a hacer
 VII-42 estas dos semanas II ¿sí? I antes de:: I de venir BRU⁸¹ a clase I ¿eh? I
 VII-43 hablamos I os acordáis de:: I el presente <(suena escritura pizarra)> y
 VII-44 hablamos I de cosas I {(suena escritura en pizarra) que <...> hacemos

⁸⁰ PP: Profesora de prácticas.⁸¹ BRU iniciales del nombre de la profesora en prácticas.

- VII-45 II más o menos II todos II los II días } I ¿os acordáis? I me levanto I me
 VII-46 afeitado I me ducho I me peino I voy a la escuela I etcétera I ¿os acordáis
 VII-47 I sí o no? /
- VII-48 II ¿sí? I vale II qué vamos a hacer ahora I vamos a hacer I esta semana
 VII-49 I un poco <(suena borrado de pizarra)> más I de eso I porque es muy
 VII-50 muy importante en primero I el presente <...> y después I vamos a
 VII-51 hablar <(suena escritura en pizarra)> del pasado II ¿eh? I vamos a
 VII-52 hablar I de dos formas I de pasado I en español hay I muchas I muchas
 VII-53 formas de pasado I ¿eh? I en español tenemos mucho pasado I muy
 VII-54 poco futuro II muchas cosas pasadas I ¡América! I y I y I cosas de estas
 VII-55 I ¿eh? I pero no tenemos casi futuro I somos un país I chuchurrero I
 VII-56 ¿eh? I vamos a ver dos formas de pasado <(suena escritura en pizarra)>
 VII-57 ¿de acuerdo? I y ya está II ¿eh? I y después examen de I de todo esto I
 VII-58 ¿sí? I ¿está claro? /
- VII-59 II bien I pues vamos a ver I venga I empezamos II (nombre?) me
 VII-60 puedes I explicar I ¿qué haces tú I más o menos I todos los días? /
- VII-61 **A8:** <...> repite I por favor _
- VII-62 **P75:** ¿puedes I decir I qué haces I más o menos I todos los días? I ¿a qué
 VII-63 hora te levantas I desayunas I qué haces? /
- VII-64 **A8:** normalmente I me:: I *levantarse* II ¿sí? I me levanta I *levantávido* I
 VII-65 levanta --
- VII-66 **P75:** a ver --
- VII-67 **AA:** <(risas)>
- VII-68 **P75:** vamos a ver I {(suena escritura en pizarra) el verbo I es el verbo I le-
 VII-69 van-tar-se} I es un verbo reflexivo I ¿vale? /
- VII-70 **A8:** ¡ah! /
- VII-71 **P75:** pero es yo --
- VII-72 **A8:** me levanto _
- VII-73 **P75:** ¿cómo? /
- VII-74 II ¿otra vez? I ¿me? /
- VII-75 **A8:** levanta- I levanto _
- VII-76 **P75:** vale I <(suena escritura en pizarra)> ¿a qué hora? /
- VII-77 **A8:** ah:: II *son* las diez y media _
- VII-78 **AA:** <(risas)>
- VII-79 **A8:** a las diez y media _
- VII-80 **P75:** ¡ojo! I ¿sabes qué hora es? I son I las I diez I ¿vale? <(suena escritura
 VII-81 en pizarra)> vale I ¿qué más? /
- VII-82 **A8:** y:: <(5")> *me::* I desayuno I a las eh:: I once _
- VII-83 **P75:** vale I ¿qué I qué verbo es? I ¿el verbo? /
- VII-84 **A4:** desayuno _
- VII-85 **A8:** desayuno I desayunar _
- VII-86 **P75:** ¿desayunar o desayunarse? /
- VII-87 **A8:** *desayunarse* II ¡no I no I no! /
- VII-88 **AA:** <(risas)>
- VII-89 **A8:** desayuno I ¿sí? /
- VII-90 **P75:** vale <(suena escritura en pizarra)> ya sé que esto es hace I tres
 VII-91 semanas I y ahora el:: I el cerebro funciona mal <(suena escritura en
 VII-92 pizarra)> vale I muy bien I ¿qué más? /
- VII-93 **A8:** <(7")> tomar:: I el I metro _
- VII-94 **P75:** vale I tomar el metro <(suena escritura en pizarra)> --

- VII-95 **A8:** eh: <(5'')> --
- VII-96 **P75:** me levanto I desayuno --
- VII-97 **A8:** tomo _
- VII-98 **P75:** tomo I muy bien <(suena escritura en pizarra)> ¿qué más? /
- VII-99 **A8:** <(10'')> yo <...> ir _
- VII-100 **P75:** ir <(suena escritura en pizarra)> bien I eh:: I siguiente II ¿qué haces por la tarde? /
- VII-101
- VII-102 **A23:** mhm:: <...> eh:: I vengo a clase I a las eh:: I a las once _
- VII-103 **P75:** ¿once? /
- VII-104 **A23:** no I doce:: I doce y:: I diez _
- VII-105 **P75:** ¿eso por la tarde? <(suena escritura en pizarra)> vale I ahora es por la tarde I vale I ¿qué más? I tengo clase I ¿después? /
- VII-106
- VII-107 **A23:** después I vuelvo a casa:: I a las II tres _
- VII-108 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-109 **A23:** jugar con I *ordenador* _
- VII-110 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-111 **A23:** ah:: I ¡juego! / _
- VII-112 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-113 **A23:** ah:: --
- VII-114 **P75:** vale II juego al ordenador II vale I ¿qué haces por la noche? /
- VII-115 **A24:** eh:: I ah:: <(6'')> eh:: <(risas)> a las eh:: <...> ocho --
- VII-116 **P75:** ¿cómo se llama el verbo I por la noche? /
- VII-117 **A4:** cenar _
- VII-118 **P75:** cenar I ¿vale? I si es cenar <(suena escritura en pizarra)> ceno I ¿vale? I ¿qué más? /
- VII-119
- VII-120 **A24:** eh:: <...> leo I li- I libro _
- VII-121 **P75:** vale I leer I leo I muy bien <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-122 **A24:** a las eh:: I nueve _
- VII-123 **P75:** leo un libro I a las nueve I ¿qué más? /
- VII-124 **A24:** eh:: *leo* I televisión _
- VII-125 **P75:** II ¿lees la televisión? /
- VII-126 **A24:** ¡no! /
- VII-127 **AA:** <(risas)>
- VII-128 **P75:** o sea I coges la televisión I y vas --
- VII-129 **AA:** <(risas)>
- VII-130 **P75:** II vas pasando páginas y leyendo la televisión _
- VII-131 **A24:** veo I veo _
- VII-132 **P75:** veo I muy bien I {(suena escritura en pizarra) es el verbo ver} II veo la televisión I ¿de acuerdo? I ¿está claro? I bien II vale I vamos a hacer un pequeño ejercicio de:: I de esto I de presentes II y después II seguimos con más cosas <(ruido de hojas; 46'')> vale I venimos a ver I eh:: I en la primera página II veis que hay I cuatro columnas I ¿eh? I pone I actividades de tiempo libre I ¿está claro actividades de tiempo libre I qué significa? /
- VII-133
- VII-134
- VII-135
- VII-136
- VII-137
- VII-138
- VII-139 II ¿qué significa I actividades de tiempo I libre? /
- VII-140 **A4:** actividad de:: I hacemos en este momento _
- VII-141 **P75:** ¿lo que hacemos en este momento? /
- VII-142 **AA:** <(risas)>
- VII-143 **P75:** no I ¿qué significa el tiempo libre? /
- VII-144 **AA:** =(???)=

- VII-145 **P75:** cuando no tenemos I no trabajamos I etcétera I ¿qué hacemos por
 VII-146 ejemplo I un domingo? I ¿eh? I un domingo I es tiempo libre I cuando
 VII-147 no tenemos clase I cuando no trabajamos I cuando no:: I no dormimos
 VII-148 I etcétera I ¿de acuerdo? /
- VII-149 **AA:** =sí= \
- VII-150 **P75:** bien I días de la semana I ¿está claro? /
- VII-151 **AA:** =sí= \
- VII-152 **P75:** ¿sí? /
- VII-153 II cosas que hacemos todos lo días I ¿está claro? /
- VII-154 **AA:** =sí= \
- VII-155 **P75:** y II adverbios I de frecuencia I ¿está claro I adverbios de frecuencia? /
- VII-156 **AA:** =no= \ (pp.)
- VII-157 **A5:** sí \
- VII-158 **P75:** ¿quién ha dicho que sí? /
- VII-159 **A5:** sí \
- VII-160 **P75:** ¿qué es? /
- VII-161 **A5:** palabras eh:: II cuántas veces o:: --
- VII-162 **P75:** si son todos los días II es frecuencia I cuándo I todos los días I todas
 VII-163 las horas I cada semana I cada mes I eso es frecuencia I ¿de acuerdo? I
 VII-164 ¿eh? I por ejemplo I ¿vas al gimnasio? I sí I todos los días I eh:: I ¿vas
 VII-165 a la escuela? I sí I lunes I martes I miércoles I jueves I eso es
 VII-166 frecuencia I cuántas veces I ¿de acuerdo? /
- VII-167 II pues cogéis I esto que está aquí arriba I y lo ponéis aquí I ¿eh? I no
 VII-168 es muy difícil I ¿vale? /
- VII-169 **AA:** <(murmullo)> (4` 09”)
- VII-170 **P75:** ¿ya? I ¿sí? /
- VII-171 <...> venga pues:: I empiezas _
- VII-172 **A7:** ¿primero? /
- VII-173 **P75:** primero I sí \
- VII-174 **A7:** activi- I actividades de tiempo libre _
- VII-175 **P75:** sí \
- VII-176 **A7:** en invierno II pasear I esquiar I ir a I conciertos I ver *exposiciones* _
- VII-177 **P75:** vale I pasear _
- VII-178 **A7:** pasear _
- VII-179 **P75:** pa-se-ar _ (pp.)
- VII-180 **A7:** pasear _
- VII-181 **P75:** pasear _ (pp.)
- VII-182 **A7:** pasear _
- VII-183 **P75:** ¿vale? I eh:: <...> ¿días de la semana? I empieza _
- VII-184 **A20:** eh:: viernes I lunes I jueves I miércoles y:: (???) _
- VII-185 **P75:** vale <(6”)> ¿cosas que hacemos todos los días? /
- VII-186 **A6:** II levantarse I desayunar I comer I cenar I acostarse _
- VII-187 **P75:** ¿todos los días? /
- VII-188 **A6:** sí \
- VII-189 **A13:** ¿acostarse? /
- VII-190 **P75:** ¿qué es acostarse? /
- VII-191 **A6:** por la noche eh:: dormir _
- VII-192 **A13:** ¡ah! /
- VII-193 **P75:** ¿sí? I todos los días I ¿no? I en la cama I ¿sí? /
- VII-194 **AA:** <(risas)>

- VII-195 **P75:** bueno I o:: I o:: fines de semana sólo _
- VII-196 **AA:** <(risas)>
- VII-197 **P75:** vale I MAR I y:: I ¿adverbios de I frecuencia? /
- VII-198 **A11:** a menudo I a veces I normalmente I siempre _
- VII-199 **P75:** ¿está claro? /
- VII-200 **AA:** =sí= \
- VII-201 **P75:** ¿sí? I vale I pues ahora I venga I eh:: I tenéis el segundo ejercicio I
- VII-202 tenéis aquí los verbos I no es difícil I ponéis los verbos en su sitio I
- VII-203 ¿eh? I pero no el verbo: I por ejemplo I venir I sino I en presente II
- VII-204 ¿vale? /
- VII-205 **AA:** <(murmullo)> (5` 05”)
- VII-206 **P75:** vale I ¿ya está I más o menos? /
- VII-207 <...> ¿sí? I ¿menos que más? /
- VII-208 II PED I venga _
- VII-209 **A10:** eh:: pues el domingo I es un día I muy tranquilo I normalmente: I me
- VII-210 levanto bastante tarde _
- VII-211 **P75:** vale I me levanto bastante tarde I ¿de acuerdo? /
- VII-212 II siguiente _
- VII-213 **A4:** después salgo a comprar el pe-rió-dico I y nos eh:: II y nos damos una
- VII-214 vuelta I o vamos a ver alguna I exposición _
- VII-215 **P75:** vale II ¿siguiente? /
- VII-216 **A24:** eh:: I siempre eh:: vermú fuera I y luego como en un restaurante o
- VII-217 (???) I ¿tomos? /
- VII-218 **P75:** vale <...> eh:: I ¿de acuerdo? /
- VII-219 **A13:** ¿vermú? /
- VII-220 **P75:** vamos a ver I vermú es un::a pequeña bebida II antes de eh:: I comer I
- VII-221 como el aperitivo I el vermú normalmente es una bebida alcohólica I
- VII-222 Martini I o Cinzano I o::: I alguna bebida alcohólica I vamos a ver I
- VII-223 ¿estáis de acuerdo con lo que ha dicho ella? /
- VII-224 II si yo digo I después voy a comprar el periódico I y nos damos una
- VII-225 vuelta --
- VII-226 **A5:** vamos _
- VII-227 **P75:** o vamos I ¿esto qué es I singular o plural? /
- VII-228 **A5:** noso- I nosotros _
- VII-229 **P75:** nosotros I ¿vale? /
- VII-230 II siempre II tomamos --
- VII-231 **AA:** =tomamos= _
- VII-232 **P75:** ¿eh? I nosotros I el vermú fuera y luego --
- VII-233 **A5:** ¿tomamos? /
- VII-234 **P75:** comemos --
- VII-235 **A5:** comemos _
- VII-236 **P75:** en algún restaurante I con nuestra familia I si fuera yo solo I diría mi
- VII-237 familia I mi familia I ¿eh? I si es nuestra I es de nosotros I ¿de
- VII-238 acuerdo? /
- VII-239 II ¿está claro? /
- VII-240 **AA:** =sí= \
- VII-241 **P75:** (nombre?) I ¿sí? /
- VII-242 II a ver I si yo digo <(suena borrado de pizarra)> --
- VII-243 **AA:** =(murmullo)=
- VII-244 **P75:** si yo digo I por ejemplo I {(suena escritura en pizarra) nuestra II clase }

- VII-245 I de I ¿cuántas personas? /
- VII-246 II ¿una o dos? /
- VII-247 **A5:** muchas _
- VII-248 **P75:** varias I ¿vale? I si yo digo I {(suena escritura en pizarra) mi II clase} I
- VII-249 ¿de cuántas personas? I mía I ¿vale? I si yo digo I {(suena escritura en
- VII-250 pizarra) comer II con II nuestra II familia I ¿eh? I es la familia <...> de
- VII-251 <...> --
- VII-252 **A4:** nosotros _
- VII-253 **P75:** nosotros } I ¿de acuerdo? /
- VII-254 II ¿eh? I si yo comer con I {(suena escritura en pizarra) mi familia I es
- VII-255 de II yo} II ¿vale? I o de mí I ¿vale? <(suena escritura en pizarra)> por
- VII-256 lo tanto I aquí I sería I si es esto I {(suena escritura en pizarra) yo como
- VII-257 I y si es esto <...> comemos } II ¿sí? /
- VII-258 **AA:** =sí= \
- VII-259 **P75:** vale I eh:: I fijaros en esto I porque esto es importante <(suena tiza en
- VII-260 la pizarra)> eh:: I cuando estáis haciendo un ejercicio de examen I
- VII-261 fijaros en estas cosas I porque estas cosas <(suena subrayado en
- VII-262 pizarra)> ¿eh? I además de esto <(suena tiza en la pizarra)> fijaros
- VII-263 también en lo que hay después I ¿eh? I porque si no I eh:: I no está
- VII-264 bien I ¿vale? /
- VII-265 II siguiente I eh::: comemos en un I en algún restaurante I con nuestra
- VII-266 familia I ¿por la tarde? /
- VII-267 **A23:** por la tarde me I me:: I eh:: I vamos II nos quedamos I en casa I y:: es I
- VII-268 *cuchamos* --
- VII-269 **P75:** ¿y? /
- VII-270 **A23:** es --
- VII-271 **P75:** sí I sí I es \
- VII-272 **A23:** escuchamos I ah:: I música I o I vemos eh:: al-gu-na I pe- I película de
- VII-273 I de I *vidéo* I o I en I la televisión _
- VII-274 **P75:** vale II por la tarde I siempre nos quedamos en casa I y I escuchamos
- VII-275 música I o vemos alguna película en el vídeo o en la televisión I vale I
- VII-276 siguiente I ¿a veces? /
- VII-277 **A8:** a veces *viene* algunos --
- VII-278 **P75:** ¿a veces? /
- VII-279 **A8:** amigos _
- VII-280 **P75:** otra vez I otra vez _
- VII-281 **A8:** a veces I *viene* --
- VII-282 **P75:** ami-gos I ¿vie? /
- VII-283 **A8:** vienen _
- VII-284 **P75:** vienen I vale \
- VII-285 **A8:** vienen algunos I amigos I con nosotros I a casa --
- VII-286 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-287 **A8:** nuestra I nuestros I a *pasear* la tarde I con I nosotros --
- VII-288 **P75:** vale I ¿de acuerdo? I con I nosotros I ¿eh? I vie-nen I ¿eh? /
- VII-289 II vienen I ¿no? I porque son amigos <(suena escritura en pizarra)>
- VII-290 plural I vienen I ¿vale? /
- VII-291 II siguiente II ¿pero no? /
- VII-292 **A?:** salimos _
- VII-293 **P75:** II pero no salimos II no nos gusta nada el ambiente de los domingos
- VII-294 por la tarde I ¿está claro? /

- VII-295 **A4:** ¿qué es ambiente? /
 VII-296 **P75:** eh:: I el ambiente es I la gente I por la calle I paseando I con los niños I
 VII-297 etcétera I etcétera I el ambiente es I la:: I el ruido I la gente I todo en
 VII-298 general --
 VII-299 **AA:** =(murmullo)=
 VII-300 **P75:** por ejemplo II ¿tú trabajas? /
 VII-301 **A4:** sí \
 VII-302 **P75:** ¿dónde? /
 VII-303 **A4:** II *en* Puerto Olímpico _
 VII-304 **P75:** en el Puerto Olímpico I ¿dónde I en un bar I en una:: --
 VII-305 **A4:** en *restaurant* _
 VII-306 **P75:** en un restaurante I vale I eh:: I tú puedes decir I el restaurante es I por
 VII-307 ejem- I schissss I es un restaurante I por ejemplo I muy bueno II ¿vale?
 VII-308 I puede ser bueno por dos cosas I por la comida I o por el ambiente I el
 VII-309 ambiente es I la gente I la música I el ambiente es la:: I sensación
 VII-310 general I ¿de acuerdo? /
 VII-311 II ¿sí? /
 VII-312 **A4:** sí \
 VII-313 **P75:** bien <(5'')> vale I pues ahora I seguimos I con esto I y hacéis por favor
 VII-314 I este ejercicio _
 VII-315 **AA:** <(murmullo)> (4` 30'')
 VII-316 **P75:** vale I ¿ya? /

 Cinta audio: Cambio de cara A a cara B

- VII-317 **A2:** <...> ah:: I todos I los I sábados I ceno I fuera: I de casa _
 VII-318 **P75:** vale I todos los sábados I ceno fuera de casa I muy bien I ¿MIC? /
 VII-319 **A5:** a veces I voy al teatro _
 VII-320 **P75:** ¿a? /
 VII-321 **A5:** a *veses* I ve-ces I voy al teatro _
 VII-322 **P75:** vale I voy al teatro II ¿siguiente? /
 VII-323 **A11:** todos los domingos I como en casa _
 VII-324 **P75:** vale _
 VII-325 **A13:** nunca salgo por la noche _
 VII-326 **P75:** nunca salgo por la noche _
 VII-327 **A6:** juego a fútbol a menudo _
 VII-328 **P75:** ¿está claro a menudo? /
 VII-329 **A?:** a veces _
 VII-330 **P75:** II frecuentemente I a veces <...> eh:: I ¿seis? /
 VII-331 **A16:** todos:: los fines de semana I hago:: I hago:: deporte _
 VII-332 **P75:** muy bien _
 VII-333 **A?:** (???)
 VII-334 **P75:** ¿no? /
 VII-335 II ¿nunca? /
 VII-336 II (???) /
 VII-337 **A18:** eh:: I siempre <(???)> tarde _
 VII-338 **P75:** bla I bla I tarde _
 VII-339 **A18:** <(risas)>
 VII-340 **AA:** <(risas)>
 VII-341 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> vale I pues venga I pausa _
 VII-342 **AA:** <(murmullo)>

PAUSA

- VII-343 **AA:** <(trabajo en silencio)> (4` 21”)
- VII-344 **P75:** bien eh:: I vamos a ver I hay una:: I hay un pequeño problema en este ejercicio I aquí hay una cosa que está mal II ¿vale? /
- VII-345
- VII-346 II y entonces I eh:: I no:: I funciona I muy bien II ¿vale? I ¿sí? /
- VII-347 II vale I cuando pone que tenéis que poner <(suena escritura en pizarra)>una palabra de cada columna I ¿eh? I es posible I que en esa columna que está I {(suena escritura en pizarra) del II la y al} I es posible que no haya nada _
- VII-350
- VII-351 **A5:** ¡ah! /
- VII-352 **P75:** ¿vale? I porque si no I hay frases I que no I son posibles I en español II ¿eh? I entonces I cuando dice una palabra de cada columna I es posible que aquí I no hay nada II ¿eh? /
- VII-353
- VII-354 II ¿de acuerdo? I vamos a ver I eh:: I también I quiero I que I poner el verbo en I no en infinitivo I sino en presente I ¿eh? I no es hacer I comer I sino I hago I como I ceno I etcétera I ¿vale? /
- VII-355
- VII-356 II bien I eh:: I hacer <(suena escritura en pizarra)> hacer eh:: I ¿JAS? /
- VII-357
- VII-358 **A14:** hago deportes _
- VII-359 **P75:** hago deportes I ¿vale? <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? I o sea I aquí nada I ¿eh? <(suena escritura en pizarra)> vale I ¿es posible hacer con otra cosa? /
- VII-360
- VII-361 **A16:** hago:: --
- VII-362
- VII-363 **A4:** ¿hago compra? /
- VII-364
- VII-365 **P75:** ¿con tenis es --
- VII-366
- VII-367 **A16:** hago:: tenis --
- VII-368
- VII-369 **P75:** hago tenis I ¡no! \
- VII-370
- VII-371 **AA:** =hago compra= _
- VII-372
- VII-373 **A4:** hago compra _
- VII-374
- VII-375 **P75:** hago la compra <(suena escritura en pizarra)> ¿está claro hacer la compra? I hacer la compra significa ir a comprar \
- VII-376
- VII-377 **A5:** hago la *limpiesa* _
- VII-378
- VII-379 **P75:** hago la limpieza <(suena escritura en pizarra)> ¿algo más? /
- VII-380
- VII-381 **A4:** II hago:: _
- VII-382
- VII-383 **P75:** <...> ya está I ¿vale? I ¿sí? /
- VII-384
- VII-385 **AA:** =sí= \
- VII-386
- VII-387 **P75:** bien I con:: I escuchar <(suena escritura en pizarra)> escuchar es I ¿yo? /
- VII-388
- VII-389 **AA:** =escucho= \
- VII-390
- VII-391 **P75:** escucho <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-392
- VII-393 **AA:** =la radio= _
- VII-394
- VII-395 **P75:** escucho II la radio <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-396
- VII-397 **A4:** la televisión <(4”)> sí que escucho la televisión _
- VII-398
- VII-399 **P75:** escucho la televisión _
- VII-400
- VII-401 **A4:** II sí puedo _
- VII-402
- VII-403 **P75:** sí I ¿eh? I si no te interesa la imagen I y sólo te interesa el sonido I escucho I la I televisión <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-404
- VII-405 **A10:** <(risas)>
- VII-406
- VII-407 **P75:** ¿vale? I normalmente I normalmente I la televisión la miras I ¿eh? I pero también la escuchas I ¿eh? I no solamente miras la televisión y II

- VII-391 no escuchas --
- VII-392 **AA:** <(risas)>
- VII-393 **P75:** entonces I escuchas y miras I ¿vale? I normalmente --
- VII-394 **A4:** también I a veces I yo *acuesto* I sólo *escuchar* la tele _
- VII-395 **P75:** por eso I sí I sí I o sea I cuando dices I a ver el verbo normal es I miro
- VII-396 la tele I o veo la tele I ese es el verbo normal I ¿eh? I pero I cuando tú
- VII-397 ves la tele I también escuchas II entonces I las dos son posibles II vale
- VII-398 I ¿jugar? <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-399 **AA:** =juego= _
- VII-400 **A?:** tenis _
- VII-401 **P75:** jugar I al _
- VII-402 **A?:** tenis _
- VII-403 **P75:** cómo es el verbo I ¿yo? /
- VII-404 **AA:** =juego= _
- VII-405 **P75:** {(suena escritura en pizarra) juego <...> al tenis} I ¿algo más? /
- VII-406 **AA:** =fútbol= _
- VII-407 **P75:** juego I al <(suena escritura en pizarra)> fútbol I ¿alguna cosa más? /
- VII-408 <...> no I ¿no? /
- VII-409 **AA:** =no= \
- VII-410 **A6:** II nada _
- VII-411 **P75:** juego al tenis o juego al fútbol I ¿no? /
- VII-412 **A4:** sí I ya está \
- VII-413 **P75:** vale I con ver <(suena escritura en pizarra)> ¿veo? /
- VII-414 **A4:** la televisión _
- VII-415 **P75:** {(suena escritura en pizarra) veo II la televisión <...>} ¿alguna más? /
- VII-416 II ¿veo? /
- VII-417 **A4:** ¿la cine? /
- VII-418 **P75:** veo el cine II veo el cine I vale I venga I {(suena escritura en pizarra)
- VII-419 gramaticalmente no está mal} <...> vale I veo I veo fútbol I ¿es
- VII-420 posible? /
- VII-421 **A14:** sí \
- VII-422 **AA:** =sí= \
- VII-423 **P75:** bien I lo que pasa es que aquí hay una cosa I si dices I {(suena escritura
- VII-424 en pizarra) veo I el <...> fútbol} I ¿eh? I no al II ¿eh? I veo a I no I es
- VII-425 veo I la televisión I veo --
- VII-426 **A17:** pero I también se dice I veo el fútbol I (???) I pero es II veo fútbol --
- VII-427 **P75:** vale I veo fútbol I o veo el fútbol I sí I {(suena escritura en pizarra)
- VII-428 veo fútbol I veo cine} I ¿eh? I o veo el fútbol I ¿vale? I o veo el tenis II
- VII-429 ¿eh? I si es I un partido de tenis completo II ¿de acuerdo? /
- VII-430 II vale I eh:: I comer <(suena escritura en pizarra)> ¿sería? /
- VII-431 II ¿yo? /
- VII-432 **AA:** =como= _
- VII-433 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> como _
- VII-434 **A4:** ¿la compra? /
- VII-435 **P75:** II ¿cómo? /
- VII-436 **A4:** ¿la compra? /
- VII-437 **AA:** <(risas)>
- VII-438 **P75:** la compra I no I ahora ya no I venga I como fuera <(suena escritura en
- VII-439 pizarra)> y aquí I no hay nada --
- VII-440 **A5:** sándwich _

- VII-441 **A17:** (???)
- VII-442 **P75:** como (???) --
- VII-443 **A17:** no I (???) I como la primera vez I antes _
- VII-444 **P75:** entonces sería I como la comida de (???) --
- VII-445 **A4:** ¿como con pan? /
- VII-446 **A10:** ¿copas? /
- VII-447 **P75:** y:: I {(suena escritura en pizarra) como II en II el II campo} I porque
- VII-448 es un lugar I como en I ¿eh? /
- VII-449 II bien I ¿alguna más de como? /
- VII-450 II ¿como copas? I eh:: normalmente I ¡no! /
- VII-451 **AA:** <(risas)>
- VII-452 **P75:** eh:: I no coges un copa I y:: <(risas)> si eres un faquir I pero
- VII-453 normalmente no I ¿eh? /
- VII-454 II bien I ¿ya está? /
- VII-455 **A4:** sí \
- VII-456 **P75:** y ir:: <(suena escritura en pizarra)> ir --
- VII-457 **A4:** al cine _
- VII-458 **A7:** voy al cine _
- VII-459 **P75:** <(suena escritura en pizarra)> voy al cine --
- VII-460 **A4:** al campo _
- VII-461 **P75:** voy al campo <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-462 **A3:** voy fuera _
- VII-463 **P75:** voy I fuera <(suena escritura en pizarra)> <...>
- VII-464 **A?:** y:: voy (???)
- VII-465 **P75:** ¿cómo? /
- VII-466 **A10:** *autobás* _
- VII-467 **P75:** voy al fútbol <(suena escritura en pizarra)> voy al tenis <(suena
- VII-468 escritura en pizarra)> a ver I cuando dices voy al fútbol I me refiero al
- VII-469 campo de fútbol I ¿eh? I todos los domingos I voy al fútbol I ¿eh? I
- VII-470 voy al campo de fútbol I o voy a jugar al fútbol I pero II voy I ¿eh? /
- VII-471 **A4:** falta comprar _
- VII-472 **P75:** ¿qué? /
- VII-473 **A4:** ¿comprar? /
- VII-474 **P75:** voy a comprar <(suena escritura en pizarra)> --
- VII-475 **AA:** =(???)=
- VII-476 **P75:** voy --
- VII-477 **A5:** ¿de I compras? /
- VII-478 **P75:** {(suena escritura en pizarra) de <...> --
- VII-479 **A5:** de \
- VII-480 **P75:** copas} _
- VII-481 **A5:** <...> ¿compras! I ¿copas o compras? /
- VII-482 **P75:** voy I a I comprar I o voy I de compras _
- VII-483 **AA:** =(murmullo)=
- VII-484 **P75:** a ver I a ver (???) de copas _
- VII-485 **A5:** compras I compras _
- VII-486 **A4:** ¿qué es compras? /
- VII-487 **P75:** vale I {(suena escritura en pizarra) voy de compras I también <...>} I o
- VII-488 sea I voy a comprar I o voy I de I compras _
- VII-489 **A14:** <...> ¿qué significa voy de copas? /
- VII-490 **P75:** voy a tomar algo I voy a beber copas <...> es como ir de paseo I pues ir

- VII-491 de copas es tomar una copa I otra copa I otra copa I otra copa I eso que
 VII-492 hace:: la gente:: I a veces II los fines de semana I normalmente toman
 VII-493 una cerveza I y otra cerveza I y otra cerveza I y otra cerveza <(4'')>
 VII-494 ¿no? /
 VII-495 II ¿o sí? /
 VII-496 II no I ¿verdad que no? I bien I eh:: II vale <(suena borrado de
 VII-497 pizarra)> bien I eh:: <(5'')> vale I os voy a pedir I un I pequeño favor
 VII-498 II eh:: I hay una:: I profesora II que I trabaja en la Escuela I Oficial I de
 VII-499 Idiomas I de I Lérida I ¿está claro? /
 VII-500 II ¿sí? /
 VII-501 II esta profesora I de la Escuela Oficial de Idiomas I de Lérida I está
 VII-502 haciendo un estudio I ¿está claro estudio? /
 VII-503 **AA:** =sí= \
 VII-504 **P75:** de investigación II sobre I cómo es I el perfil I ¿perfil I está claro? /
 VII-505 **A?:** sí \
 VII-506 **A?:** no \
 VII-507 **P75:** cómo es I las características I ¿sí? I de los I estudiantes de español II es
 VII-508 un estudio I para la Universidad I de por ejemplo I de I cómo son los
 VII-509 profe- I los estudiantes de español II entonces I es un estudio que hay I
 VII-510 eh:: I el estudio es I todos los estudiantes de Cataluña II de Barcelona I
 VII-511 de Tarragona I de Lérida I de español I de las Escuelas Oficiales de
 VII-512 Idiomas I solamente II entonces I a esa chica le interesa I por ejemplo
 VII-513 <(suena escritura en pizarra)> de dónde I ¿eh? I por ejemplo I decir I
 VII-514 bueno I {(suena escritura en pizarra) en Cataluña I hay un diez por
 VII-515 ciento II de estudiantes I por ejemplo de Marruecos I ¿vale? I un eh::
 VII-516 cuatro por ciento I ¡no! I un uno por ciento II de irlandeses I eh:: I muy
 VII-517 pelirrojos } I ¿vale? /
 VII-518 **A10:** <(risas)>
 VII-519 **P75:** eh:: I {(suena escritura en pizarra) un:: I uno coma I cero I cero I cero
 VII-520 uno por ciento I de canadienses } I por ejemplo I un:: I eh:: I {(suena
 VII-521 escritura en pizarra) dieciséis por ciento de:: I China } I ¿vale? I es un
 VII-522 estudio II entonces I esta profesora I me ha dicho I por I a ver I
 VII-523 hacemos en primero I en segundo I en tercero I en cuarto I y en quinto
 VII-524 I aquí I y en todas las escuelas de Cataluña II es que vosotros ponéis II
 VII-525 por ejemplo I una cruz <(suena tiza en la pizarra)> en I las preguntas
 VII-526 que hay aquí II por ejemplo I sexo I hombre o mujer I y vosotros leéis I
 VII-527 y decís I a ver I yo:: --
 VII-528 **AA:** <(risas)>
 VII-529 **P75:** ¿hombre o mujer? I y pone I {(suena escritura en pizarra) hombre I
 VII-530 ponéis cruz I si pone mujer I ¿eh? I pues entonces I en el cuadrado I
 VII-531 por ejemplo II y ponéis una cruz } I ¿está claro? I ¡no! I quiero el
 VII-532 nombre I no quiero I saber quiénes sois I es una encuesta anónima I
 VII-533 ¿eh? I no me interesa <(risas)> eh:: I ¿qué? /
 VII-534 **A?:** (???)
 VII-535 **P75:** sólo cruces I sólo cruces I ¿de acuerdo? I no hay que escribir I no hay
 VII-536 que poner nada I ¡hombre! I si pone por ejemplo I hay una pregunta
 VII-537 que es <(suena escritura en pizarra)> religión I ¿está claro religión? /
 VII-538 II ¿eh? I y pones I católico <(suena escritura en pizarra)> eh:: I yo qué
 VII-539 sé I eh:: I ¿qué más? I ¿alguna religión más? /
 VII-540 **A10:** II islámico _

- VII-541 **P75:** islámico <(suena escritura en pizarra)> protestante I {(suena escritura
VII-542 en pizarra) por ejemplo <...> eh:: I judío I etcétera} I ¿vale? I y I pone
VII-543 <(suena escritura en pizarra)> otras II por ejemplo I alguien pone I una
VII-544 religión que no está --
- VII-545 **A11:** ortodoxo _
- VII-546 **P75:** ortodoxo I budista I eh:: I hinduista I yo qué sé I ¿eh? I entonces I hay
VII-547 cuadrados I ¿eh? I y:: I {(suena escritura en pizarra) si alguien dice
VII-548 <...> otras I y dices I por ejemplo I nin- II ninguna --
- VII-549 **AA:** <(risas)>
- VII-550 **P75:** y ya está I porque hay gente I que quizás I no es ortodoxo I no es nada
VII-551 II es igual I pues entonces I nada I ¿eh? I y uno dice I pues yo I {(suena
VII-552 escritura en pizarra) islámico I pues yo protestante} I o yo:: I budista I
VII-553 o ortodoxo I ¿eh? I es lo único que tenéis que escribir II si pone
VII-554 hombre o mujer I otro I puedes poner I {(suena escritura en pizarra) no
VII-555 sé} --
- VII-556 **AA:** <(risas)>
- VII-557 **P75:** ¿vale? I también hay otra posibilidad I aquí I que es <(suena escritura
VII-558 en pizarra)> esto I ene I ese I ene I ce II qué significa I no sé II o no
VII-559 contesto II religión I a ti qué te importa I {(suena escritura en pizarra)
VII-560 y pongo <...> no lo sé} I porque no I tengo cuarenta años I pero no sé
VII-561 si soy budista --
- VII-562 **AA:** <(risas)>
- VII-563 **P75:** no lo sé aún I ¿eh? I entonces no lo sé I ¿de acuerdo? I pero I
VII-564 normalmente I eh:: I ponéis una cruz I ¿vale? I porque si ponéis I sexo
VII-565 I no sé I religión I no sé I edad I no sé --
- VII-566 **AA:** <(risas)>
- VII-567 **P75:** ponéis algo I ¿de acuerdo? I ¿bien? /
VII-568 II por favor I eso I no ponéis nombre I no ponéis nada I ¿de acuerdo? I
VII-569 solamente las cruces <...> vale I vamos a hacerlo <(10'')> vamos a
VII-570 hacerlo I por favor I juntos I ¿eh? I porque si hay alguna pregunta I
VII-571 quizás hay alguna pregunta que no entendéis I ¿de acuerdo? I bien II
VII-572 todo lo que hay aquí I hemos estudiado II en primero I cómo te llamas
VII-573 I de dónde eres I dónde vives I cuántos años tienes I etcétera I etcétera
VII-574 I ¿vale? <(suena ruido de hojas; 20'')> ¿vale? I ¿tenéis todos? /
VII-575 II ¿sí? I a ver I la primera pregunta es I sexo I hombre o mujer <...>
VII-576 ¿vale? I ponéis una cruz I hombre o mujer I ¿de acuerdo? /
- VII-577 **A5:** II ¿ahora? /
- VII-578 **P75:** ahora I ahora I sí \
- VII-579 **AA:** =(???)=
- VII-580 **P75:** espera I espera I eh:: I fecha de nacimiento I ponéis la fecha de
VII-581 nacimiento I día II mes II y año _
- VII-582 **A?:** ¿qué día? /
- VII-583 **P75:** ¿qué día? I ¿qué día de nacimiento? /
- VII-584 **A?:** no \
- VII-585 **A5:** ahora _
- VII-586 **AA:** =no= \
- VII-587 **P75:** a ver I estamos aquí I ¿eh? I por favor I aquí II ¿vale? /
VII-588 II aquí \
- VII-589 **AA:** <(risas)>
- VII-590 **P75:** a ver I ¿vale? /

- VII-591 II aquí abajo I a ver I sexo I hombre o mujer II fecha de nacimiento II
 VII-592 ¿está claro? /
- VII-593 **AA:** =sí= \
- VII-594 **P75:** la tercera es I nacionalidad I ciudad de nacimiento I ¿qué ciudad? /
 VII-595 II Barcelona I Madrid I Rabat I Casablanca I eh:: <...> Casablanca I sí \
- VII-596 **A11:** II país (???) antes I *uno* país ahora _
- VII-597 **P75:** el de ahora I el de ahora I el pasado I pasado I y eh:: I nacionalidad
 VII-598 <...> vale I puede ser I ciudad I por ejemplo Barcelona I país España I
 VII-599 nacionalidad española I ¿eh? I en mi caso I no pongáis el mío I ¿eh? I
 VII-600 nacionalidad china I ¿no? /
- VII-601 **AA:** <(murmullo)> (19")
- VII-602 **P75:** sí I a ver I por ejemplo <(ruido fuerte)> por ejem- I imaginaros I un
 VII-603 ejemplo I imaginaros I por ejemplo eh:: I LAT II ¿vale? I LAT nace:: I
 VII-604 en una ciudad de Marruecos I ¿vale? /
 VII-605 II eh:: I LAT nace en I ciudad I por ejemplo I Rabat I eh:: I país
 VII-606 Marruecos I nacionalidad I ella es marroquí I ¿vale? I viene a España I
 VII-607 conoce un señor español I se casa con el señor español I y entonces I se
 VII-608 hace española I entonces la nacionalidad actual I española I actual es la
 VII-609 de ahora I ¿eh? I vosotros I todos I tú eres china I tú marroquí I tú
 VII-610 inglés I tú china II ¿sí? I tú polaco I etcétera I ¿no? I si estáis casados y
 VII-611 tenéis doble nacionalidad I por ejemplo I español y:: I marroquí I o:: II
 VII-612 ¿vale? I pero tenéis una I ¿vale? I bien I estado civil II ¿soltero o
 VII-613 soltera? I casado II eh:: <...> --
- VII-614 **A5:** (???)
- VII-615 **P75:** ¿qué? /
- VII-616 **A5:** no casado _
- VII-617 **AA:** =(murmullo)=
- VII-618 **P75:** a ver II por ejemplo II shissss I vamos a ver I ¿está claro soltero? /
- VII-619 **AA:** =sí= \
- VII-620 **P75:** ¿está claro casado? /
- VII-621 **AA:** =sí= \
- VII-622 **P75:** vale I después pone I en régimen de pareja de hecho II vale I por
 VII-623 ejemplo I imaginaros yo I ¿eh? I yo eh:: I no estoy casado II ¿vale? I
 VII-624
- VII-625 no estoy casado I pero yo vivo con una persona hace I por ejemplo I
 VII-626 veinte años II eso es una pareja I de hecho I entonces I vives con
 VII-627 alguien I que no es tu marido I no es tu mujer I pero I porque no hay
 VII-628 ningún papel II pero en la práctica es tu mujer o tu marido I ¿no? I
 VII-629 porque después de veinte años I ya es mucho tiempo I ¿no? I casi tu
 VII-630 marido I o casi tu mujer I es un ejemplo II ¿vale? I eh:: I ¿separado? /
 VII-631 ¿casado I separado? I ¿divorciado? I es lo mismo I pero con papel II
 VII-632 ¿eh? I y I no sabe no contesta I no sé si soy *casao* I no sé si soy soltero
 VII-633 I no sé qué soy I es posible I ¿vale? /
 VII-634 <(8")> ¿vale ? I ¿está claro? /
 VII-635 II ¿sí? /
- VII-636 II ¡cinco! II hijos I si tenéis hijos I ¿alguien tiene hijos? /
- VII-637 **A16:** dos _
- VII-638 **P75:** vale II eh:: I ¿cuántos hijos tienes I uno I dos I diez I quince I veinte I
 VII-639 es igual? I ¿vale? /
- VII-640 II si no tenéis hijos II nada I no tenéis hijos I no ponéis nada en la

- VII-641 cinco II seis II religión --
- VII-642 **A11:** ¿necesito número? /
- VII-643 **P75:** sí I por ejemplo I eh:: I número I eh:: I uno I dos <...> ¿vale? I ¿sí? /
- VII-644 **A11:** sí \
- VII-645 **P75:** eh:: I ¿están en Barcelona? I ¿están en la escuela? I entonces I
- VII-646 escolarizados II pones uno o dos I ¿vale? I lo mismo I ¿de acuerdo? I
- VII-647 vale I a ver I confesión I religiosa I ateístas I ateos --
- VII-648 **A?:** ateos _
- VII-649 **P75:** no religión _
- VII-650 **A?:** II (???)
- VII-651 **P75:** no religión I nada I nada --
- VII-652 **A11:** ¿cristiana I es I es --
- VII-653 **P75:** cristiana <...> sí I puede ser católica I o puede ser ortodoxa --
- VII-654 **A11:** ¿todo? /
- VII-655 **P75:** cristiana es en general II vale I musulmana I otras <...> y no sabe no
- VII-656 contesta <(8'')> ¿vale? I ¿está claro? /
- VII-657 II ¿sí o no? I ¿sí? /
- VII-658 **AA:** =sí= \
- VII-659 **P75:** II a ver I siete II ¿es practicante de su religión? /
- VII-660 II por ejemplo I imaginaos yo I ¿eh? I que soy católico II por ejemplo I
- VII-661 ¿vale? I y:: I soy católico porque cuando yo era niño I me ponen agua
- VII-662 aquí I y dicen I tú te llamas JUA I ¿eh? I y:: I a partir de entonces I yo
- VII-663 digo I bueno I es igual I yo teóricamente soy religioso I pero I nunca I
- VII-664 nunca I practico II ¿de acuerdo? I entonces I ¿practicar? I ¿sí o no? /
- VII-665 **A5:** a *veches* _
- VII-666 **P75:** ¿a veces? I pues:: I pones I a-ve-ces I y ya está \
- VII-667 **AA:** <(risas)>
- VII-668 **P75:** o II los días pares I sí I los días impares I no <(risas)> <(8'')> ¿está
- VII-669 claro? /
- VII-670 **A?:** musulmana _
- VII-671 **P75:** por ejemplo I tú eres musulmana _
- VII-672 **A?:** sí \
- VII-673 **P75:** eh:: I tú I eres musulmana I porque has nacido en Marruecos I y tu
- VII-674 familia es musulmana I entonces II pero I ¿tú practicas la religión I
- VII-675 rezas I eh:: I cuidas el no tomar carne I lo practicas? I imagínate que yo
- VII-676 nazco en Marruecos I ¿vale? I soy musulmán I pero bebo alco- I bebo
- VII-677 vino I como cerdo I entonces no practico la religión _ (pp.)
- VII-678 **A?:** II vale _
- VII-679 **P75:** vale II ¿sí? /
- VII-680 **A11:** (???)
- VII-681 **P75:** eh:: I vamos a ver I nivel de estudios II ¿primarios? /
- VII-682 **A11:** ¿primarios? /
- VII-683 **P75:** primarios son --
- VII-684 **A14:** ¿aquí o:: dónde I país? /
- VII-685 **P75:** tus I tus I aquí o en tu país I es igual <...> tu país I a ver I claro aquí I
- VII-686 por ejemplo I tú no estudias I pero I quizás en tu país has estudiado I
- VII-687 pues I tus estudios I tuyos I aquí o en tu país I primarios es hasta:: I
- VII-688 ¿qué es primarios? /
- VII-689 **O:** sexto I hasta sexto _
- VII-690 **P75:** ya I pero I ¿hasta qué edad? /

- VII-691 **O:** doce _
- VII-692 **P75:** doce años I más o menos I primarios II secundarios es eh:: I segundo
- VII-693 nivel I que es más o menos I dieciocho años II universidad I y después
- VII-694 especialidad I por ejemplo I pues medicina I arquitectura I filosofía II o
- VII-695 lo que sea II o no sabes no contestas II no sé _
- VII-696 **A?:** *histo-ria* _
- VII-697 **P75:** ¿cómo? /
- VII-698 <...> ¿qué dices? I ¿ historia? I his-toria <(suena escritura en pizarra)>
- VII-699 ¿sí? /
- VII-700 <...> estudios I ¿está claro? I ¿qué has estudiado? /
- VII-701 II a ver I idiomas I lengua I materna II tu primera lengua II ¿eh? I eh:: I
- VII-702 inglés::s I alemán::n I eh:: I budú:: I polaco I ¿eh? I la primera lengua I
- VII-703 chí::no I etcétera <(5'')> ¿vale? /
- VII-704 II vale II si tenéis II otra segunda lengua I por ejemplo I yo I cuando
- VII-705 estudié I estudié español I es mi primera lengua II mi segunda lengua
- VII-706 es catalán I por ejemplo I o:: I francés I o:: I espa- I eh:: I eh:::I árabe I
- VII-707 marroquí y:: I francés I ¿vale? I segunda lengua <...> ¿francés I no? /
- VII-708 **A20:** inglés _
- VII-709 **P75:** inglés I francés <...> ruso <...> suahili <(7'')> vale I segundo I vamos a
- VII-710 ver I ¿qué idioma entiende? I no hablas I entiendes I por ejemplo I
- VII-711 español I ¿entiendes español? /
- VII-712 **AA:** =sí= \
- VII-713 **P75:** bien I pues sí I vale <...> ¿qué idiomas hablas? /
- VII-714 <...> ¿qué idiomas puedes leer? I ¿eh? I quizás yo I por ejemplo I no
- VII-715 hablo inglés I pero I puedo leer inglés <...> y:: I qué idiomas puedes
- VII-716 escribir <...> si es nada I nada I no:: I no hay problema <...> está claro
- VII-717 I que I que si yo soy español I no puedo poner español I español I
- VII-718 español I porque está claro I que yo hablo español I leo español I y
- VII-719 entiendo español I ¿eh? I otros idiomas I ¿eh? /
- VII-720 <...> ¿ya? /
- VII-721 II vale I seguimos <...> tiempo I tiempo I de I residencia I en España I
- VII-722 ¿cuánto I tiempo I llevas en España? /
- VII-723 II ¿vale? I en Cataluña I por ejemplo I un año y:: I dos meses I cuánto
- VII-724 tiempo en Barcelona I en Cataluña <(13'')> fuera de Cataluña II nada I
- VII-725 o sí I ¿vale? /
- VII-726 **AA:** <(murmullo)> (10'')
- VII-727 **P75:** por ejemplo II imaginaros por ejemplo I que yo ahora vivo I en
- VII-728 Barcelona I hace un año I y antes I en Madrid II dos años II pongo un
- VII-729 año y dos años I depende I ¿vale? I a ver I tiempo I previsto I de
- VII-730 residencia II ¿cuánto I tiempo I quieres I vivir I en Barcelona? I por
- VII-731 ejemplo I en el futuro II por ejemplo I eh:: I en junio I me voy otra
- VII-732 vez a Marruecos II un mes II futuro I ¿eh? I o I quiero vivir en
- VII-733 Barcelona I un año más I pues I un año I ¿de acuerdo? /
- VII-734 II ¿sí? /
- VII-735 **A3:** eh:: I *qui* no sé _
- VII-736 **P75:** ¿qué? /
- VII-737 **A3:** no sé _
- VII-738 **P75:** eh::: II no sabe I no contesta _
- VII-739 **A4:** <...> depende _
- VII-740 **P75:** ¿qué? /

- VII-741 **A4:** depende _
- VII-742 **P75:** pues I pones I eh:: I depende \
- VII-743 **A14:** aquí I no tengo permiso de residencia _
- VII-744 **P75:** vale I espera I ¿tengo permiso de residencia I temporal I o permanente?
- VII-745 I ¿permiso de residencia está claro? /
- VII-746 **AA:** =sí= \
- VII-747 **P75:** lo tienes para siempre I o I temporal I un mes I dos meses I un año I
- VII-748 dos años II ¿eh? /
- VII-749 **AA:** =(murmullo)=
- VII-750 **P75:** ¿tienes europeo? I pues entonces I para ti es permanente _
- VII-751 **A14:** cinco años de (???)
- VII-752 **P75:** pues pones cinco años <...> vale I schissss I actividades que I realizas
- VII-753 actualmente II no trabajo ni estudio II estoy trabajando I por ejemplo
- VII-754 estoy trabajando en un restaurante I estoy trabajando en la universidad
- VII-755 I estoy trabajando en un banco I etcétera <(4'')> si estás trabajando I
- VII-756 dónde <...> si tienes contrato I o no tienes contrato I ¿está claro
- VII-757 contrato? /
- VII-758 **AA:** =sí= \
- VII-759 **P75:** ¿eh? /
- VII-760 II vale II estoy estudiando I en la universidad <...> estoy estudiando
- VII-761 otros idiomas I por ejemplo I estudio español I y I catalán I por
- VII-762 ejemplo _
- VII-763 **AA:** <(murmullo)> (pp.) (54'')
- VII-764 **P75:** vale I número trece I ¿vale? /
- VII-765 II a ver I el número trece es II ¿por qué I por qué has venido a
- VII-766 Barcelona? I ¿por qué estás en Barcelona? /
- VII-767 II para I reunirse con la familia I ¿está claro? I para estar con la familia
- VII-768 II para trabajar <...> para trabajar I ganar dinero y volver a mi país II
- VII-769 por un contrato de trabajo II porque quieres vivir en Barcelona I en
- VII-770 Cataluña II porque quieres quedarte en algún sitio de España I porque
- VII-771 estás de vacaciones II porque quieres viajar por España I porque
- VII-772 quieres aprender español II porque quieres estudiar en España II
- VII-773 porque quieres continuar estudiando I estudias en Alemania I y vienes I
- VII-774 a seguir I estudiando en Barcelona I porque quieres realizar un trabajo
- VII-775 de investigación I estás investigando I porque quieres tener I asilo
- VII-776 político I no te gusta tu pa- I por ejemplo I imaginad que yo soy I eh:: I
- VII-777 español II ¿vale? I no me gusta España II ¿eh? I no quiero ser español
- VII-778 II política I entonces me voy a Marruecos I y digo I por favor I yo
- VII-779 quiero ser de Marruecos I entonces dicen I vale I venga I marroquí --
- VII-780 **AA:** <(risas)>
- VII-781 **P75:** ¿eh? I y salgo corriendo de España porque no me gusta I ¿vale? I eso
- VII-782 es asilo político II ¿vale? I otras razones I porque mi novio I es español
- VII-783 I porque quiero aprender a hacer paella I yo qué sé _
- VII-784 **AA:** <(risas)>
- VII-785 **P75:** otros motivos I ¿de acuerdo? /
- VII-786 **AA:** <(murmullo)> (pp.) (9'')
- VII-787 **P75:** bien I ¿ya está? /
- VII-788 **A4:** ¿posible más de:: un --
- VII-789 **A11:** ¿qué es primero? /
- VII-790 **A4:** ¿posible dos? /

- VII-791 **P75:** sí I imagínate I que:: I imagínate II que I alguien de tu familia II tu
 VII-792 padre I tu madre I tu hermano I tu hijo I vive en Barcelona I y tú vienes
 VII-793 a vivir con él _
- VII-794 **A11:** ahá \
- VII-795 **A14:** ¿algo posibilidades --
- VII-796 **P75:** sí I sí I si hay dos I si tres I tres I las que quieras <(5'')> o sea I tú
 VII-797 puedes venir a Barcelona para estar con la familia I y ganar dinero II y
 VII-798 trabajar I es posible dos I sí I sí <...> ¿vale? I o estudiar español _
- VII-799 **A11:** (???)
- VII-800 **P75:** vivir en Barcelona I o sea I tú por ejemplo I has estudiado en:: I en
 VII-801 Irlanda y quieres venir a Barcelona I trabajar en Barcelona I y vivir en
 VII-802 Barcelona <...> ¿vale? I a ver I catorce <...> circunstancias I o cómo I
 VII-803 cómo has venido a España I ¿ha venido solo I o sola? /
 VII-804 II ¿ha venido porque la universidad ha dicho I tú I a Barcelona a
 VII-805 estudiar? /
 VII-806 II ¿ha venido como voluntario europeo I a ayudar a los españoles? /
 VII-807 II ¿eh? /
 VII-808 <...> ¿ha venido --
- VII-809 **A4:** venido I ¿qué? /
- VII-810 **P75:** a ver I tú estás en tu país I ¿vale? I eh:: I y dices voy a España II ¿vale?
 VII-811 I eh:: II ¿cómo? I eh:: I tú solo II o con la familia I has venido porque
 VII-812 dices I no I tú estás en la universidad de tu país I ¿eh? I y te dicen I tú
 VII-813 tienes que investigar sobre no sé qué I y la universidad I te ayuda I y te
 VII-814 manda a España a investigar II eh:: I como voluntario europeo I vienes
 VII-815 a ayudar I alguna cosa I eh:: I española II con trabajo II con la familia I
 VII-816 ¿eh? I por ejemplo I con la pareja I con el marido I con los hermanos I
 VII-817 con los primos I con los tíos I con los padres I con los hijos <...> o:: I
 VII-818 otras cosas que no sabemos <(risas)> _
- VII-819 **A5:** ¿qué es por *inisiativa propria*? /
- VII-820 **P75:** ¿qué? /
- VII-821 **A5:** ¿por *inisiativa propria*? /
- VII-822 **P75:** sí I por ejemplo I tú estás en Irlanda I y dices I eh:: II por qué I quiero
 VII-823 ir a España I porque me gusta I no hay ni la universidad I ni la familia
 VII-824 tuya I porque tú quieres I porque quieres ir a España _
- VII-825 **A5:** a vivir aquí I y no conocer amigos españoles _
- VII-826 **P75:** sí I es voy a España I no conozco a nadie I pero quiero ir a España I
 VII-827 ¿eh? I me apetece <...> ¿vale? I ¿ha venido con amigos? /
 VII-828 II ¿ha venido porque tiene amigos en Cataluña? I ¿ha venido porque
 VII-829 tiene amigos en España? /
 VII-830 II ¿ha venido porque tiene familia en España? /
 VII-831 <...> ¿vale? I y ya está II esto es todo \
- VII-832 **A11:** <...> ¿qué es que- I quedarme en Cataluña? /
- VII-833 **P75:** quedarme es I quedar I permanecer en Cataluña I o sea I tú dices I yo
 VII-834 vivo en mi país I pero quiero vivir en Cataluña I quiero quedarme I eh::
 VII-835 I no un año I dos años I sino I si puedo I toda la vida II porque me
 VII-836 gusta _
- VII-837 **AA:** <(murmullo)> (2` 45'')
- VII-838 **P75:** ¿ya está? /
- VII-839 <...> vale I pues a ver I eh:: <(5'')> para mañana I vamos a hacer I eh::
 VII-840 I otros I unos deberes I bastantes deberes I ¿vale? I que es I esta hoja I

- VII-841 y esta hoja II ¿vale? /
- VII-842 II con esta hoja y esta hoja I acabamos de trabajar el presente I y
- VII-843 mañana I vamos a empezar a trabajar el pasado II ¿de acuerdo? I
- VII-844 schiss I vamos a trabajar I solamente I dos pasados II uno es el pasado
- VII-845 I más próximo II al presente I y otro I es el pasado I un poco II más
- VII-846 lejos del presente I ¿de acuerdo? I ¿eh? I en español I ya veréis que I
- VII-847 utilizamos dos pasados diferentes I por ejemplo I uno para hablar de
- VII-848 hoy II y otro para hablar de ayer II hoy es un verbo I ayer es otro verbo
- VII-849 II ¿vale? I ya veréis que utilizamos dos verbos para pasado I en español
- VII-850 I hay muchos pasados I ¿eh? I es decir I muchos I muchas formas de
- VII-851 pasado II pero sólo I vamos a estudiar dos I una mucho II ¿eh? I que es
- VII-852 la de hoy II ¿eh? I y otra un poquito menos I que es la de ayer II ¿de
- VII-853 acuerdo? /
- VII-854 **A4:** la eh:: --
- VII-855 **P75:** y en segundo --
- VII-856 **A4:** la pasada semana _
- VII-857 **P75:** la pasada semana también II ¿eh? I y:: I en segundo estudiaréis I eh:: I
- VII-858 tres formas de pasado II y en cuarto estudiaréis cuatro I en tercero
- VII-859 estudiaréis I no I en segundo I tres formas de pasado II en tercero I
- VII-860 cuatro formas de pasado I en quinto I eh:: I hay muchas formas de
- VII-861 pasado I ¿eh? I seis I siete formas de pasado II ¿vale? I pero sólo
- VII-862 vamos a estudiar ahora I dos II ¿eh? /
- VII-863 II bien I para mañana II me hacéis estas dos hojas II en estas dos hojas
- VII-864 eh:: I hay I frases II que faltan algunas palabras II ¿eh? I por ejemplo I
- VII-865 si yo digo <(suena borrado de pizarra)> <suenan escrituras en pizarra>

FIN DE LA GRABACION AUDIO

NOTAS DE CAMPO: La grabación audio se ha terminado, pero la clase no. Este fragmento lo saco de la grabación vídeo.

(P75 sigue explicando que en el ejercicio de deberes tienen que escribir los “artículos”, “preposiciones”, “verbos”... que faltan. Reparte las fotocopias donde están los ejercicios y termina la clase).

- a. **P75:** vale I ¿aquí falta algo? /
- b. **AA:** II =(???)=
- c. **P75:** <(suena escritura en pizarra)>
- d. **AA:** =nos=
- e. **P75:** <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? I ¿está claro? I falta una cosa I ¿eh? I tenéis que mirar qué palabra falta <(suena escritura en pizarra)> ¿eh? I si yo digo por ejemplo <(suena escritura en pizarra)>
- f. **AA:** =a=
- g. **P75:** ¿voy? /
- h. **AA:** =a la casa=
- i. **P75:** voy a la (???) <(suena escritura en pizarra)> ¿vale? I veréis que faltan eh:: <(suena escritura en pizarra)> esto <(suena escritura en pizarra)>
- j. **A7:** por la mañana _
- k. **P75:** por I la <(suena escritura en pizarra)> ¿de acuerdo? I entonces I faltan II faltan artículos I faltan <(suena subrayado)> pronombres I faltan preposiciones I ¿de acuerdo? I vais haciendo lo que falta I o falta el verbo I por ejemplo <(suena escritura en pizarra)>
- l. **A20:** desayunar _

- m. **P75:** desayuno café I ¿vale? <(suena escritura en pizarra)> ¿de acuerdo? I ¿sí? /
- n. **A11:** mañana _
- o. **P75:** para mañana I a las doce:: I y diez _
- p. **AA:** <(risas)>

NOTAS DE CAMPO: P75 reparte las fotocopias.

- q. **P75** <(ruido de hojas)> vale I ¿tenéis todos? I ¿sí? / <(26'')> a ver I vale I pues hasta mañana _

NOTAS DE CAMPO: Los AA que ya habían comenzado a recoger sus cosas se marchan.

FIN DE LA GRABACIÓN VÍDEO

ANEXO XIV:

ENTREVISTA INICIAL A LOS APRENDIENTES⁸²

<u>ENTREVISTA INICIAL A LOS APRENDIENTES</u>	
GRUPO:	FECHA:
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué piensas del español, crees que es una lengua fácil o difícil de aprender? 2. Lo que más me ayuda a aprender español.... 3. ¿Dónde crees que aprendes más español, en clase o en la calle? ¿Por qué? 4. ¿Cómo aprendes español en clase? 5. Cuando tienes que hacer actividades por parejas o en grupos, ¿en qué idioma te comunicas con tus compañeros de clase? ¿De qué hablas con ellos? 6. ¿Qué tipo de actividades haces en clase habitualmente: dictado, rellenar huecos, role-play, ver películas...? 7. ¿Qué actividad de clase es tu favorita: leer, dictado, completar huecos, audiciones, vocabulario, gramática...? ¿Por qué? 8. ¿Con qué tipo de actividades crees que aprendes más y mejor? ¿Por qué? 9. ¿Qué es más útil para ti la explicación del profesor en clase, leer el libro de teoría en casa tranquilamente, estudiar con tus compañeros, hablar en la calle...? 10. Cuando el profesor tiene que introducir nuevos contenidos de la lengua, explicar vocabulario, dar instrucciones para hacer las actividades... ¿Cómo lo hace? ¿Qué idioma utiliza? 11. Para ti, ¿son claras las explicaciones que hace el profesor en clase? En general, ¿le entiendes cuando explica? ¿Por qué sí o por qué no? 12. ¿Qué parte de la lengua es para ti la más importante? ¿Por qué? 	

Tabla 1: Entrevista cualitativa inicial a los aprendientes.

⁸² La aplicación de esta entrevista inicial se suspende.

ANEXO XV:

ENTREVISTA FINAL A LOS APRENDIENTES⁸³

ENTREVISTA FINAL A LOS APRENDIENTES

PARA ROMPER EL HIELO:

1. ¿Qué tal? ¿Cómo os sentís? ¿Habéis aprendido mucho? ¿Qué sensación tenéis? Después de estas semanas de curso, ¿qué pensáis que el español es una lengua fácil o difícil de aprender?... [contentos, satisfechos, desilusionados, animados, optimistas...]

QUÉ:

2. De todo lo que se hace en clase, ¿qué es lo que más os gusta hacer y qué es lo que menos? [audiciones, ejercicios de vocabulario, trabajo en grupos, deberes, vídeo, laboratorio, lectura del libro...]
3. ¿Haciendo qué tipo de actividad pensáis que se aprende más y mejor? [viniendo a clase y atendiendo a la explicación de P; estudiando la teoría; trabajando con los compañeros/individualmente; estando en la calle con nativos; haciendo deberes; escribiendo; leyendo; escuchando; repitiendo....]
4. En clase, ¿qué hacéis normalmente cuando algo no está claro (el significado de una palabra, las instrucciones un ejercicio, la explicación de un nuevo contenido gramatical...)? [¿consultáis vuestras notas, libro de texto, diccionario, gramática...; preguntáis a P, a vuestros compañeros...; no hacéis nada...?] Si preguntáis a P, ¿en qué idioma lo hacéis? ¿Y si es a vuestro compañero? (¿cómo?)

CÓMO:

5. ¿Cómo contesta P a vuestras preguntas? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? [contesta en español, traduce a otras lenguas, gesticula, dibuja, escribe, solicita ayuda a otros aprendientes...]
6. ¿Cómo corrige P los errores que cometéis en clase? [dice directamente la forma correcta; lo dice y repite; lo dice, repite y anota en la pizarra; alerta, señala y da tiempo para que penséis la forma correcta...]
7. ¿Cómo introduce información nueva sobre la lengua? [en español; retoma lo visto anteriormente y lo intenta relacionar; busca situaciones/ejemplos para que sintáis la necesidad de usar los nuevos contenidos que está explicando; lo introduce directamente sin más; hace esquemas de teoría en la pizarra; hace esquemas de teoría acompañados de ejemplos; no da teoría, sólo práctica...]
8. ¿Cuál de todas las formas pensáis que es la más útil para vosotros, cuál os gusta más?

⁸³ La entrevista final a los aprendientes se realiza en cada clase los días 28 y 29 de mayo de 2003, respectivamente. Registrada en audio y en vídeo.

METALENGUAJE

9. ¿Podéis decirme qué es "hacer"? ¿Y "llamarse"? [verbo, infinitivo, reflexivo...]
10. ¿Cómo sabéis su nombre? ¿Dónde lo habéis aprendido? [¿es igual en vuestra lengua?; os lo ha dicho P; lo habéis leído en un libro...] (Se puede seguir preguntando por adjetivos, pronombre..., la concordancia...).

Tabla 1: Entrevista cualitativa final a los aprendientes: Tercera fase.

ANEXO XVI:

ENTREVISTA FINAL AL PROFESOR⁸⁴

ENTREVISTA FINAL A [P59]

1. ¿Cómo preguntan los aprendientes en clase, en general? [P59: Espontáneamente]. Por ejemplo, ¿cómo piden el significado de palabras que no entienden, o cómo solicitan más información cuando no comprenden las instrucciones de una actividad? ¿Cómo interactúas con la clase? ¿Cómo haces para que haya comunicación entre tú y tus aprendientes? [P59: Intento fomentar la espontaneidad...].
2. ¿Qué hacen los aprendientes cuando no saben el género del nuevo vocabulario que va apareciendo? Si son conscientes de ello, lo preguntan. ¿Cómo lo preguntan? [en qué idioma; se ayudan de gestos; miran en el diccionario...]
3. ¿Cómo das las explicaciones de los ejercicios que tienen que hacer en clase o en casa? Explicando... Explicando, pero ¿cómo? [qué recursos utilizas, qué idioma, solicitas ayuda de los propios aprendientes...]
4. ¿Cómo haces las correcciones de las actividades que hacen los aprendientes? [P59: ... pasando por los grupos... los errores que detecto que son comunes los explico a toda la clase con ayuda de la pizarra]. Pero, ¿cómo? ¿Les señalas el error y das tiempo para que piensen la forma correcta; les señalas el error y solicitas ayuda a otros compañeros; das otros ejemplos para que relacionen y deduzcan el problema; dices/corriges directamente el error...? Por ejemplo, ante un fallo de concordancia, ¿qué haces normalmente lo ignoras o lo corriges? En caso de corregirlo, ¿cómo lo corriges? Insisto mucho en la corrección; hacer ejercicios... ¿Cómo insistes: repites, enfatizas con el tono de voz, te ayudas de gestos...?
5. ¿Cómo haces para que los aprendientes accedan a conocimientos nuevos? [P59: Me resulta muy difícil contestar esta pregunta de metodología en tres líneas. Podemos hablarlo en la entrevista oral]. Acepto la invitación.
6. ¿Usas metalenguaje en clase? ¿Y tus aprendientes usan metalenguaje cuando preguntan? Si P contesta que no usa metalenguaje, entonces ¿dónde lo han aprendido los aprendientes?

Tabla 1: Entrevista final a [P59]: Tercera fase.

⁸⁴ La entrevista final con el profesor se realiza con cada uno de ellos los días 28 y 29 de mayo de 2003, respectivamente. Registrada en audio. Las preguntas de esta entrevista parten de las respuestas, marcadas en cursiva, que han dado los profesores en sus diarios.

ENTREVISTA FINAL A [P-75]

1. ¿Cómo preguntan los aprendientes en clase, en general? [P75: Directamente]. Pero, ¿cómo? ¿Qué hacen? ¿Qué dicen? ¿Cómo lo dicen, en inglés, español...? ¿Cómo piden el significado de palabras que no entienden, o cómo solicitan más información cuando no comprenden las instrucciones de una actividad? [P75: Preguntan]. ¿Cómo preguntan? ¿En qué idioma?...
2. ¿Qué hacen los aprendientes cuando no saben el género del nuevo vocabulario que va apareciendo? [P75: ... Me consultan]. ¿Cómo te consultan? [en qué idioma; se ayudan de gestos; miran en el diccionario primero...]
3. ¿Cómo das las explicaciones de los ejercicios que tienen que hacer en clase o en casa? [P75: Se lo digo y ya está]. Pero, ¿cómo lo dices? [qué recursos utilizas, qué idioma, solicitas ayuda de los propios aprendientes...]
4. ¿Cómo confirmas las respuestas de los aprendientes correctas? [P75: Nada, pues se lo digo]. Pero, ¿cómo? ¿Qué dices o haces? Por ejemplo, ante un fallo de concordancia, ¿qué haces normalmente lo ignoras o lo corriges? En caso de corregirlo, ¿cómo lo corriges? [P75: Lo corrijo]. ¿Cómo corriges el error: das la forma correcta directamente, señalas y das tiempo para que rectifique el aprendiente, repites, enfatizas con el tono de voz, te ayudas de gestos; das ejemplos similares...?
5. ¿Cómo interactúas con la clase? ¿Cómo haces para que haya comunicación entre tú y tus aprendientes? [P75: Tenemos unos roles y una función cada uno de nosotros]. ¿En qué consiste tu interacción como profesor? ¿Y la de tus aprendientes? ¿Cómo se establece la diferencia de funciones? ¿Cómo se determina el papel que juega cada uno?
6. ¿Cómo haces para que los aprendientes accedan a conocimientos nuevos? [P75: Desearía que fuera a partir de los conocimientos previos que ya tienen]. ¿Y en verdad, qué es lo que haces para que tengan los aprendientes acceso a estos conocimientos nuevos? ¿Crees que consigues tus objetivos? ¿Cómo?
7. ¿Usas metalenguaje en clase? ¿Y tus aprendientes usan metalenguaje cuando preguntan? Si P contesta que no usa metalenguaje, entonces ¿dónde lo han aprendido los aprendientes?

Tabla 2: Entrevista final a [P75]: Tercera fase.

ANEXO XVII (1):**DIARIO DEL APRENDIENTE (1)⁸⁵**

DIARIO DEL APRENDIENTE (1)	
FECHA:	GRUPO:
<p>(Please, try to answer these questions. All the information will be confidential. Thank for your cooperation).</p>	
<p>1. After these seven weeks of class, how do you feel? Are you satisfied with all you have learnt? What is your impression about what you are doing in class?</p>	
<p>2. Which objectives do you think your teacher wanted you to achieve during these first weeks of class?</p>	
<p>3. In general, regarding all you have been doing in class, what did you like the most, and the least? Why?</p>	
<p>4. Which of all the activities done in class till now do you think has helped you most to learn Spanish? Why?</p>	
<p>5. Which activity done in class would you like to do again?</p>	
<p>6. When you have had problems in class, because you did not understand something, you had doubts about how to answer an activity, or you did not understand the instructions of an exercise... what did you do to solve them?</p>	
<p>Thank you very much!</p>	

Tabla 1: Diario del aprendiz (1): Primera fase.

⁸⁵ La entrega del Diario del aprendiz (1) se realiza en las dos clases el día 24 de marzo de 2003.

ANEXO XVII (2):**DIARIO DEL APRENDIENTE (2)⁸⁶**

DIARIO DEL APRENDIENTE (2)	
FECHA:	GRUPO:
<p>(Please, try to answer these questions. All the information will be confidential. Thank for your cooperation).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. In general, how do you ask questions in class? 2. What do you do when you do not know the gender of a new word? 3. How do you ask for the meaning of a word when you do not understand it, or how do you request more information about an exercise when the instructions are not clear enough? 4. How does your teacher correct the exercises? 5. What does the teacher do when one student's answer is right? 6. How does the teacher warn a student that there is a mistake in an answer? 7. How does the teacher help you to use all that you know? 8. How does the teacher encourage you to keep learning the language? 9. How do you interact with the class? How do you communicate with your teacher and your classmates? 10. How do you think your teacher is helping you to get new knowledge? <p style="text-align: center;">Thank you very much!</p>	

Tabla 1: Diario del aprendiente (2): Segunda fase.

⁸⁶ La entrega del Diario del aprendiente (2) se realiza en las dos clases el día 28 de abril de 2003.

ANEXO XVIII (1):**DIARIO DEL PROFESOR (1)⁸⁷**

DIARIO DEL PROFESOR (1)	
<u>GRUPO:</u>	<u>FECHA:</u>
<p>A continuación damos algunas preguntas para ayudarte en la elaboración de tu diario. Son preguntas abiertas que pueden ser modificadas, ampliadas... Contesta lo que creas oportuno. Toda la información será confidencial. Muchas gracias por tu colaboración.</p> <p style="text-align: center;"><i>(Por favor, si es posible me gustaría recoger el diario el día <u>19 de marzo</u>)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te sientes después de las clases que llevas dadas en este curso? ¿Cuál es tu sensación? 2. ¿Estás satisfecho/-a con lo que has hecho en las clases hasta ahora? ¿Cómo de satisfecho/-a estás? 3. ¿Cuáles eran los objetivos que tenías programados para las clases de estas primeras semanas? 4. ¿Qué crees que es lo que más y lo que menos les ha gustado de las clases a los aprendientes, en general? ¿Por qué? 5. ¿Cuál de todas las actividades que has hecho hasta ahora en clase piensas que es la que más les ayuda a aprender la lengua y por qué? ¿Cuál de todas ellas te parece que les gustaría volver a hacer? 6. ¿Qué has hecho cuando los aprendientes han necesitado ayuda porque no entendían algo, tenían dudas para hacer una actividad, no comprendían las instrucciones...? ¿Cómo has percibido que había problemas? ¿Cómo lo has notado? <p style="text-align: center;">¡Muchas gracias!</p>	

Tabla 1: Diario del profesor (1): Primera fase.

⁸⁷ La entrega del Diario del profesor (1) se realiza en las dos clases el día 5 de marzo de 2003.

ANEXO XVIII (2):**DIARIO DEL PROFESOR (2)⁸⁸**

DIARIO DEL PROFESOR (2)	
<u>GRUPO:</u>	<u>FECHA:</u>
<p>A continuación te damos algunas preguntas para la elaboración de tu Diario (2). Contesta lo que creas oportuno. Toda la información será confidencial. Muchas gracias por tu colaboración.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo preguntan los aprendientes en clase, en general? 2. ¿Qué hacen los aprendientes cuando no saben el género del nuevo vocabulario que va apareciendo? 3. ¿Cómo explicas que una actividad la tienen que hacer en parejas, en grupos, individualmente...? 4. ¿Cómo das las explicaciones de los ejercicios que tienen que hacer en clase o en casa? 5. ¿Cómo piden el significado de palabras que no entienden, o cómo solicitan más información cuando no comprenden las instrucciones de una actividad? 6. ¿Cómo haces las correcciones de las actividades que hacen los aprendientes? 7. ¿Cómo confirmas las respuestas de los aprendientes cuando son correctas? 8. ¿Cómo le adviertes a un aprendiente que ha cometido un error o hay un problema en su respuesta? 9. ¿Cómo haces para que los aprendientes sistematicen y consoliden los conocimientos que enseñas? 10. ¿Cómo haces para que los aprendientes pongan a prueba lo que saben? 11. ¿Cómo animas a los aprendientes? 12. ¿Cómo interactúas con la clase? ¿Cómo haces para que haya comunicación entre tú y tus aprendientes? 13. ¿Cómo haces para que los aprendientes accedan a conocimientos nuevos? 14. Ante un fallo concreto de concordancia, ¿qué haces normalmente lo ignoras o lo corriges? En caso de corregirlo, ¿cómo lo corriges? Asimismo, ¿cómo insistes en las terminaciones verbales? <p style="text-align: center;">¡Muchas gracias!</p>	

Tabla 2: Diario del profesor (2): Segunda fase.

⁸⁸ La entrega del Diario del profesor (2) se realiza en las dos clases el día 24 de abril de 2003.

ANEXO XIX:

LISTA DE TAREAS DEL GRUPO [A-59]⁸⁹

[A-59]-I-(26 DE FEBRERO DE 2003)

TAREA 1 (I-1/I-233)

10:17 h.: Ejercicio de COMPRENSIÓN LECTORA: Corrección de un ejercicio de deberes con preguntas de verdadero o falso (realización: P59-A/AA, oral+pizarra).

TAREA 2 (I-233/I-610)

10:30 h.: Actividad de INVITACIÓN a la CONVERSACIÓN sobre profesiones (vocabulario) (realización: P59-A/AA, oral+pizarra).

TAREA 3 (I-610/I-1049)

10:45 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio de vocabulario sobre profesiones a partir de una fotocopia*: *¿Qué hacen? ¿A qué se dedican?* (relacionar el vocabulario con su respectiva definición) (realización: parejas/oral+escrito; corrección: P59-A/AA, oral+pizarra).

TAREA 4 (I-1050/I-1431)

11:30 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio de construcción de frases a partir de una fotocopia*: *No has oído bien parte de estas conversaciones, pero seguro que puedes deducir cuáles han sido las preguntas* (realización: parejas/oral+escrito; corrección: P59-A/AA, oral+pizarra).

TAREA 5 (I-1431/I-1455)

12:00 h.: 12:00 h.: INSTRUCCIONES: Explicación de deberes (realización: P59/oral). Indicaciones sobre el examen* y ejercicio de una fotocopia*: *Completa los enunciados con el artículo indeterminado (un, una, unos, unas) que corresponda.*

[A-59]-IV (9 DE ABRIL DE 2003)

TAREA 1 (IV-1/IV-85)

10:20 h.: GRAMÁTICA: Corrección de un ejercicio de deberes sobre verbos (realización: P59-A/AA, oral+pizarra).

TAREA 2 (IV-85/IV-208)

10:20 h.: GRAMÁTICA: Corrección de un ejercicio de deberes sobre verbos (realización: P59, A-A/AA/oral+pizarra).

TAREA 3 (IV-209/IV-421)

⁸⁹ El símbolo (*) significa que disponemos de la fotocopia del ejercicio al que hacemos referencia en la tarea.

GRAMÁTICA: Ejercicio del libro en dos partes: 1ª parte: Anotar el INFINITIVO de los verbos aparecidos en el ejercicio TAREA 2 (realización: individual/oral+pizarra). 2ª parte: Clasificar los verbos en REGULARES/ IRREGULARES (realización: individual/oral+pizarra).

TAREA 4 (IV-421/IV-684)

10:40 h.: Ejercicio de COMPRENSIÓN LECTORA a partir de una fotocopia*: *Observa a estas personas y decide después qué información corresponde a cada una* (realización: parejas/oral+escrito; corrección: P59-A/AA, oral+pizarra).

TAREA 5 (IV-684/IV-1008)

10:58 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio sobre acciones habituales a partir de una fotocopia*: *¿Qué hace Jorge todos los días?* (realización: individual/escrito; corrección: P59-A/AA, oral+pizarra).

TAREA 6 (IV-1009/IV-1102)

11:40 h.: Actividad de INVITACIÓN a la CONVERSACIÓN sobre acciones habituales de los aprendientes, a partir de una fotocopia entregada en la Tarea 4: *Observa a estas personas y decide después qué información corresponde a cada una*, como modelo (realización: P59-AA/oral).

TAREA 7 (IV-1102/IV-1158)

11:45 h.: Actividad de INVITACIÓN a la CONVERSACIÓN (dirigida) a partir de una fotocopia*: *¿Que haces normalmente a esta hora?* (juego con dado) (realización: pequeños grupos/oral).

TAREA 8 (IV-1131/IV-1158)

11:55 h.: INSTRUCCIONES: Explicación de deberes (realización: P59/oral). [Fuera de grabación vídeo (se acaba la cinta). En notas de campo apuntamos: Ejercicio del libro y fotocopia: *Mira cómo se puede responder a este tipo de preguntas. ¿Tú qué tienes?; Responde como en el ejemplo*].

[A-59]-VII (19 DE MAYO DE 2003)

TAREA 1 (VII-1/VII-48)

10.15 h.: INSTRUCCIONES: P59 pregunta por el libro que tenían que leer los AA, de DEBERES para Semana Santa, y explica lo que tienen que hacer (realización: P59/oral).

TAREA 2 (VII-48/VII-314)

10:25 h.-11:15 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio de vocabulario (con vídeo) de una fotocopia*: *1.a. Mira el vídeo sin sonido y toma nota de los lugares que aparecen* (realización: individual/escrito; corrección: P59-A/AA, oral+pizarra).

TAREA 3 (VII-313/VII-455)

10:25 h.-11:15 h.: Actividad de INVITACIÓN a la CONVERSACIÓN a partir de un ejercicio (con vídeo) de una fotocopia*: *2.a. Observa el vídeo de nuevo sin sonido y comenta con tu*

compañero lo que piensas que han hecho esas personas (realización: parejas/oral; corrección: P59-AA/oral).

TAREA 4 (VII-455/VII-624)

10:25 h.-11:15 h.: Actividad de COMPRENSIÓN ORAL a partir de un ejercicio (con vídeo) de una fotocopia*: *4.b Observa de nuevo el vídeo y escribe el nombre de las personas que han hecho las siguientes acciones* (realización: individual/escrito; corrección: P59-AA/escrito+oral).

TAREA 5 (VII-624/VII-798)

10:25 h.-11:15 h.: Ejercicio de COMPRENSIÓN ORAL a partir de un ejercicio (con vídeo) de una fotocopia*: *2.c. Ordena las acciones y sus consecuencias cronológicamente* (realización: parejas/oral).

TAREA 6 (VII-798/VII-825)

10:25 h.-11:15 h.: Ejercicio de COMPRENSIÓN ORAL a partir de un ejercicio (con vídeo) de una fotocopia*: *3.d. Mira el vídeo y comprueba si es el mismo orden que el tuyo* (realización: P59, A/AA/oral).

TAREA 7 (VII-826/VII-876)

11:28 h.: Actividad de REFLEXIÓN (realización: P59-AA/oral).

TAREA 8 (VII-877/VII-1207)

11:30 h.: Ejercicio de INVITACIÓN a la CONVERSACIÓN donde se introduce la forma del PRETÉRITO PERFECTO a partir de una pregunta informal: *¿Tú qué has hecho esta mañana?* (realización: P59, A-AA/oral+pizarra).

TAREA 9 (VII-1207/VII-1342)

11:46 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio sobre acciones a partir de una fotocopia*: *Ordena lo que has hecho hoy. Utiliza: primero, luego, después, al mediodía, por la tarde, por la noche* (realización: parejas/escrito+oral; corrección: P59-AA/oral+pizarra).

TAREA 10 (VII-1342/...)

12:00 h.: INSTRUCCIONES: Explicación de deberes (realización: P59/oral). [Fuera de grabación: Ejercicio del libro sobre tiempos del pasado. *¿Qué ha hecho Raúl hoy?* (son las diez y media de la noche). Ejercicio de una fotocopia*: *Ha sido un día normal. a). Lee el siguiente texto y di dónde puedes encontrarlo. b). Escribe seis cosas que ha hecho hoy esa persona*].

LISTA DE TAREAS DEL GRUPO [A-75]⁹⁰

[A-75]-I (26 DE FEBRERO DE 2003)

TAREA 1 (I-1/I-21)

12:25 h.: GRAMÁTICA: Corrección de un ejercicio de deberes sobre conjunciones (realización: individual/oral).

TAREA 2 (I-22/I-90)

12:30 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio de conjunciones a partir de una fotocopia (realización: individual/escrito; corrección: P75-AA/oral+pizarra).

TAREA 3 (I-90/I-211)

12:38 h. GRAMÁTICA: Ejercicio de huecos para completar con pronombres personales a partir de una fotocopia (realización: individual/escrito; corrección: P75-AA/oral+pizarra).

TAREA 4 (I-211/I-426)

12:45 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio de huecos para completar con preposiciones a partir de una fotocopia (realización: individual/escrito; corrección: P75-AA/oral).

TAREA 5 (I-426/I-551)

13:15 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio de vocabulario sobre los NÚMEROS en español (I) (realización: P75-AA/oral+pizarra).

TAREA 6 (I-551/I-588)

13:22 h.: Ejercicio de COMPRENSIÓN ORAL: Dictado de NÚMEROS en español (realización: P75 oral/AA escrito; corrección: AA-P75/oral+pizarra).

TAREA 7 (I-588/I-605)

13:30 h.: Ejercicio de COMPRENSIÓN ORAL a partir de conversación entre los aprendientes: Los NÚMEROS en español (realización: parejas/oral+escrito).

TAREA 8 (I-605/I-707)

13:40 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio de vocabulario sobre los NÚMEROS en español (II) (realización: P75/oral+pizarra).

TAREA 9 (I-707/I-768)

13:45 h.: Actividad de INVITACIÓN a la CONVERSACIÓN sobre números: Decir la EDAD en español (realización: P75-AA/oral+pizarra).

TAREA 10 (I-769/I-984)

⁹⁰ El símbolo (*) significa que disponemos de la fotocopia del ejercicio al que hacemos referencia en la tarea.

Ejercicio de INVITACIÓN a la CONVERSACIÓN: Decir FECHAS DE NACIMIENTO en español (realización: parejas/oral+escrito).

TAREA 11 (I-984/I-993)

13:58 h.: INSTRUCCIONES: Explicación de deberes (realización: P75/oral).

[A-75]-IV (9 DE ABRIL DE 2003)

TAREA 1 (IV-1/IV-136)

12:25 h.: GRAMÁTICA: Corrección de un ejercicio de repaso de horas y formas verbales (corrección: P75-individual/oral+pizarra).

TAREA 2 (IV-136/IV-250)

12:30 h.: Actividad de INVITACIÓN a la CONVERSACIÓN sobre la FRECUENCIA con que hacen determinadas actividades (realización: P75-AA/oral+pizarra).

TAREA 3 (IV-250/IV-400)

12:40 h.: Actividad de INVITACIÓN a la CONVERSACIÓN sobre ocio, tiempo libre y deportes, a partir de un ejercicio del libro: *¿Qué hace la chica?* (realización: parejas/oral; corrección: P75-AA/oral+pizarra).

TAREA 4 (IV-400/IV-598)

12:50 h.: Actividad de INVITACIÓN a la CONVERSACIÓN, a partir de un ejercicio del libro, sobre el uso de la estructura GUSTAR+infinitivo (realización: parejas/oral; corrección: P75-individual/oral).

TAREA 5 (IV-599/IV-679)

13:20 h.: Actividad de COMPRENSIÓN ORAL (vídeo) con apoyo textual (fotocopia*): *Niño* (realización: individual/escrito y parejas/oral).

TAREA 6 (IV-679/IV-738)

GRAMÁTICA: Ejercicio de transformación a tercera persona de los verbos del texto completado en la TAREA 5 (realización: P75-AA/oral).

TAREA 7 (IV-738/IV-905)

13:40 h.: Ejercicio de COMPRENSIÓN ORAL a partir de un ejercicio del libro con audio (realización: individual/escrito). Contestar con la información escuchada a las preguntas anotadas.

TAREA 8 (IV-905/IV-1061)

13:55 h.: INSTRUCCIONES: Explicación de deberes (realización: P75/oral).

[A-75]-VII (19 DE MAYO DE 2003)

TAREA 1 (VII-1/VII-10)

12:15 h.: Ejercicio de CORRECCIÓN del examen realizado con la profesora de prácticas (PP) (realización: PP/oral).

TAREA 2 (VII-10/VII-41)

12:28 h.: INSTRUCCIONES: Explicación del examen que tendrán los aprendientes al finalizar el curso (realización: P75/oral+pizarra).

TAREA 3 (VII-41/VII-133)

12:35 h.: Actividad de INVITACIÓN a la CONVERSACIÓN sobre acciones habituales (VERBOS), a partir de preguntas y respuestas (realización: P75-individual/oral).

TAREA 4 (VII-133/VII-201)

12:40 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio de vocabulario a partir de una fotocopia*: *1. Agrupa estas palabras y expresiones en la columna correspondiente: actividades de tiempo libre, días de la semana, cosas que hacemos todos los días, adverbios de frecuencia* (realización: individual/escrito; corrección: P75-individual/oral+pizarra).

TAREA 5 (VII-201/VII-313)

12:45 h.: GRAMÁTICA: Texto con huecos para completar con las formas correctas de los verbos. Fotocopia*: *2. Completa el texto con las palabras de la lista: venir, salir, escuchar...* (realización: individual/escrito; corrección: P75-individual/oral+pizarra).

TAREA 6 (VII-313/VII-342)

12:58 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio a partir de una fotocopia*: *3. Escribe las frases correspondientes (yo): todos los sábados, a veces...* (realización: individual/escrito; corrección: P75-individual/oral+pizarra).

TAREA 7 (VII-343/VII-497)

13:15 h.: GRAMÁTICA: Ejercicio a partir de una fotocopia*: *4. Forma doce frases con una palabra de cada columna del tipo: Me gusta jugar al...* (realización: individual/escrito; corrección: P75-individual/oral+pizarra).

TAREA 8 (VII-497/VII-839)

13:28 h.: Ejercicio fuera de programa: Contestar un CUESTIONARIO* para un estudio de la EOI sobre el perfil de aprendiente que estudia en estos centros (realización: individual escrito).

TAREA 9 (VII-839/VII-865)

13:52 h.: INSTRUCCIONES: Explicación de deberes (realización: P75/oral). Terminar ejercicios de la fotocopia* iniciada en Tarea 4: *5. Escribe correctamente las frases añadiendo las palabras necesarias. 6. Escribe correctamente las frases con la preposición adecuada: “a”, “en”, “de” o “por”. 7. A todas estas frases les falta una palabra. ¿Puedes escribirla? 8. Completa el texto.*

ANEXO XX:

LISTA DE EPISODIOS DEL GRUPO [A-59]⁹¹

[A-59]-I-(26 DE FEBRERO DE 2003)

TAREA 1 (I-1/I-233)-EPISODIOS

a.	I-1/I-40: Corrección del ejercicio: Tina vive en una ciudad española.	1
b.	I-40/I-52: Corrección del ejercicio: Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se retoma en [A-59]-I-T1-E/J).	2
c.	I-52/I-68: Corrección del ejercicio: Tina estudia idiomas para el trabajo.	3
d.	I-68/I-73: Corrección del ejercicio: ¿Los amigos de Tina son extranjeros?	4
e.	I-73/I-75: Corrección del ejercicio: ¿Tina estudia medicina?	5
f.	I-75: Corrección del ejercicio: ¿Los amigos de Tina quieren ser médicos?	
g.	I-76/I-124: Corrección del ejercicio: (A7): <u>Que</u> se llama; ¿que es <i>what</i> ?	
h.	I-125/I-146: Corrección del ejercicio: Mis amigos tienen veintidós años los tres. (Se retoma en [A-59]-I-T1-E/K).	6
i.	<u>I-147/I-149: Corrección del ejercicio: ¿Bonito está claro?</u>	NO
j.	I-150/I-225: Corrección del ejercicio: (A10): Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se trata en [A-59]-I-T1-E/B)	7
k.	<u>I-225/I-229: Corrección del ejercicio: (A11): Sus tres amigos. (Se trata en [A-59]-I-T1-E/H).</u>	NO NO
l.	<u>I-229/I-233: Corrección del ejercicio: ¿Está claro el texto?</u>	

TAREA 2 (I-233/I-610)-EPISODIOS

a.	I-233/I-254: Traductor/ traductora.	8
b.	I-254/I-294: Poeta/ psicólogo/ psicóloga. [(A4): ¿Cómo se pronuncia psicólogo? (I-291/I-294)].	
c.	I-294/I-328: Maestro/ maestra y profesor/ profesora.	9
d.	I-329/I-349: (A13) ¿cómo se escribe poesía? [(P59): ¿Qué hace un poeta? (I-338/I-349)].	10
e.	I-349/I-369: Contable.	NO
f.	<u>I-365/I-424: Artista plástico. (Se retoma en [A-59]-I-T2-E/G).</u>	11
g.	I-424/I-469: Profesor de cine. (Se trata en [A-59]-I-T2-E/F).	NO
h.	<u>I-469/I-521: Cocinero/ cocinera.</u>	12
i.	I-521/I-538: Camarero/ camarera.	NO
j.	<u>I-538/I-611: Otros trabajos en la clase.</u>	

TAREA 3 (I-610/I-1049)-EPISODIOS

a.	I-612/I-794: Instrucciones y desarrollo del ejercicio.	13
----	--	----

⁹¹ Los episodios anotados en color gris significa que no están registrados en vídeo y por lo tanto no disponemos de la información gestual correspondiente.

[(I-639/I-674): P59 habla con O; (I-674/I-711): Los aprendientes hacen el ejercicio en silencio mientras P59 resuelve dudas individualmente (contable, periodista); (I-711/I-726): P59 habla con O; (I-727/I-794): Los aprendientes hacen el ejercicio en silencio mientras P59 resuelve dudas individualmente (albañil/ arquitecto; fontanero/ grifo; panadero; azafata; fuego)].		
b.	I-795/I-798: Corrección del ejercicio: Conductor.	14
c.	I-799/I-839: Corrección del ejercicio: Electricista.	15
d.	I-840/I-858: Corrección del ejercicio: Fontanero.	16
e.	I-858/I-872: Corrección del ejercicio: Azafata.	17
f.	I-872/I-880: Corrección del ejercicio: Cartero.	18
g.	I-880/I-887: Corrección del ejercicio: Bombero.	19
h.	I-887/I-889: Electricista.	
i.	I-889/I-892: Fontanero.	
j.	I-893/I-925: Corrección del ejercicio: Albañil/ Arquitecto.	20
k.	I-925/I-937: Taxista.	
l.	<u>I-937/I-939: Corrección del ejercicio: Conductor.</u>	NO
m.	I-940/I-943: Panadero.	
n.	I-943/I-947: Cantante.	
o.	I-947/I-963: Pintor.	
p.	I-963/I-968: Secretario.	
q.	I-968/I-973: Cocinero.	
r.	I-973/I-983: Mecánico.	
s.	I-983/I-988: Actor.	
t.	I-988/I-994: Periodista.	
u.	I-994/I-996: Fotógrafo.	
v.	I-996/I-1040: (A7): Apagar y encender.	21
w.	I-1040/I-1049: (A11): Yo enciendo/ yo le enseño.	22
 TAREA 4 (I-1050/I-1431)-EPISODIOS		
a.	I-1050/I-1086: P59 da las instrucciones del ejercicio.	23
b.	I-1087/I-1131: Los AA hacen el ejercicio en silencio mientras P59 resuelve dudas individualmente.	
c.	I-1132/I-1155: P59 inicia la corrección del ejercicio. Uno: ¿cómo se llama?	24
d.	I-1155/I-1160: Corrección del ejercicio: Dos: ¿de dónde eres?	
e.	I-1161/I-1215: Corrección del ejercicio: Tres: ¿a qué se dedica?	25
f.	I-1216/I-1261: Corrección del ejercicio: Cuatro: ¿a qué se dedica(n) ellos?	
g.	I-1261/I-1305: Corrección del ejercicio: Cinco: ¿Cuántos años tiene(s) tu hermana?	26
h.	I-1306/I-1350: Corrección del ejercicio: Seis: ¿Quién es Andrés Calamaro?	27
i.	I-1351/I-1390: Corrección del ejercicio: Siete: ¿Nicolás es español?	
j.	I-1391/I-1431: Corrección del ejercicio: Ocho: ¿cuántos hijos tienes?	28

TAREA 5 (I-1431/I-1455)-EPISODIOS

- a. I-1431/I-1455: Ejercicio de deberes (instrucciones). | 29

[A-59]-IV (9 DE ABRIL DE 2003)

TAREA 1 (IV-1/IV-85)-EPISODIOS

- a. IV-1/IV-85: ¿Qué quiere decir *El vecino del quinto*? | NO

TAREA 2 (IV-85/IV-208)-EPISODIOS

- a. IV-85/IV-111: Corrección del ejercicio: ¿Qué haces los lunes por la noche? Veo la película/ veo una película. |
- b. IV-112/IV-124: Corrección del ejercicio: ¿Qué haces los lunes por la noche? (A10) 30
Voy al parque.
- c. IV-124/IV-127: Corrección del ejercicio: ¿Qué haces el martes por la tarde?
- d. IV-127/IV-142: Corrección del ejercicio: ¿Qué haces el jueves por la mañana? [(P59): ¿Cómo es yo? (IV-133/IV-139); (A4): Voy a ver a mis amigos. (IV-140/IV-142)].
- e. IV-143/IV-164: Corrección del ejercicio: ¿Qué haces el viernes por la noche? [(P59): ¿Qué hace él? (IV-148/IV-161)].
- f. IV-165/IV-182: Corrección del ejercicio: ¿Qué haces los sábados por la mañana? [(P59): ¿Qué hace él? (IV-168/IV-171); (P59): ¿yo? (IV-173/IV-182)].
- g. IV-182/IV-208: Corrección del ejercicio: ¿Qué haces los domingos por la tarde? Leo el libro/ leo un libro. [(A4): Salgo para caminar. (IV-196/IV-208)].

TAREA 3 (IV-209/IV-421)-EPISODIOS

- a. IV-209/IV-225: P59 da las instrucciones del ejercicio (que consta de dos partes). |
- b. IV-226/IV-229: Corrección del ejercicio (1ª parte): Salir.
- c. IV-229/IV-244: Ir/ hacer.
- d. IV-244/IV-246: Dormir.
- e. IV-247/IV-249: Escuchar.
- f. IV-249/IV-251: Leer.
- g. IV-252/IV-275: Corrección del ejercicio (2ª parte): ¿Regulares o irregulares?
- h. IV-276/IV-301: Primera conjugación: escuchar, estudiar, hablar.
- i. IV-302/IV-333: Segunda conjugación: hacer, ver, leer, comer.
- j. IV-334/IV-352: ¿Qué quiere decir regular?
- k. IV-352/IV-376: Ver, ¿regular o irregular?
- l. IV-376/IV-401: Tercera conjugación: vivir, dormir, salir.
- m. IV-401/IV-421: Verbos irregulares. |

TAREA 4 (IV-421/IV-684)-EPISODIOS

- a. IV-421/IV-428: P59 da las instrucciones del ejercicio. |

b.	IV-429/IV-443: Corrección del ejercicio: Número uno.	
c.	IV-443/IV-452: Corrección del ejercicio: Número dos.	31
d.	IV-452/IV-466: Corrección del ejercicio: Número tres.	32
e.	IV-466/IV-470: Corrección del ejercicio: Número cuatro.	33
f.	IV-470/IV-512: Verbos regulares: levantarse, escribir, pensar, odiar, acostarse, comer.	
g.	IV-512/IV-540: Levantarse.	
h.	IV-540/IV-578: Más verbos reflexivos: acostarse, escribirse, lavarse, ponerse, dedicarse, probarse, llamarse, ducharse.	
i.	IV-579/IV-583: (A2) ¿Los verbos reflexivos son todos regulares?	
j.	IV-583/IV-634: Otros verbos: dar, pesar, estar, hacer, salir.	
k.	IV-634/IV-647: (A8) ¿Todos los verbos reflexivos son así?	
l.	IV-647/IV-684: Más verbos: querer, cocinar, acostarse, tener, dormir, jugar, traer.	

TAREA 5 (IV-684/IV-1008)-EPISODIOS

a.	IV-684/IV-770: Instrucciones y desarrollo del ejercicio.	34
b.	IV-771/IV-776: P59 explica duda individualmente: juntar.	
c.	IV-777/IV-788: Corrección del ejercicio: KAN, ¿qué hace Jorge por la mañana?	35
d.	IV-804/IV-823: Corrección del ejercicio: JAN, ¿qué hace después?	36
e.	IV-823/IV-825: PET, ¿qué hace después?	
f.	IV-825/IV-836: ¿ARI?	
g.	IV-836/IV-843: ¿Dónde está?	
h.	IV-843/IV-853: A las seis y media desayuna y después, ¿qué hace?	
i.	IV-853/IV-863: Compra el periódico y después, ¿qué hace?	
j.	IV-863/IV-867: ¿Qué más?	
k.	IV-867/IV-869: ¿Dónde come?	
l.	IV-869/IV-876: ¿Con quién come?	
m.	IV-876/IV-881: ¿Qué hace después de comer?	
n.	IV-881/IV-893: Y por la noche, ¿qué hace, YIS?	
o.	IV-893/IV-896: ¿Dónde cena?	
p.	IV-896/IV-902: ¿Con quién cena?	
q.	IV-902/IV-912: Después de cenar, ¿qué hace?	
r.	IV-913/IV-933: (A15): ¿Se acuesta a la cama?; (A17): ¿Qué significa acuesta? (IV-918/IV-933)].	
s.	IV-933/IV-953: Por la mañana, ¿qué hago?	
t.	IV-953/IV-981: Acostarse. [(P59): Pensar (IV-987/IV-988)].	
u.	IV-981/IV-1005: Otros verbos con cambio vocálico: jugar, dormir.	
v.	IV-1005/IV-1008: ¿Muy difícil?	

TAREA 6 (IV-1009/IV-1102)-EPISODIOS

a.	IV-1009/IV-1015: Las horas: FAI, ¿qué haces a las seis de la mañana?	
b.	IV-1015/IV-1017: ¿Tú qué haces a las seis de la mañana, (A4)?	

c. IV-1017/IV-1018: ¿Tú también, (A8)?	
d. IV-1019/IV-1029: ¿Alguien no duerme a las seis de la mañana? [(P59): ¿Nosotros? (IV-1023/IV-1029)].	
e. IV-1029/IV-1032: Temprano.	
f. IV-1033/IV-1035: ¿Y a las seis y cuarto?	
g. IV-1035/IV-1036: ¿Y a las seis y veinte?	
h. IV-1037/IV-1039: ¿A las seis y media?	
i. IV-1039/IV-1065: CRI, ¿qué haces a las ocho y media?	37
j. IV-1065/IV-1072: CHU, ¿tú qué haces a las ocho y media de la mañana?	38
k. <u>IV-1072/IV-1078: JUN; ¿tú qué haces a las ocho y media?</u>	NO
l. IV-1079/IV-1081: JIS, ¿qué haces a las dos?	
m. IV-1081/IV-1083: ¿Tú qué haces a las dos, (A6)?	
n. IV-1083/IV-1088: ¿Tú qué haces a las dos, (A16)?	
o. IV-1089/IV-1091: Este señor, ¿qué hace a las dos?	
p. IV-1091/IV-1102: ¿Tú qué haces a las dos, KAN?	

TAREA 7 (IV-1102/IV-1158)-EPISODIOS

a. IV-1102/IV-1125: Instrucciones y desarrollo del ejercicio.	39
b. <u>IV-1126/IV-1131: Fin de la actividad en grupos.</u>	NO

TAREA 8 (IV-1131/IV-1158)-EPISODIOS

a. IV-1131/IV-1140: P59 da las instrucciones sobre los ejercicios de deberes. [(A20): ¿Treinta y cinco? (IV-1137/IV-1139)]	
b. IV-1140/IV-1150: Más dados.	
c. IV-1151/IV-1158: (A6): ¿Leer el libro para mañana?	

[A-59]-VII (19 DE MAYO DE 2003)

TAREA 1 (VII-1/VII-48)-EPISODIOS

a. VII-1/VII-24: (P59): ¿Lo habéis entendido?	
b. VII-24/VII-48: Lo vamos a comentar el jueves. [(A6): ¿Contestar sin libro? (VII-33/VII-35)].	

TAREA 2 (VII-48/VII-314)-EPISODIOS

a. <u>VII-48/VII-127: Instrucciones y desarrollo del ejercicio.</u>	NO
b. VII-127/VII-158: Corrección del ejercicio: ¿Éste?: Hotel, habitación, dormitorio. [(P59): Hotel, ¿por qué? (VII-151/VII-154); (A9): Levantado. (VII-155/VII-158)].	
c. VII-158/VII-161: Ahora, ¿dónde estamos?	
d. VII-161/VII-164: ¿Qué hacemos?	
e. VII-164/VII-189: Corrección del ejercicio: Dos: Construcción/ Taller.	40
f. VII-189/VII-217: Corrección del ejercicio: Tres: Oficina/ Empresa/ Multinacional.	41

g. VII-217/VII-231: ¿Tres? Parque. [(P59): ¿Qué tipo de parque? (VII-222/VII-230)].	
h. VII-231/VII-256: ¿Número cuatro? Cinco, perdón: Calle. [(A4): ¿Condominio? (VII-237/VII-245); (P59): ¿Qué hacen? (VII-245/VI-255)].	
i. VII-256/VII-276: Éste, ¿dónde está? Escuela. [(P59): ¿Qué tipo de clase? (VII-262/VII-275)].	
j. VII-276/VII-284: Aquí, ¿dónde están? Gimnasio, sala de deporte.	
k. VII-284/VII-314: Corrección del ejercicio: Ocho: Parque/ Laberinto.	42

TAREA 3 (VII-313/VII-455)-EPISODIOS

a. VII-314/VII-333: Instrucciones y desarrollo del ejercicio.	43
b. VII-333/VII-345: Corrección del ejercicio: ¿De qué habla este chico?	44
c. VII-345/VII-348: ¿Éste? Me duele la cabeza.	
d. VII-349/VII-374: Corrección del ejercicio: ¿Estos de qué están hablando?	45
e. VII-375/VII-387: Y estos, ¿qué dicen?	
f. VII-387/VII-398: Corrección del ejercicio: ¿Y este chico?	46
g. VII-398/VII-445: Corrección del ejercicio: Y ésta, ¿qué dice?	47
h. VII-445/VII-455: Verificación de las respuestas.	48

TAREA 4 (VII-455/VII-624)-EPISODIOS

a. VII-455/VII-470: Instrucciones y desarrollo del ejercicio.	49
b. VII-470/VII-490: Corrección del ejercicio: El primer chico, ¿qué ha hecho esta mañana? [(P59): ¿Cuándo se ha levantado? (VII-487/VII-490)].	
c. VII-490/VII-501: Este señor, ¿qué ha hecho? [(P59): La empresa, ¿es en realidad? (VII-496/VII-501)].	
d. VII-501/VII-516: ¿Qué ha hecho María? [(A4): Préstamo. (VII-509/VII-516)].	
e. VII-516/VII-532: El niño, ¿qué ha hecho esta mañana? [(P59): Ahora/ Esta mañana. (VII-523/VII-532)].	
f. VII-533/VII-550: (A9): ROS, por favor, ha ido al banco ¿para? [(A9): ¿Qué es un préstamo? (VII-538/VII-550)].	
g. VII-551/VII-564: La pareja, ¿qué he hecho esta mañana? [La pareja ha buscado/ Ellos han buscado (VII-554/VII-564)].	
h. VII-564/VII-580: El chico de la clase de informática, ¿cómo se llama? [(P59): ¿Qué ha hecho esta mañana? (VII-569/VII-580)].	
i. VII-580/VII-587: Jaime, ¿qué ha hecho esta mañana?	
j. VII-587/VII-624: La señora, ¿qué ha hecho esta mañana? [(P59): ¿Qué problema ha tenido? (VII-602/VII-610); (P59): ¿Llegar tarde? (VII-610/VII-612); (A4): ¿Dormir? (VII-613/VII-619); (A1): ¿Por qué no estado? (VII-622)].	

TAREA 5 (VII-624/VII-798)-EPISODIOS

a. <u>VII-624/VII-685: Instrucciones y desarrollo del ejercicio.</u>	NO
b. VII-686/VII-697: Corrección del ejercicio. Aclaración: ¿Acciones/ consecuencias?	

- c. VII-697/VII-700: ¿Tener un día muy duro?
- d. VII-700/VII-704: ¿Levantarse tarde?
- e. VII-705/VII-719: ¿Tener mucho trabajo? [(P59): Ha comido el bocadillo, ¿cuándo?].
- f. VII-719/VII-731: ¿Y no sonar el despertador? [(A9): ¿Qué significa quedarse?].
- g. VII-731/VII-745: ¿En qué orden? [(P59): ¿Qué hace primero? (VII-734/VII-741); (P59): Consecuencia. (VII-741/VII-745)].
- h. VII-745/VII-753: ¿Después? [(P59): ¿Cómo es? (VII-749/VII-753)].
- i. VII-754/VII-767: ¿Después?
- j. VII-767/VII-777: ¿Qué más?
- k. VII-777/VII-798: ¿Y por último? [(P59): ¿Sólo por la mañana o ahora? (VII-784/VII-787); (P59): ¿Qué tiempo tendríamos que decir? (VII-788/VII-791)].

TAREA 6 (VII-798/VII-825)-EPISODIOS

- a. VII-798/VII-825: Comprobación del orden [(VII-801/VII-809): (P59): Aquí, ¿qué nos falta?; (VII-810/VII-818): (A4): ¿Cuál es la primera persona ha sido?; (VII-818/ VII-825): (A9): ¿Ha comido?]

TAREA 7 (VII-826/VII-876)-EPISODIOS

- a. VII-826/VII-876: Algunas recomendaciones.

50

TAREA 8 (VII-877/VII-1207)-EPISODIOS

- a. VII-877/VII-912: ¿Qué has hecho esta mañana (A1)? [(P59): ¿A qué hora te has levantado? (VII-880/VII-888); (P59): ¿Qué más? (VII-888/VII-890); (P59): ¿Después del desayuno qué has hecho? (VII-891/VII-912)].
- b. VII-912/VII-944: ¿Tú qué has hecho esta mañana (A22)? [(P59): ¿Qué más? (VII-917/VII-923); (P59): ¿He ido a clase o he venido a clase? (VII-923/VII-944)].
- c. VII-944/VII-1040: ¿Tú que has hecho esta mañana (A15)? [(P59): ¿Has preparado o has desayunado? (VII-958/VII-963); (P59): ¿Qué has preparado? (VII-963/VII-966); (P59): ¿Para quién? (VII-966/VII-970); (P59): ¿Qué más has hecho? (VII-971/VII-996); (A1): ¿Por qué no me han preparado? (VII-997/VII-1029); (P59): Y luego, ¿qué habéis hecho? (VII-1029/VII-1039)].
- d. VII-1041/VII-1050: ¿Qué has hecho esta mañana (A10)? [(P59): ¿A qué hora te has levantado? (VII-1044/VII-1046); (P59): Después de levantarte, ¿qué has hecho? (VII-1046/VII-1050)].
- e. VI-1050/VII-1100: ¿Qué has hecho esta mañana (A9)? [(P59): Después, ¿qué has hecho? (VII-1064/VII-1073); (A4): ¿Gerundio? (VII-1074/VII-1077); (A9): ¿He tomado? (VII-1078/VII-1086); (P59): ¿He tomado? (VII-1087/VII-1089); (A9): Después... (VII-1090/VII-1093); (P59): ¿Y? (VII-1093/VII-1100)].
- f. VII-1100/VII-1138: ¿Qué has hecho esta mañana (A12)? [(P59): ¿Por qué no han desayunado? (VII-1118/VII-1130); (A12): Pero he hablado y he salido. (VII-1131/VII-1138)].

- g. VII-1138/VII-1177: ¿Este tiempo cómo se llama? [(P59): ¿Qué quiere decir pretérito? (VII-1153/VII-1163); (A13): Perfecto, ¿muy bien? (VII-1164/VII-1171); (A4): Yo no sé cuál es el pretérito en portugués. (VII-1172/VII-1177)].
- h. VII-1177/VII-1207: ¿Cómo lo formamos? [(P59): ¿Y el plural? (VII-1191/VII-1195); (P59): ¿Esto es igual o cambia? (VII-1195/VII-1198); (P59): ¿Vosotros? (VII-1198/VII-1202); (P59): ¿Ellos? (VII-1203/VII-1207)].

TAREA 9 (VII-1207/VII-1342)-EPISODIOS

- a. VII-1207/VII-1247: Instrucciones y desarrollo del ejercicio. 51
- b. VII-1248/VII-1262: Corrección del ejercicio: ¿Cómo habéis empezado? [(P59): ¿Cómo lo diríais? (VII-1257/VII-1262)].
- c. VII-1263/VII-1275: ¿Qué más?
- d. VII-1275/VII-1284: ¿Qué más?
- e. VII-1284/VII-1288: ¿Y?
- f. VII-1288/VII-1297: ¿Luego?
- g. VII-1297/VII-1313: ¿Y? [(P59): ¿Cómo lo escribo? (VII-1301/VII-1313)].
- h. VII-1313/VII-1322: ¿Qué más? [(P59): ¿Cómo lo haríais? (VII-1317/VII-1322)].
- i. VII-1322/VII-1330: ¿Qué más? [(P59): ¿Cómo es al mediodía (A16)? (VII-1328/VII-1330)].
- j. VII-13331/VII-1342: ¿Qué más? [(P59): ¿Qué ponemos? (VII-1339/VII-1342)].

TAREA 10 (VII-1342/...)-EPISODIOS

- a. 12:00 h.: INSTRUCCIONES: Explicación de deberes (realización: P59/oral). [Fuera de tiempo].

LISTA DE EPISODIOS DEL GRUPO [A-75]⁹²

[A-75]-I (26 DE FEBRERO DE 2003)

TAREA 1 (I-1/I-21)-EPISODIOS

- a. I-1/I-21: Uso de la o/u. [(P75): ¿Eres alemana (A4)? (I-10/I-21)].

TAREA 2 (I-22/I-90)-EPISODIOS

- | | |
|---|----|
| a. <u>I-22/I-29: P75 da las instrucciones del ejercicio.</u> | NO |
| b. I-30/I-54: Corrección del ejercicio: Hablo inglés y/ pero un poco de español. | 52 |
| c. I-54/I-65: Corrección del ejercicio: Segundo: Jaime vive en Barcelona y/ pero trabaja en Gerona. | |
| d. I-65/I-72: Corrección del ejercicio: Tres: Hablo español pero no hablo muy bien. | |
| e. I-73/I-75: Corrección del ejercicio: Hablo inglés pero escribo muy mal. | |
| f. I-76/I-77: Corrección del ejercicio: En clase hablamos mucho y leemos textos. | |
| g. I-78/I-86: Corrección del ejercicio: Voy a visitar España pero no Uruguay. | |
| h. I-87/I-90: Corrección del ejercicio: Los españoles van a cursos en Irlanda o/ y en Gran Bretaña. | 53 |

TAREA 3 (I-90/ I-211)-EPISODIOS

- | | |
|---|----|
| a. I-90/I-93: P75 da las instrucciones del ejercicio de deberes para casa. | |
| b. I-93/I-130: P75 da las instrucciones del siguiente ejercicio. | |
| c. I-131/I-133: Corrección del ejercicio: ¿Hablas español? Sí, pero sólo un poco. | 54 |
| d. I-134/I-190: Corrección del ejercicio: Yo no leo mucho. | 55 |
| e. <u>I-190/I-195: Corrección del ejercicio: Siguiendo.</u> | NO |
| f. <u>I-195/I-199: Corrección del ejercicio: Soy alemán.</u> | NO |
| g. I-199/I-211: Corrección del ejercicio: María estudia biología. | 56 |

TAREA 4 (I-211/I-426)-EPISODIOS

- | | |
|--|----|
| a. I-211/I-247: P75 da las instrucciones del ejercicio. [(P75): ¿Está claro preposiciones? (I-212/I-245); (P75): Ejercicio de preposiciones (fotocopia). (I-245/I-247)]. | |
| b. I-248/I-259: Corrección del ejercicio: CON. | |
| c. I-259/I-262: Corrección del ejercicio: EN. | 57 |
| d. I-262/I-264: Corrección del ejercicio: PARA. | 58 |
| e. I-265/I-269: Corrección del ejercicio: DE. | 59 |
| f. I-270/I-371: Corrección del ejercicio: EN. | 60 |
| g. I-372/I-426: Aclaración de duda: POR y PARA. | 61 |
| | 62 |

TAREA 5 (I-426/I-551)-EPISODIOS

⁹² Los episodios anotados en color gris significa que no están registrados en vídeo y por lo tanto no disponemos de la información gestual correspondiente.

a. <u>I-426/I-433: P75 da instrucciones sobre los exámenes.</u>	NO
b. I-433/I-551: P75 explica los números en español. [(P75): Cero. (I-437/I-444); (P75): ¿Con qué se escribe cero con ce o con zeta? (I-445/I-456); (P75): Uno, dos, tres y cuatro. (I-456/I-465); (P75): ¿Cómo se escribe quince? (I-473/I-493); (P75): Dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve y veinte. (I-493/I-495); (P75): ¿Cómo se escribe dieciséis? (I-495/I-510); (P75): Diecinueve, veinte, veintiuno... una palabra, treinta, cuarenta, cincuenta... tres palabras. (I-510/I-551)].	
TAREA 6 (I-551/I-588)-EPISODIOS	
a. I-551/I-572: Instrucciones y desarrollo del ejercicio.	63
b. I-573/I-588: Corrección del ejercicio.	64
TAREA 7 (I-588/I-605)-EPISODIOS	
a. I-588/I-602: P75 da las instrucciones de la actividad. Desarrollo.	
b. I-603/I-605: Fin de la actividad.	
TAREA 8 (I-605/I-707)-EPISODIOS	
a. <u>I-605/I-608: P75 da las instrucciones de la actividad.</u>	NO
b. I-609/I-618: Cien.	
c. I-618/I-625: Doscientos. [(A9): ¿Una palabra? (I-624/I-625)].	
d. I-625/I-634: Trescientos, cuatrocientos, quinientos. [(P75): Cuatro, ¿con ca o con ce? (I-629/I-631); (P75): ¿Con qu o con ce? (I-632/I-634); (P75): ¿Cómo se escribe quinientos? (I-634/I-639)].	
e. I-639/I-655: Mil, dos mil, tres mil..., millón. [(P75): ¿Cómo se escribe millón con números? (I-641/I-651); (A9): ¿Dos miles? (I-625/I-655)].	
f. I-655/I-680: Billón.	65
g. I-680/I-691: La y sólo va entre la decena y la unidad.	
h. I-691/I-707: Las centenas pueden ser masculino o femenino.	
TAREA 9 (I-707/I-768)-EPISODIOS	
a. I-707/I-768: Instrucciones y desarrollo del ejercicio.	66
TAREA 10 (I-769/I-984)-EPISODIOS	
a. I-769/I-799: Para decir cuándo. [(P75): ¿Está claro diciembre? (I-775/I-777); (P75): ¿Cuáles son los otros meses? (I-777/I-799)].	
b. I-799/I-806: P75 da las instrucciones de la actividad y desarrollo.	
c. <u>I-807/I-812: Corrección del ejercicio: NAO, ¿cuándo es su cumpleaños?</u>	NO
d. I-812/I-816: ¿Y el de NAO, (A16)?	
e. I-817/I-820: Ocho de agosto...	
f. I-821/I-833: Ocho de agosto... [(P75): ¿Tú, (A?)? (I-823/I-833)].	
g. I-834/I-838: (A1): Ocho de agosto...	

- h. I-839/I-853: (A?): Veintisiete de diciembre...
- i. I-854/I-861: (A6): Seis de septiembre...
- j. I-862/I-875: (A13): Tres de febrero...
- k. I-876/I-879: (A9): Veintitrés de septiembre...
- l. I-880/I-897: (A5): Siete de octubre...
- m. I-898/I-903: (A3): Veintiséis de diciembre...
- n. I-904/I-914: (A2): Doce de diciembre...
- o. I-915/I-928: (A4): Veintiuno de noviembre...
- p. I-929/I-931: (A19): Veintiuno de noviembre...
- q. I-932/I-935: (A12): Dieciocho de junio...
- r. I-936/I-943: (A7): Doce de marzo...
- s. I-944/I-949: (A18): Uno de mayo...
- t. I-950/I-956: (A?): Cinco de diciembre...
- u. I-957/I-962: (A8): Quince de julio...
- v. I-963/I-977: (A?): Veintinueve de octubre...
- w. I-978/I-981: (A?): Cinco de (???)...

TAREA 11 (I-984/I-993)-EPISODIOS

- a. I-984/I-993: P75 da las instrucciones de lo que van a hacer al día siguiente-

NO

[A-75]-IV (9 DE ABRIL DE 2003)

TAREA 1 (IV-1/IV-136)-EPISODIOS

- a. IV-1/IV-14: Corrección del ejercicio: (A9): ¿A qué hora empiezas a trabajar?
- b. IV-14/IV-21: Corrección del ejercicio: (A?): ¿A qué hora abren las farmacias?
- c. IV-21/IV-25: Corrección del ejercicio: (A8): ¿A qué hora cierra el supermercado?
- d. IV-25/IV-27: Corrección del ejercicio: (A?): ¿A qué hora empieza el cine?
- e. IV-27/IV-30: Corrección del ejercicio: (A?): Los dibujos empiezan...
- f. IV-31/IV-94: Corrección del ejercicio: (A9): Me voy.../ (A12): Nosotros nos vamos...
[(P75): ANA, ¿es el verbo ir o el verbo irse? (IV-34/IV-38); (P75): PED, ¿y ya? (IV-38/IV-42); (P75): ¿Está clara la diferencia entre el verbo ir y el verbo irse? (IV-42/IV-61); (A9): ¿Sólo para ahora? (IV-62/IV-75); (P75): Ejemplo de irse/ ir. (IV-76/IV-94)].
- g. IV-94/IV-98: Corrección del ejercicio: MON, número ocho.
- h. IV-98/IV-100: Corrección del ejercicio: ¿Cuántos vuelos hay por semana?
- i. IV-101/IV-110: Corrección del ejercicio: ¿A qué hora sale el vuelo de Madrid? 67
- j. IV-110/IV-130: Corrección del ejercicio: ¿A qué hora llega a Los Ángeles? 68
- k. IV-130/IV-132: Corrección del ejercicio: ¿A qué hora sale de Los Ángeles? 69
- l. IV-133/IV-136: Corrección del ejercicio: ¿A qué hora llega a Madrid? NO

TAREA 2 (IV-136/IV-250)-EPISODIOS

a.	IV-136/IV-156: Introducción y comienzo del ejercicio.	70
b.	IV-156/IV-222: Yo normalmente voy al cine todos los lunes. [(A1): ¿Por qué? (IV-158/IV-170); (A14): ¿Cuántas salas? (IV-171/IV-175); (A3): ¿Dos películas? (IV-176/IV-186); (A1): ¿En español o...? (IV-187/IV-192); (A6): ¿Dónde está el cine? (IV-193/IV-197); (A5): ¿Qué barrio? (IV-304/IV-222)].	
c.	IV-222/IV-236: ¿Vas a la discoteca?	71
d.	IV-236/IV-250: ¿Vas al gimnasio?	72
TAREA 3 (IV-250/IV-400)-EPISODIOS		
a.	IV-250/IV-270: Introducción y comienzo del ejercicio.	73
b.	IV-271/IV-293: Desarrollo de la actividad y preguntas individuales. [(A5): ¿Qué es correr? (IV-272/IV-277); (A12): ¿Ella corra? (IV-278/290); (A12): ¿Juega al? (IV-291/IV-293)].	
c.	IV-294/IV-298: Corrección del ejercicio: ATZ, ¿qué hace el lunes?	74
d.	IV-298/IV-322: ¿El martes? [(P75): Nadar. (IV-307/IV-315); (A1): ¿Ella nada nada? (IV-316/IV-322)].	NO
e.	IV-322/IV-326: ¿Los miércoles?	
f.	IV-327/IV-333: ¿Los jueves?	
g.	IV-333/IV-351: ¿Los viernes? [(P75): ¿Está claro baloncesto? (IV-346/IV-350); (A1): ¿Qué es cesto? (IV-346/IV-350)].	
h.	IV-351/IV-367: ¿El sábado, BIR? [(A4): ¿Qué significa navegar? (IV-365/IV-367)].	
i.	IV-368/IV-382: Baloncesto y balonmano.	75
j.	IV-383/IV-389: Balón-pié.	
k.	IV-390/IV-400: <i>Balonvoley</i> . [(A1): ¿Tenis a la mesa? (IV-396/IV-400)].	
TAREA 4 (IV-400/IV-598)-EPISODIOS		
a.	IV-400/IV-416: P75 da las instrucciones del ejercicio. Desarrollo.	
b.	IV-417/IV-444: Corrección del ejercicio: ¿PED qué te gusta hacer cuando te levantas por la mañana?	76
c.	IV-444/IV-449: Corrección del ejercicio: ¿ANA qué te gusta hacer antes de acostarte?	77
d.	IV-449/IV-457: Corrección del ejercicio: ¿Qué haces los sábados por la mañana?	
e.	IV-457/IV-463: Corrección del ejercicio: ¿Qué te gusta hacer cuando te levantas?	78
f.	IV-463/IV-470: Corrección del ejercicio: ¿Qué te gusta hacer antes de acostarte?	79
g.	IV-470/IV-477: Corrección del ejercicio: ¿Qué te gusta hacer los domingos por la mañana?	80 81
h.	IV-477/IV-482: Corrección del ejercicio: ¿Qué te gusta hacer antes de acostarte?	
i.	<u>IV-482/IV-486: Corrección del ejercicio: ¿Te gusta levantarte temprano?</u>	82
j.	IV-486/IV-497: Corrección del ejercicio: ¿Te gusta comer fuera de casa?	NO
k.	<u>IV-497/IV-501: Corrección del ejercicio: ¿BIR te gusta comer sola?</u>	83
l.	IV-502/IV-507: Corrección del ejercicio: ¿Te gusta salir por las noches?	NO
m.	<u>IV-507/IV-509: Corrección del ejercicio: ¿Te gusta cenar fuera de casa?</u>	84

n.	IV-510/IV-544: Corrección del ejercicio: ¿Te gusta dormir?	NO
o.	IV-544/IV-548: Corrección del ejercicio: ¿Te gusta vivir sola?	85
p.	IV-548/IV-550: Corrección del ejercicio: ¿Te gusta acostarte tarde?	86
q.	IV-550/IV-563: ¿Qué haces antes de acostarte?	87
r.	IV-563/IV-568: ¿Qué te gusta hacer cuando te levantas?	
s.	IV-569/IV-572: ¿Qué te gusta hacer en la pausa?	
t.	IV-573/IV-598: Lo que yo hago cuando me levanto.	

TAREA 5 (IV-599/IV-679)-EPISODIOS

a.	IV-599/IV-608: P75 da las instrucciones del ejercicio (AUDICIÓN vídeo). Y desarrollo.	
b.	IV-609/IV-616: P75 inicia la corrección: Me levanto.	88
c.	IV-617/IV-618: Me visto.	
d.	IV-619/IV-621: Me peino. [(A4): ¿Qué es peino? (IV-621)].	
e.	IV-622/IV-631: Levantarse, vestirse, peinarse, desayunar.	
f.	IV-631/IV-642: Preparar, bajar. [(P75): ¿Qué verbo es éste? (IV-637/IV-640); (P75): ¿Y éste? (IV-640/IV-642)].	
g.	IV-642/IV-649: Preparar. [(A20): Preparar, ¿qué es? (IV-643/IV-645)].	
h.	IV-650/IV-655: Cojo, esperar.	
i.	IV-655/IV-668: Venir, subir, empezar.	
j.	IV-668/IV-677: Bajarse, ir.	

TAREA 6 (IV-679/IV-738)-EPISODIOS

a.	IV-679/IV-683: P75 da las instrucciones de la actividad.	
b.	IV-684/IV-686: Desarrollo de la actividad: Se levanta.	
c.	IV-687/IV-692: Se viste.	
d.	IV-693/IV-696: Se peina.	
e.	IV-697/IV-698: Desayuna.	
f.	IV-699/IV-703: Se prepara.	
g.	IV-704/IV-705: Baja.	
h.	IV-706/IV-707: Espera.	
i.	IV-708/IV-712: Viene.	
j.	IV-712/IV-718: Sube. [(A4): ¿Vengo? (IV-713/IV-715)].	
k.	IV-719/IV-720: Empieza.	
l.	IV-721/IV-727: Se bajan.	
m.	IV-727/IV-729: Van.	
n.	IV-731/IV-738: (A19): ¿Qué significa corriendo?	

TAREA 7 (IV-738/IV-905)-EPISODIOS

a.	IV-738/IV-783: P75 da las instrucciones del ejercicio.	
b.	IV-784/IV-791: Audición. [(A1): ¿Ella o él? (IV-786/IV-791)].	

- c. IV-792/IV-797: Comprensión de la audición: ¿Cuándo se levanta? [(P75): ¿Por qué se levanta tarde? (IV-795/IV-797)].
- d. IV-797/IV-826: ¿Qué desayuna? [(A3): ¿Qué es masticar? (IV-804/IV-811); (P75): ¿Chicle? (IV-812/IV-816); (A9): ¿Sólo un café? (IV-817/IV-826)].
- e. IV-826/IV-839: ¿Qué hace por la mañana? [Lee el diario. (IV-829/IV-834); Escribe. (IV-834/IV-836); Come fuera. (IV-837/IV-839)].
- f. IV-839/IV-843: ¿Por qué lee el periódico?
- g. IV-847/IV-886: ¿Qué hace después de leer el periódico? [(A11): ¿Qué es una aspirina? (IV-853/IV-858); (A10): ¿Para qué? (IV-859/IV-863); (P75): ¿Cómo se escribe güisqui? (IV-864/IV-886)].
- h. IV-886/IV-891: ¿Qué hace por las tardes?
- i. IV-891/IV-905: ¿Después? [Lee y escribe. (IV-894/IV-897); Recibe amigos. (IV-897/IV-902); (A1): ¿Qué es recibe? (IV-903); Va a una exposición. (IV-904/IV-905)].

TAREA 8 (IV-905/IV-1061)-EPISODIOS

- a. IV-905/IV-999: P75 da las instrucciones de los ejercicio que tienen que hacer los AA de deberes: 1. Poner los verbos en tercera persona; 2. Composición; 3. Lectura del libro. 89
- b. IV-999/IV-1061: Recuento de deberes. [(A13): ¿Todo para el lunes? (IV-1004/IV-1061)].

[A-75]-VII (19 DE MAYO DE 2003)

TAREA 1 (VII-1/VII-10)-EPISODIOS

- a. VII-1/VII-10: P75 corrige el examen.

TAREA 2 (VII-10/VII-41)-EPISODIOS

- a. VII-10/VII-41: Sistema de evaluación del curso. NO

TAREA 3 (VII-41/VII-133)-EPISODIOS

- a. VII-41/VII-59: P75 da instrucciones de lo que van a hacer.
- b. VII-59/VII-100: Inicio de actividad: ¿Qué haces todos los días? 90
- c. VII-100/VII-114: ¿Qué haces por la tarde? [(P75): ¿Qué más? Juego al ordenador. (VII-106/VII-114)].
- d. VII-114/VII-133: ¿Qué haces por la noche? 91

TAREA 4 (VII-133/VII-201)-EPISODIOS

- a. VII-133/VII-169: P75 da las instrucciones del ejercicio. Desarrollo. [(P75): ¿Qué significa actividades de tiempo libre? (VII-137/VII-150); (P75): ¿Días de la semana? (VII-150/VII-152); (P75): ¿Cosas que hacemos todos los días? (VII-153/VII-154); (P75): ¿Adverbios de frecuencia? (VII-155/VII-169)].

b. VII-170/VII-183: Corrección del ejercicio: Ejercicios de tiempo libre.	
c. VII-183/VII-185: Corrección del ejercicio: Días de la semana.	
d. VII-185/VII-197: Corrección del ejercicio: Cosas que hacemos todos los días.	92
e. VII-197/VII-201: Corrección del ejercicio: Adverbios de frecuencia.	

TAREA 5 (VII-201/VII-313)-EPISODIOS

a. VII-201/VII-205: P75 da las instrucciones del ejercicio. Desarrollo.	
b. VII-206/VII-211: Corrección del ejercicio: Me levanto.	93
c. <u>VII-212/VII-215: Corrección del ejercicio: Salgo a comprar el periódico.</u>	NO
d. VII-215/VII-264: Corrección del ejercicio: Tomo el vermú fuera.	94
e. VII-265/VII-275: Corrección del ejercicio: Nos quedamos en casa.	
f. VII-276/VII-290: Corrección del ejercicio: Vienen algunos amigos.	95
g. VII-291/VII-313: Corrección del ejercicio: Pero no salimos.	96

TAREA 6 (VII-313/VII-342)-EPISODIOS

a. VII-313/VII-315: P75 indica la actividad que los AA tienen que realizar. Desarrollo.	
b. VII-316/VII-318: Corrección del ejercicio: Todos los sábados ceno fuera de casa.	97
c. VII-318/VII-322: Corrección del ejercicio: A veces voy al teatro.	98
d. VII-322/VII-324: Corrección del ejercicio: Todos los domingos como en casa.	99
e. VII-325/VII-326: Corrección del ejercicio: Nunca salgo por la noche.	100
f. VII-327/VII-330: Corrección del ejercicio: Juego a fútbol a menudo.	101
g. VII-330/VII-332: Corrección del ejercicio: Todos los fines de semana hago deporte.	102
h. <u>VII-333/VII-336: (???)</u> .	NO
i. <u>VII-337/VII-341: Corrección del ejercicio: Siempre me acuesto tarde.</u>	NO

TAREA 7 (VII-343/VII-497)-EPISODIOS

a. VII-343/VII-357: Desarrollo de la actividad. [P75 detecta un problema en el ejercicio. (VII-344/VII-357)].	
b. VII-358/VII-376: Corrección del ejercicio: Hacer.	
c. VII-377/VII-397: Escuchar. [(A4): Escucho la televisión. (VII-383/VII-397)].	
d. VII-398/VII-413: Jugar. [(P75): ¿Cómo es el verbo para yo? (VII-403/VII-413)].	
e. VII-413/VII-430: Ver. [(A17): ¿Vejo el fútbol/ veo fútbol? (VII-426/VII-430)].	
f. VII-430/VII-455: Comer.	
g. VII-456/VII-470: Ir.	
h. VII-471/VII-496: Comprar. [(A5): ¿Copas o compras? (VII-481/VII-485); (A4): ¿Qué es compras? (VII-486/VII-488); (A14): ¿Qué significa voy de copas? (VII-489/VII-496)].	

TAREA 8 (VII-497/VII-839)-EPISODIOS

a. VII-497/VII-839: Cuestionario.	
-----------------------------------	--

TAREA 9 (VII-839/VII-865)-EPISODIOS

- a. VII-839/VII-865: P75 da las instrucciones de los ejercicios que los AA tienen que hacer de deberes.

ANEXO XXI:**LISTA DE EPISODIOS ANALIZADOS**

- Ficha 1. **EPISODIO A** (I-1/I-40): Corrección del ejercicio: Tina vive en una ciudad española.
- Ficha 2. **EPISODIO B** (I-40/I-52): Corrección del ejercicio: Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se retoma en [A-59]-I-T1-E/J).
- Ficha 3. **EPISODIO C** (I-52/I-68): Corrección del ejercicio: Tina estudia idiomas para el trabajo.
- Ficha 4. **EPISODIO D** (I-68/I-73): Corrección del ejercicio: ¿Los amigos de Tina son extranjeros?
- Ficha 5. **EPISODIO E** (I-73/I-75): Corrección del ejercicio: ¿Tina estudia medicina?
- Ficha 6. **EPISODIO H** (I-125/I-146): Mis amigos tienen veintidós años los tres. (Se retoma en [A-59]-I-T1-E/K).
- Ficha 7. **EPISODIO J** (I-150/I-225): (A10): Los amigos de Tina quieren hablar italiano y alemán. (Se trata en [A-59]-I-T1-E/B).
- Ficha 8. **EPISODIO A** (I-233/I-254): Vocabulario: Traductor/ traductora.
- Ficha 9. **EPISODIO C** (I-294/I-328): Vocabulario: Maestro/ maestra y profesor/ profesora.
- Ficha 10. **EPISODIO E** (I-349/I-364): Vocabulario: Contable.
- Ficha 11. **EPISODIO G** (I-424/I-469): Vocabulario: Profesor de cine.
- Ficha 12. **EPISODIO I** (I-521/I-538): Vocabulario: Camarero/ camarera.
- Ficha 13. **EPISODIO A** (I-612/I-794): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.
- Ficha 14. **EPISODIO B** (I-795/I-798): Aclaración de duda: Conductor.
- Ficha 15. **EPISODIO C** (I-799/I-839): Corrección del ejercicio: Electricista.
- Ficha 16. **EPISODIO D** (I-840/I-858): Corrección del ejercicio: Fontanero.
- Ficha 17. **EPISODIO E** (I-858/I-872): Corrección del ejercicio: Azafata.
- Ficha 18. **EPISODIO F** (I-872/I-880): Corrección del ejercicio: Cartero.
- Ficha 19. **EPISODIO G** (I-880/I-887): Corrección del ejercicio: Bombero.
- Ficha 20. **EPISODIO J** (I-894/I-926): Corrección del ejercicio: Albañil/ Arquitecto.
- Ficha 21. **EPISODIO V** (I-996/I-1040): (A7): Apagar y encender.
- Ficha 22. **EPISODIO W** (I-1040/I-1049): (A11): Yo enciendo/ yo le enseño.
- Ficha 23. **EPISODIO A** (I-1050/I-1086): P59 da las instrucciones del ejercicio.
- Ficha 24. **EPISODIO C** (I-1132/I-1155): P59 inicia la corrección del ejercicio. Uno: ¿cómo se llama?
- Ficha 25. **EPISODIO E** (I-1161/I-1215): Corrección del ejercicio: Tres: ¿A qué se dedica?
- Ficha 26. **EPISODIO G** (I-1261/I-1305): Corrección del ejercicio: Cinco: ¿Cuántos años tiene(s) tu hermana?
- Ficha 27. **EPISODIO H** (I-1306/I-1350): Corrección del ejercicio: Seis: ¿Quién es Andrés Calamaro?
- Ficha 28. **EPISODIO J** (I-1391/I-1431): Corrección del ejercicio: Ocho: ¿Cuántos hijos tienes?

- Ficha 29. **EPISODIO A** (I-1431/I-1451): Ejercicio de deberes (instrucciones).
- Ficha 30. **EPISODIO B** (IV-112/IV-124): Corrección del ejercicio: ¿Qué haces los lunes por la noche? (A10) Voy al parque.
- Ficha 31. **EPISODIO C** (IV-443/IV-452): Corrección del ejercicio: Número dos.
- Ficha 32. **EPISODIO D** (IV-452/IV-466): Corrección del ejercicio: Número tres.
- Ficha 33. **EPISODIO E** (IV-466/IV-470): Corrección del ejercicio: Número cuatro.
- Ficha 34. **EPISODIO A** (IV-684/IV-704): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.
- Ficha 35. **EPISODIO C** (IV-777/IV-804): Corrección del ejercicio: KAN, ¿qué hace Jorge por la mañana?
- Ficha 36. **EPISODIO D** (IV-804/IV-823): Corrección del ejercicio: JAN, ¿qué hace después?
- Ficha 37. **EPISODIO I** (IV-1039/IV-1065): CRI, ¿qué haces a las ocho y media?
- Ficha 38. **EPISODIO J** (IV-1065/IV-1072): CHU, ¿tú qué haces a las ocho y media de la mañana?
- Ficha 39. **EPISODIO A** (IV-1102/IV-1125): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.
- Ficha 40. **EPISODIO E** (VII-164/VII-189): Corrección del ejercicio: Dos: Construcción/ Taller.
- Ficha 41. **EPISODIO F** (VII-189/VII-217): Corrección del ejercicio: Tres: Oficina/ Empresa/ Multinacional.
- Ficha 42. **EPISODIO K** (VII-284/VII-314): Corrección del ejercicio: Ocho: Parque/ Laberinto.
- Ficha 43. **EPISODIO A** (VII-314/VII-333): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.
- Ficha 44. **EPISODIO B** (VII-333/VII-345): Corrección del ejercicio: ¿De qué habla este chico?
- Ficha 45. **EPISODIO D** (VII-349/VII-374): Corrección del ejercicio: ¿Estos de qué están hablando?
- Ficha 46. **EPISODIO F** (VII-387/VII-398): Corrección del ejercicio: ¿Y este chico?
- Ficha 47. **EPISODIO G** (VII-398/VII-445): Corrección del ejercicio: Y ésta, ¿qué dice?
- Ficha 48. **EPISODIO H** (VII-445/VII-455): Verificación de las respuestas.
- Ficha 49. **EPISODIO A** (VII-455/VII-470): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.
- Ficha 50. **EPISODIO A** (VII-826/VII-876): Algunas recomendaciones.
- Ficha 51. **EPISODIO A** (VII-1207/VII-1247): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.
- Ficha 52. **EPISODIO B** (I-30/I-54): Corrección del ejercicio: Hablo inglés y/ pero un poco de español.
- Ficha 53. **EPISODIO H** (I-87/I-90): Corrección del ejercicio: Los españoles van a cursos en Irlanda o/ y en Gran Bretaña.
- Ficha 54. **EPISODIO C** (I-131/I-133): Corrección del ejercicio: ¿Hablas español? Sí, pero sólo un poco.
- Ficha 55. **EPISODIO D** (I-134/I-190): Corrección del ejercicio: Yo no leo mucho.
- Ficha 56. **EPISODIO G** (I-199/I-211): Corrección del ejercicio: María estudia biología.
- Ficha 57. **EPISODIO B** (I-248/I-259): Corrección del ejercicio: CON.

- Ficha 58. **EPISODIO C** (I-259/I-262): Corrección del ejercicio: EN.
- Ficha 59. **EPISODIO D** (I-262/I-264): Corrección del ejercicio: PARA.
- Ficha 60. **EPISODIO E** (I-265/I-269): Corrección del ejercicio: DE.
- Ficha 61. **EPISODIO F** (I-270/I-371): Corrección del ejercicio: EN.
- Ficha 62. **EPISODIO G** (I-372/I-426): Aclaración de duda: POR y PARA.
- Ficha 63. **EPISODIO A** (I-551/I-572): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.
- Ficha 64. **EPISODIO B** (I-573/I-588): Corrección del ejercicio.
- Ficha 65. **EPISODIO F** (I-655/I-680): Billón.
- Ficha 66. **EPISODIO A** (I-707/I-768): Instrucciones y desarrollo del ejercicio.
- Ficha 67. **EPISODIO I** (IV-101/IV-110): Corrección del ejercicio: ¿A qué hora sale el vuelo de Madrid?
- Ficha 68. **EPISODIO J** (IV-110/IV-130): Corrección del ejercicio: ¿A qué hora llega a Los Ángeles?
- Ficha 69. **EPISODIO K** (IV-130/IV-133): Corrección del ejercicio: ¿A qué hora sale de Los Ángeles?
- Ficha 70. **EPISODIO A** (IV-136/IV-156): Introducción y comienzo del ejercicio.
- Ficha 71. **EPISODIO C** (IV-222/IV-236): ¿Vas a la discoteca?
- Ficha 72. **EPISODIO D** (IV-236/IV-250): ¿Vas al gimnasio?
- Ficha 73. **EPISODIO A** (IV-250/IV-270): Introducción y comienzo del ejercicio.
- Ficha 74. **EPISODIO C** (IV-294/IV-298): Corrección del ejercicio: ATZ, ¿qué hace el lunes?
- Ficha 75. **EPISODIO I** (IV-368/IV-382): Baloncesto y balonmano.
- Ficha 76. **EPISODIO B** (IV-417/IV-444): Corrección del ejercicio: ¿PED qué te gusta hacer cuando te levantas por la mañana?
- Ficha 77. **EPISODIO C** (IV-444/IV-449): Corrección del ejercicio: ¿ANA qué te gusta hacer antes de acostarte?
- Ficha 78. **EPISODIO D** (IV-449/IV-456): Corrección del ejercicio: ¿Qué haces los sábados por la mañana?
- Ficha 79. **EPISODIO E** (IV-457/IV-463): Corrección del ejercicio: ¿Qué te gusta hacer cuando te levantas?
- Ficha 80. **EPISODIO F** (IV-463/IV-470) Corrección del ejercicio: ¿Qué te gusta hacer antes de acostarte?
- Ficha 81. **EPISODIO G** (IV-470/IV-477): Corrección del ejercicio: ¿Qué te gusta hacer los domingos por la mañana?
- Ficha 82. **EPISODIO H** (IV-477/IV-482): Corrección del ejercicio: ¿Qué te gusta hacer antes de acostarte?
- Ficha 83. **EPISODIO J** (IV-486/IV-497): Corrección del ejercicio: ¿Te gusta comer fuera de casa?
- Ficha 84. **EPISODIO L** (IV-502/IV-507): Corrección del ejercicio: ¿Te gusta salir por las noches?
- Ficha 85. **EPISODIO N** (IV-510/IV-544): Corrección del ejercicio: ¿Te gusta dormir?

- Ficha 86. **EPISODIO O** (IV-544/IV-548): Corrección del ejercicio: ¿Te gusta vivir sola?
- Ficha 87. **EPISODIO P** (IV-548/IV-550): Corrección del ejercicio: ¿Te gusta acostarte tarde?
- Ficha 88. **EPISODIO B** (IV-609/IV-616): P75 inicia la corrección: Me levanto.
- Ficha 89. **EPISODIO A** (IV-905/IV-999): Instrucciones: 1. Poner los verbos en tercera persona; 2. Composición; 3. Lectura del libro.
- Ficha 90. **EPISODIO B** (VII-59/VII-100): Inicio de actividad: ¿Qué haces todos los días?
- Ficha 91. **EPISODIO D** (VII-114/VII-133): ¿Qué haces por la noche?
- Ficha 92. **EPISODIO D** (VII-185/VII-197): Corrección del ejercicio: Cosas que hacemos todos los días.
- Ficha 93. **EPISODIO B** (VII-206/VII-211): Corrección del ejercicio: Me levanto.
- Ficha 94. **EPISODIO D** (VII-215/VII-264): Corrección del ejercicio: Tomo el vermú fuera.
- Ficha 95. **EPISODIO F** (VII-276/VII-290): Corrección del ejercicio: Vienen algunos amigos.
- Ficha 96. **EPISODIO G** (VII-291/VII-313): Corrección del ejercicio: Pero no salimos.
- Ficha 97. **EPISODIO B** (VII-316/VII-318): Corrección del ejercicio: Todos los sábados ceno fuera de casa.
- Ficha 98. **EPISODIO C** (VII-318/VII-322): Corrección del ejercicio: A veces voy al teatro.
- Ficha 99. **EPISODIO D** (VII-322/VII-324): Corrección del ejercicio: Todos los domingos como en casa.
- Ficha 100. **EPISODIO E** (VII-324/VII-326): Nunca salgo por la noche.
- Ficha 101. **EPISODIO F** (VII-327/VII-330): Corrección del ejercicio: Juego a fútbol a menudo.
- Ficha 102. **EPISODIO G** (VII-330/VII-332): Corrección del ejercicio: Todos los fines de semana hago deporte.

ANEXO XXII:

SISTEMA DE IDENTIFICACIÓN DE LOS APRENDIENTES⁹³

<u>Clase [A-59]</u>	<u>Clase [A-75]</u>
A1: FAD (mujer, argelina)	A1: BED (mujer, turca)
A2: KAN (hombre, chino)	A2: MON (mujer, alemana)
A3: LIP (hombre, chino)	A3: POL (mujer, ucraniana)
A4: ARI (hombre, brasileño)	A4: ISR (hombre, israelí)
A5: YIS (mujer, china)	A5: MIC (mujer, irlandesa)
A6: VIC (mujer, ucraniana)	A6: CHA (mujer, china)
A7: FAI (mujer, inglesa)	A7: ARA (mujer, marroquí)
A8: JAN (mujer, inglesa)	A8: CHE (mujer, china)
A9: CAN (hombre, sirio)	A9: MAR (hombre, inglés)
A10: CRI (mujer, coreana)	A10: PED (hombre, polaco)
A11: TAT (mujer, rusa)	A11: MAR (mujer, ucraniana)
A12: PET (hombre, inglés)	A12: ANA (mujer, polaca)
A13: LYN (mujer, china)	A13: ARE (mujer, marroquí)
A14: CHO (hombre, chino)	A14: JAS (hombre, pakistaní)
A15: CHU (mujer, iraní)	A15: NAO (mujer, canadiense)
A16: OXA (mujer, rusa)	A16: ARI (hombre, pakistaní)
A17: GEN (mujer, inglesa)	A17: BIR (mujer, canadiense)
A18: NIC (mujer, inglesa)	A18: ING (hombre, inglés)
A19: AKI (mujer, libanesa)	A19: CHI (hombre, chino)
A20: IAN (mujer, china)	A20: LAT (mujer, marroquí)
A21: JUNG (mujer, china)	A21: JUD (mujer, inglesa)
A22: LYF (mujer, china)	A22: ATZ (mujer, alemana)
A23: JIN (mujer, china)	A23: CHO (mujer, china)
	A24: CHU (mujer china)

Tabla 1: Identificación de los aprendientes.

⁹³ Con el fin de guardar el anonimato de los participantes hemos utilizado un número para identificar a cada uno de ellos. En los casos en los que se ha citado el nombre durante la grabación hemos recurrido al empleo de las tres iniciales de cada nombre como forma de identificación.

ANEXO XXIII:**FUNCIONES ANOTADAS PARA LA REALIZACIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS PRINCIPALES**

1. (vacío): Ø	29. mostrar interés
2. aceptar (avanzar; retomar turno)	30. mostrar nerviosismo
3. agradecer	31. mostrar resignación
4. alertar	32. mostrar sorpresa
5. animar	33. mostrar preocupación
6. captar atención	34. participar
7. colaborar	35. participar lateralmente
8. comprobar comprensión (del texto)> mostrar comprensión (del texto)	36. pedir aclaración (nivel...)> hacer aclaración (nivel...)
9. comprobar conocimiento (nivel...)> mostrar conocimiento (nivel...)	37. pedir confirmación (sí o no)> confirmar
10. CONTINUADOR	38. pedir corrección del ejercicio> corregir
11. dar por finalizado	39. pedir justificación> justificar
12. dar instrucciones, dar orden	40. pedir permiso> conceder permiso
13. eludir explicación	41. pedir rectificación> rectificar
14. hacer reflexionar	42. pedir repetición> repetir
15. hacer introducir vocabulario> introducir vocabulario	43. pedir turno> conceder turno
16. informar	44. pensar en voz alta
17. iniciar actividad (de corrección; de dictado)	45. practicar (decir una cosa aprendida)
18. insistir	46. prepararse
19. introducir actividad	47. prestar atención
20. invitar a introducir duda> introducir duda	48. probar
21. invitar a hablar	49. querer intentar
22. invitar a completar respuesta> completar respuesta	50. recapitular, resumir
23. mostrar disconformidad (rechazar información, pedir más tiempo)	51. rectificar
24. rechazar forma	52. recuperar turno
25. mostrar entendimiento	53. reiniciar actividad
26. mostrar "fastidio"	54. relacionar contenidos (nivel...)
27. mostrar impaciencia	55. relacionar vocabulario
28. mostrar inseguridad	56. retomar
	57. señalar dificultad
	58. señalar problema
	59. solicitar ayuda> ofrecer ayuda (pizarra; traducir; dar solución; leer; alternativa; pista)

Tabla 1: Funciones anotadas para el análisis.

ANEXO XXIV:

GESTOS Y CONVENCIONES⁹⁴– **Desde el punto de vista de la kinésica:**GESTOS IDENTIFICADOS EN LOS DOS GRUPOS ESTUDIADOS:

<p>a. <u>cabeza:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – gira – ↑ (cabeza, barbilla); ↓ (cabeza, barbilla) – ´asiente`⁹⁵ – ´niega` – ←(cabeza) (ladea) – ←(cabeza)→ (movimiento de derecha a izquierda) <p>b. <u>manos (dedos) y brazos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – “señala” (con el dedo o la palma de la mano vuelta hacia arriba: cuaderno de A?, al grupo reducido, la pizarra, la hoja, “aquí”, “allí”, a A?) – ←(mano)→ – ←(muñeca)→ – ←(dedo índice)→ – (manos juntas)→ – brazo— (estira) – ↑(dedo índice): señala al techo – ↓(dedo índice): señala al suelo – ↑(dedo índice)↓ – ↑(mano)↓ – ↑(nº con los dedos) – ↑(dedo pulgar) – •: dedos unidos en un punto – ∅: pulgar más índice formando circunferencia – ↑(aire) – ↓(“aquí”) – ↑“O”: dibuja circunferencia 	<ul style="list-style-type: none"> – O: cierra el puño – “€”: dibuja cuadrado – &: (gira) – — —: brazos extendidos – \ /: brazos abiertos – : levanta el brazo – ∪: palma mano vuelta hacia arriba. – ∩: palma mano vuelta hacia abajo. – -: palma posición horizontal. – “no importa” (sacude la mano hacia atrás y negativa con la cabeza; expresión facial de indiferencia) – “piensa” (señala la frente o la sien con el índice) – “continúa” (mano en círculos hacia delante) – “un poquito” (dedo pulgar e índice próximos) <p>c. <u>otros gestos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – se frota las manos – encoge hombros – finge acción de “escribir”, “pasar páginas de un libro” – “saca” la lengua – “da una palmada” – manos juntas – desenlaza las manos
--	---

⁹⁴ La **kinésica** y la **proxémica** en este trabajo de investigación son tratados como un todo. Basado en el trabajo de Cerdán (1997).

⁹⁵ Las referencias entre comillas simples (‘...’) significan que son un gesto o expresión facial que tienen un significado consensuado socialmente y tienen un equivalente lingüístico (Cerdán, 1997).

POSTURAS IDENTIFICADAS EN LOS DOS GRUPOS:

<ul style="list-style-type: none"> - Apoya la cara en su mano - Apoya la mano en su cintura - Apoya los brazos sobre su estómago - Se apoya en una pierna - Mete la mano en el bolsillo del pantalón - Permanece firme 	<ul style="list-style-type: none"> - Se sienta sobre su mesa - Se inclina - Posición “relajada” - ←(cuerpo)→ balanceo del cuerpo - Flexiona cuerpo hacia atrás - Cruza las piernas, los brazos
--	--

CONTACTO OCULAR: Las formas de contacto ocular encontradas en las dos clases han sido:

<ul style="list-style-type: none"> - Mirada del profesor a un aprendiente individual - Pasea la mirada por el grupo-clase - Mira a estática/ seriedad a P - Mira a lo lejos 	<ul style="list-style-type: none"> - Mirada del profesor/ aprendientes a un objeto (su hoja, sus notas, hacia la puerta, su reloj, la pizarra, la televisión) - No hay CO entre profesor y aprendientes
---	---

EXPRESIÓN FACIAL (incluye movimientos con los ojos, cejas, músculos faciales y boca (labios). La inactividad facial también hay que tenerla en cuenta):

<p>☺ : sonrisa abierta</p> <p>@ : boca abierta</p>
--

- **Desde el punto de vista de la proxémica:**

DISTANCIA FÍSICA: Transcribimos la distancia que separa el profesor de sus aprendientes utilizando las categorías:

+próximo, -próximo: +/- proximidad tomando como punto de referencia el grupo-clase
--

ORIENTACIÓN ESPACIAL: Hemos registrado las siguientes orientaciones:

<ul style="list-style-type: none"> - Se dirige hacia el grupo-clase - Se dirige hacia un grupo reducido - Se dirige hacia el aprendiente (A?) - Se dirige hacia su mesa

CONTACTO CORPORAL. ADAPTADORES: Siguiendo la clasificación que propone Cerdán (1997) encontramos:

Auto-adaptadores (auto-contactos):

- Se toca el cabello, la nariz, los ojos, el hombro, la frente, la cara, el jersey
- Se golpea levemente el pecho, las piernas, frente
- Se rasca la rodilla

Objeto-adaptadores (contacto con objetos):

- Toca y/o sostiene la tiza, la hoja, las gafas, el mando a distancia, el mando de la TV, el mando del vídeo
- Coge la hoja
- Manipula el vídeo de espaldas al grupo
- Se remanga
- Se sube los pantalones
- “se suena”
- “borra” pizarra
- Se pone el bolígrafo/ el cuello del jersey/ el dedo... en la boca
- “organiza” hojas
- Deja el libro/ la hoja sobre su mesa

Adaptadores con el otro (contacto con los aprendientes): no registramos

MOVIMIENTO DEL CUERPO EN EL ESPACIO:

- Se dirige (ir a) hacia objeto (retroproyector, pizarra, interruptor, mesa)
- Se dirige hacia la observadora
- Se gira

ANEXO XXV:

FLECHAS EMPLEADAS EN EL ESQUEMA ANALÍTICO

FLECHAS EN VERTICAL:

– Flecha en vertical y continua: El participante tiene un plan.	
– Flecha en vertical discontinua: El participante no tiene un plan pero participa en la interacción.	
– Flecha en vertical doble: El participante retoma la intervención del participante anterior para continuar con la suya.	
– Flecha con un punto arriba: Comienzo de la interacción en un nuevo episodio o reinicio de la interacción tras un turno sin reacción o respuesta por parte del participante correspondiente.	
– Flecha con un punto abajo: Fin de la interacción y comienzo de un nuevo tema o episodio.	
– Flecha con un rombo abajo: Turno de participante interrumpido por la intervención de otro.	

Tabla 1: Significado de las flechas verticales utilizadas en el esquema analítico.

FLECHAS EN HORIZONTAL Y EN DIAGONAL:

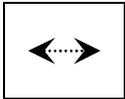
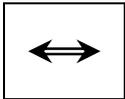
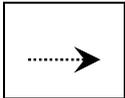
– Flecha oblicua continua: El participante que reacciona al movimiento anterior tiene un plan.	
– Flecha oblicua discontinua: El participante que reacciona al movimiento lo hace sin tener un plan propiamente.	
– Flecha horizontal discontinua con dos puntas: El participante dice algo, solapándose con la intervención de otro participantes, pero sin hacerle perder su turno.	
– Flecha horizontal doble con dos puntas: El participante dice algo, solapándose con la intervención de otro participante y arrebatándole su turno.	
– Flecha horizontal discontinua con una sola punta: El participante interviene o colabora en la comunicación en el aula de forma gestual.	

Tabla 2: Significado de las flechas horizontales y oblicuas utilizadas en el esquema analítico.

ANEXO XXVI:

TIPOS DE INTERACCIÓN Y ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN SEGÚN VAN LIER (1988)

Interaction types ⁹⁶		Participation structures ⁹⁷				
		Prespecification	Academic	Social	Participation structure	Participation structures in the L2 classroom ⁹⁸
		The construction of conversation:	The focus:	The usual rules for conversation:	Teacher and learner:	
IT 1 (conversation)	Less topic-orientation/ less activity-orientation: 'talk about anything you want in any way you want to observing the usual social rules'. (ex.: <i>small talk, general conversation over a cup of coffee...</i>).	Predominantly local (participant's contributions cannot be predicted); the aim is to establish 'informal talk', not getting information about a specific topic.	Neither on a specific topic of instructional content nor on specific rules.	Self-selection, topical coherence, non-interruption, politeness...	Both can be primary speakers; the teacher must show restraint and not want to control too much.	T/L-L/T: a conversation in which either teacher or learner can introduce topics, self-select, allocate next speaker...
IT 2 (telling)	More topic orientation/ less activity orientation: 'there is some information that needs to be transmitted, or some issue that needs to be sorted out'. (ex.: <i>announcements, instructions, explanations,</i>	Predominantly non-local (the teacher has decided that some information has to be imparted to the learners).	On the topic (the major objective is to provide some information).	Giving appropriate listening responses, and asking for clarification, confirmation, adding	Teacher is primary speaker, learners optionally self-select to provide listening responses, initiate responses, initiate repair, add information...; no	T-(L): the teacher has some information to impart, and the learner's task is to assimilate this information. Learners self-select.

⁹⁶ Van Lier, Leo (1988), *The classroom and the language learner*, (4th impression 1994), Longman: New York, CAP. VI: Topic and activity: the structure of participation, pp. 145-179.

⁹⁷ The concept of participation structure was first proposed by Philips (1972) who called it *participation structure*, to refer to structural arrangements of interaction within the framework of teacher-controlled interaction. The term was changed to *participation structure* by Erickson to capture its dynamic nature, and I shall follow Erickson's example, though the point is one of detail. Cazden (1985) describes participation structures as 'the rights and obligations of participants with respect to who can say what, when, and to whom' (p.19) (Van Lier, 1988: 167).

⁹⁸ L and T: to refer to different roles and possibilities for learners and teachers; the horizontal dash to separate primary speaker and discourse controller from the secondary speakers and attenders; the oblique dash to indicate the possibility of shared roles; and brackets to indicate optionality of active involvement (Van Lier, 1988: 174).

	<i>lectures</i>).			information...	topic-change or allocation of speaker other than teacher is open to learners.	
IT 3 (elicitation)	More topic-orientation/ more activity-orientation: ‘some information needs to be transmitted, and this transmission needs to proceed along specific lines, following certain rules’. (ex.: <i>elicitation teacher-learner ‘recitation’, interviews, reports, summaries, discussions, debates, jokes, stories</i>).	Predominantly non-local (some content matter has been analysed and sequenced and it has been decided that it must be systematized in some way by a process of asking and answering questions).	Both on topic and on activity (the only variation is that learners may volunteer to answer (undirected questions) or be specifically allocated turns).	Do not apply (the teacher controls participation); learners may request clarification... but only at appropriate times.	Two participation structures are possible, depending on whether the teacher asks undirected questions (followed by self-selection or bidding) or specifically allocated ones).	T-LL/L: the teacher elicits information by asking undirected questions to the whole class. Learners volunteer answers by selecting to speak or by bidding for turns (ex.: raising their hands).
IT 4a (ritual)	Less topic-orientation/ more activity-orientation: ‘things of a certain kind must be said following specific rules. Follow the rules and you will be all right’. (ex.: <i>repetition and substitution drills, pair work, role taking, games</i>).	Predominantly non-local .	On activity , on doing the right thing at the right moment, as indicated the rules.	Do not operate, since they have superseded by ritual rules and constraints.	Identical to IT 3 with the provision that chorus responses are also possible.	T-L: the teacher allocates specific learners, either to respond to an informational question (IT 3) or to perform some (linguistic) action (IT 4a).
IT 4b (group work)	This interaction type can turn into any of the previous ones, depending on the type of task that is set, and the way it is conducted.	It occupies the same slot as IT 4a.			Its major defining characteristic: learner is primary speaker	L-L/(T): the learners work in groups on a task that has been prespecified to a greater or lesser extent. The teacher may wander in and out of groups, taking part in a non-primary sense. When the teacher takes part in a

						primary sense the structure ceases to be this kind for that portion of time.
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO XXVII:**TIPO DE TAREAS SEGÚN EL SUB-COMPONENTE LINGÜÍSTICO TRABAJADO**

Datos Clase [A-59]		Datos Clase [A-75]	
Expresión escrita	8	Expresión escrita	12
Expresión oral	4	Expresión oral	6
Comprensión escrita	2	Comprensión escrita	0
Comprensión oral	3	Comprensión oral	4
Otras (instrucciones, reflexión, etc.)	6	Otras (instrucciones, reflexión, etc.)	6
	23		28

ANEXO XXVIII:**OBJETIVO GENERAL DE LOS EPISODIOS ANALIZADOS**

Datos Clase [A-59]		Datos Clase [A-75]	
Corrección	31	Corrección	39
Explicación	11	Explicación	6
Conversación	9	Conversación	6
	51		51

ANEXO XXIX:**RELACIÓN DE EPISODIOS CON ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA/ SIN ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA**

Datos clase [A-59]		Datos Clase [A-75]	
con actividad metalingüística	39	con actividad metalingüística	31
sin actividad metalingüística	12	sin actividad metalingüística	20
	51		51

ANEXO XXX:**ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA DETECTADA POR NIVELES LINGÜÍSTICOS**

Datos Clase [A-59]		Datos Clase [A-75]	
nivel léxico semántico	40	nivel léxico semántico	18
nivel morfosintáctico	34	nivel morfosintáctico	23
nivel fonético fonológico	15	nivel fonético fonológico	7
nivel pragmático	0	nivel pragmático	0
	89		48

ANEXO XXXI:**CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EXPLÍCITO REFERIDO AL NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO, MORFOSINTÁCTICO Y FONÉTICO-FONOLÓGICO**

Datos Clase [A-59]: nivel léxico-semántico		Datos Clase: nivel léxico-semántico	
introducir conocimiento lingüístico explícito	16	introducir conocimiento lingüístico explícito	4
comprobar conocimiento lingüístico	10	comprobar conocimiento lingüístico	6
introducir/ resolver dudas lingüísticas	11	introducir/ resolver dudas lingüísticas	7
hacer rectificación sobre la lengua	3	hacer rectificación sobre la lengua	1
	40		18
Datos Clase [A-59]: nivel morfosintáctico		Datos Clase: nivel morfosintáctico	
introducir conocimiento lingüístico explícito	2	introducir conocimiento lingüístico explícito	2
comprobar conocimiento lingüístico	2	comprobar conocimiento lingüístico	1
introducir/ resolver dudas lingüísticas	16	introducir/ resolver dudas lingüísticas	3
hacer rectificación sobre la lengua	14	hacer rectificación sobre la lengua	17
	34		23
Datos Clase [A-59]: nivel fonético-fonológico		Datos Clase [A-75]: nivel fonético-fonológico	
introducir conocimiento lingüístico explícito	2	introducir conocimiento lingüístico explícito	0
comprobar conocimiento lingüístico	0	comprobar conocimiento lingüístico	1
introducir/ resolver dudas lingüísticas	5	introducir/ resolver dudas lingüísticas	0
hacer rectificación sobre la lengua	8	hacer rectificación sobre la lengua	6
	15		7

ANEXO XXXII:**ESQUEMAS DE INTERACCIÓN PREDOMINANTES**

Datos Clase [A-59]		Datos Clase [A-75]	
(IR)	212	(IR)	157
(IIR)	5	(IIR)	6
(IIIR)	2	(IIIR)	0
(IRR)	29	(IRR)	35
(IRRR)	9	(IRRR)	7
(IRF)	85	(IRF)	65
(IRF)*	7	(IRF)*	9
(IRFF)	9	(IRFF)	2
(IRFR)	8	(IRFR)	0
(IRRF)	27	(IRRF)	12
(IRRF)*	2	(IRRF)*	2
(IRRRF)	2	(IRRRF)	1
(IRRRF)*	2	(IRRRF)*	1
Otros	15	Otros	5
	414		302

ANEXO XXXIII:**PROPORCIÓN DE INTERCAMBIOS SIN FEEDBACK/ CON FEEDBACK REGISTRADOS**

Datos Clase [A-59]			Datos Clase [A-75]		
sin <i>feedback</i>	con <i>feedback</i>	otros	sin <i>feedback</i>	con <i>feedback</i>	otros
257	142	15	205	92	5

Datos Clase [A-59]				Datos Clase [A-75]			
intercambios sin <i>feedback</i>		intercambios con <i>feedback</i>		intercambios sin <i>feedback</i>		intercambios con <i>feedback</i>	
(IR)	212	(IRF)	85	(IR)	157	(IRF)	65
(IRR)	29	(IRRF)	27	(IRR)	35	(IRRF)	12
(IRRR)	9	(IRF)*	7	(IRRR)	7	(IRF)*	9
(IIR)	5	(IRFF)	9	(IIR)	6	(IRFF)	2
(IIIR)	2	(IRFR)	8	(IIIR)	0	(IRRF)*	2
	257	(IRRF)*	2		205	(IRRRF)	1
		(IRRRF)	2			(IRRRF)*	1
		(IRRF)*	2			(IRFR)	0
			142				92

ANEXO XXXIV:**RELACIÓN ENTRE LA ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN (I-R)/ (I-R-F) CON EL TIPO DE EPISODIO SEGÚN EL OBJETIVO GENERAL**

Datos clase [A-59]		Datos clase [A-75]	
Episodios de corrección		Episodios de corrección	
IR	13	IR	19
IRF	12	IRF	18
Episodios de explicación		Episodios de explicación	
IR	7	IR	5
IRF	2	IRF	1
Episodios de conversación		Episodios de conversación	
IR	4	IR	3
IRF	3	IRF	2

ANEXO XXXV:**INTERACCIÓN SEGÚN FUERZAS DE PARTICIPACIÓN (COYLE, 2000)**

Datos Clase [A-59]		Datos Clase [A-75]	
Monológica	23	Monológica	27
Duológica	20	Duológica	21
Híbrida	8	Híbrida	3
	51		51

ANEXO XXXVI:**INTERACCIÓN SEGÚN FUERZAS DE PARTICIPACIÓN (COYLE, 2000)/ TIPO DE EPISODIO**

Datos Clase [A-59]			Datos Clase [A-75]		
monológica	corrección	13	monológica	corrección	19
monológica	explicación	7	monológica	explicación	5
monológica	conversación	4	monológica	conversación	3
duológica	corrección	12	duológica	corrección	18
duológica	explicación	2	duológica	explicación	1
duológica	conversación	2	duológica	conversación	2
híbrida	corrección	6	híbrida	corrección	2
híbrida	explicación	2	híbrida	explicación	0
híbrida	conversación	3	híbrida	conversación	1
51			51		

ANEXO XXXVII:**RESPONSABLE DEL INICIO DE LOS MOMENTOS DE ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA**

Datos Clase [A-59]		Datos Clase [A-75]	
profesor	56	profesor	36
aprendiente(s)	33	aprendiente(s)	12
89		48	

ANEXO XXXVIII:**INTERACCIÓN SEGÚN LA ORIENTACIÓN (VAN LIER, 1988)**

Datos Clase [A-59]		Datos Clase [A-75]	
IT-4a: ritual	37	IT-4a: ritual	38
IT-3: provocación	3	IT-3: provocación	11
IT-2: telling	2	IT-2: telling	1
*Otros casos	9	*Otros casos	1
51		51	

ANEXO XXXIX:**ORIENTACIÓN DE LA INTERACCIÓN (VAN LIER, 1988)/ TIPO DE EPISODIO**

Datos Clase [A-59]		Datos Clase [A-75]	
IT-4a		IT-4a	
corrección	27	corrección	32
explicación	8	explicación	3
conversación	2	conversación	3
IT-3		IT-3	
corrección	1	corrección	7
explicación	0	explicación	1
conversación	2	conversación	3
IT-2		IT-2	
corrección	0	corrección	0
explicación	2	explicación	1
conversación	0	conversación	0

ANEXO XL:**COMPARATIVA DE LOS DOS GRUPOS**

Datos Clase [A-59]		Datos Clase [A-75]	
contingencia asimétrica	51	contingencia asimétrica	21
contingencia mutua	25	contingencia mutua	7
pseudo-contingencia	13	pseudo-contingencia	6
contingencia reactiva	0	contingencia reactiva	0
	89		34

ANEXO XLI:**FORMA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EXPLÍCITIO/ NIVELES LINGÜÍSTICOS**

Datos Clase [A-59]: nivel léxico-semántico		Datos Clase [A-75]: nivel léxico-semántico	
contingencia asimétrica	20	contingencia asimétrica	11
contingencia mutua	13	contingencia mutua	6
pseudo-contingencia	7	pseudo-contingencia	1
	40		18
Datos Clase [A-59]: nivel morfosintáctico		Datos Clase [A-75]: nivel morfosintáctico	
contingencia asimétrica	21	contingencia asimétrica	14
contingencia mutua	7	contingencia mutua	7
pseudo-contingencia	6	pseudo-contingencia	2
	34		23
Datos Clase [A-59]: nivel fonético-fonológico		Datos Clase [A-75]: nivel fonético-fonológico	
contingencia asimétrica	10	contingencia asimétrica	6
contingencia mutua	5	contingencia mutua	1
pseudo-contingencia	0	pseudo-contingencia	0
	15		7

ANEXO XLII:

PROCEDIMIENTOS MÁS RECURRENTES REGISTRADOS DURANTES LOS MOMENTOS DE ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA POR NIVELES LINGÜÍSTICOS

Datos Clase [A-59]: Contingencia mutua		Datos clase [A-75]: Contingencia mutua	
alertando/ advirtiendo	1	alertando/ advirtiendo	0
dando alternativas	1	dando alternativas	3
definiendo	1	definiendo	1
diciendo en inglés	1	diciendo en inglés	0
diciendo forma correcta	9	diciendo forma correcta	1
ejemplificando	1	ejemplificando	1
enfaticando	9	enfaticando	1
escribiendo en la pizarra	9	escribiendo en la pizarra	10
formulando pregunta eco	14	formulando pregunta eco	13
formulando pregunta epistémico demostrativa	15	formulando pregunta epistémico demostrativa	13
formulando pregunta epistémico referencial	4	formulando pregunta epistémico referencial	6
haciendo broma	0	haciendo broma	2
negando forma incorrecta	8	negando forma incorrecta	0
rebotando cuestión a la clase	1	rebotando cuestión a la clase	1
relacionando contenidos	4	relacionando contenidos	1
reformulando	3	reformulando	1
retomando respuestas de los aprendientes	20	retomando respuestas de los aprendientes	12
silabeando	1	silabeando	2
usando marcadores: muy bien/ perfecto/ vale	10	usando marcadores: muy bien/ perfecto/ vale	12
usando metalenguaje específico	4	usando metalenguaje específico	4
Datos Clase [A-59]: Contingencia asimétrica		Datos Clase [A-75]: Contingencia asimétrica	
alertando/ advirtiendo	1	alertando/ advirtiendo	11
dando alternativa	0	dando alternativa	0
definiendo	4	definiendo	4
diciendo en inglés	11	diciendo en inglés	0
diciendo forma correcta	4	diciendo forma correcta	7
ejemplificando	7	ejemplificando	11
enfaticando	9	enfaticando	7
escribiendo en la pizarra	11	escribiendo en la pizarra	6
formulando pregunta eco	4	formulando pregunta eco	7
formulando pregunta epistémico demostrativa	9	formulando pregunta epistémico demostrativa	8
formulando pregunta epistémico referencial	0	formulando pregunta epistémico referencial	0
haciendo broma	0	haciendo broma	0
negando forma incorrecta	0	negando forma incorrecta	1
rebotando cuestión a la clase	6	rebotando cuestión a la clase	0
relacionando contenidos	0	relacionando contenidos	0
reformulando	36	reformulando	19
retomando las respuestas de los aprendientes	0	retomando las respuestas de los aprendientes	0
silabeando	0	silabeando	0
usando marcadores: muy bien/ perfecto/ vale	1	usando marcadores: muy bien/ perfecto/ vale	0

usando metalenguaje específico	5	usando metalenguaje específico	9
Datos Clase [A-59]: Pseudo-contingencia		Datos Clase [A-75]: Pseudo-contingencia	
alertando/ advirtiendo	2	alertando/ advirtiendo	0
dando alternativas	1	dando alternativas	0
definiendo	1	definiendo	0
diciendo en inglés	3	diciendo en inglés	0
diciendo forma correcta	5	diciendo forma correcta	0
ejemplificando	1	ejemplificando	0
enfaticando	4	enfaticando	0
escribiendo en la pizarra	4	escribiendo en la pizarra	0
formulando pregunta eco	15	formulando pregunta eco	2
formulando pregunta epistémico demostrativa	11	formulando pregunta epistémico demostrativa	2
formulando pregunta epistémico referencial	8	formulando pregunta epistémico referencial	0
haciendo broma	0	haciendo broma	2
negando forma incorrecta	5	negando forma incorrecta	0
rebotando cuestión a la clase	0	rebotando cuestión a la clase	0
relacionando contenidos	1	relacionando contenidos	0
reformulando	4	reformulando	0
retomando respuestas de los aprendientes	11	retomando respuestas de los aprendientes	0
silabeando	0	silabeando	0
usando marcadores: muy bien/ perfecto/ vale	4	usando marcadores: muy bien/ perfecto/ vale	1
usando metalenguaje específico	6	usando metalenguaje específico	0