



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2018-2020

**El discurso del profesor novel de ELE:
análisis de modificaciones en el discurso y de la ocupación del
espacio discursivo**

Irina Martín Reina

Trabajo final de máster

Dirigido por la Dra. M^a Vicenta González Argüello

Junio de 2020

Resumen

En este trabajo se lleva a cabo el análisis del discurso de tres profesores noveles de español como lengua extranjera, cada uno de los cuales ejerce en un nivel distinto según el MCER: A1, A2 y B1 respectivamente. El estudio presentado sigue un enfoque cualitativo, aunque se combina con un recuento de datos numéricos. El objetivo del análisis es caracterizar y comparar los discursos de profesores en formación y sin experiencia y establecer, por un lado, qué tipo de modificaciones son recurrentes en este tipo de discursos y, por el otro, determinar qué cantidad de espacio discursivo ocupa el docente y qué funciones lleva a cabo durante sus intervenciones. Los datos que se analizan se han recogido mediante grabaciones de audio y vídeo y, posteriormente, se han transcrito para facilitar su extracción, clasificación y análisis. Los resultados obtenidos muestran que la frecuencia de aparición de determinadas modificaciones varía según el nivel impartido y que las interacciones suelen estar centradas en los docentes, quienes ocupan gran parte del espacio discursivo. Los tres casos analizados muestran características concretas que invitan a la reflexión sobre la actuación de los docentes con y sin experiencia.

Palabras clave: enseñanza de ELE, análisis del discurso, *input* modificado, espacio discursivo.

Abstract

This study is focused on the discourse analysis of three novice teachers of Spanish as a foreign language. Each teacher works in a different level within the CEFR: A1, A2 and B1, respectively. This is a qualitative research that combines this method with a numerical analysis of data. The aim of this study is to characterise and compare the discourse of teachers in training and without experience. On the one hand, the discourses are analysed in order to establish what type of modification is recurrent. On the other hand, it is aimed to determine the amount of discourse-time occupied by the teachers and the discourse functions that they use to carry out. The data analysed have been collected through audio and video recordings. Afterwards, these recordings have been transcribed in order to facilitate the detection, classification and analysis of data. The results show that the frequency of appearance of certain modifications is determined by the language level and that interactions are focused on teachers, who occupy most of the discourse-time. The three cases analysed show specific

characteristics that make us think about the intervention of teachers who have not prior experience and teachers who do have experience.

Keywords: SFL, discourse analysis, modified input, discourse-time.

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer a mis compañeros su colaboración y participación en este trabajo, que es fruto del interés por seguir aprendiendo y mejorando en esta profesión. Gracias por dejar que nos adentremos en vuestras clases.

En segundo lugar, me gustaría agradecer a mi tutora, la doctora M^a Vicenta González, su dedicación, su trabajo, sus consejos y sus constantes ánimos.

Finalmente, también quisiera agradecer a los docentes de este máster la formación recibida durante estos dos últimos años.

Índice

1. Introducción	4
2. Estado de la cuestión.....	5
2.1. Análisis del discurso.....	5
2.2. El habla para extranjeros: <i>Foreigner talk</i> y <i>Teacher talk</i>	8
2.3. Características del discurso del profesor	9
2.3.1. Modificaciones conversacionales: las preguntas	10
2.3.2. Modificaciones conversacionales: las repeticiones y reformulaciones	11
2.3.3. La ocupación del espacio discursivo	12
3. Objetivos	13
4. Metodología	14
5. Descripción del corpus.....	18
5.1. Descripción de los informantes	19
5.1.1. Primer docente (P1)	19
5.1.2. Segundo docente (P2).....	19
5.1.3. Tercer docente (P3)	19
5.2. Contexto de enseñanza	20
5.2.1. Contexto de enseñanza del primer docente	20
5.2.2. Contexto de enseñanza del segundo docente.....	20
5.2.3. Contexto de enseñanza del tercer docente.....	20
5.3. Composición del corpus	21
6. Análisis	22
6.1. Análisis de las modificaciones y de la ocupación del espacio discursivo.....	23
6.1.1. El discurso del profesor en el nivel A1.....	23
6.1.2. El discurso del profesor en el nivel A2.....	31
6.1.3. El discurso del profesor en el nivel B1	38
6.2. Análisis contrastivo del discurso de P1, P2 y P3	44
7. Discusión de los datos.....	50
8. Conclusiones	53
9. Bibliografía	57

10. Anexos	61
10.1 Símbolos de las transcripciones	61
10.2. Transcripciones	62
10.2.1. Transcripción del discurso de P1 (A1)	62
10.2.2. Transcripción del discurso de P2 (A2)	73
10.2.3. Transcripción del discurso de P3 (B1)	84
10.3. Clasificación de las modificaciones y recuento de turnos de habla	89

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías establecidas para el análisis	17
Tabla 2. Ejemplo de la clasificación de los datos analizados	21
Tabla 3. Primera aproximación a los datos	22
Tabla 4. Ejemplos de preguntas en el discurso de P1	24
Tabla 5. Ejemplos de repeticiones interactivas en el discurso de P1	26
Tabla 6. Ejemplos de repeticiones en el discurso de P1	27
Tabla 7. Turnos de habla totales de los participantes en el nivel A1	27
Tabla 8. Turnos de habla desglosados por participantes (nivel A1)	28
Tabla 9. Funciones en el discurso de P1	28
Tabla 10. Resumen de las modificaciones en el discurso de P1	30
Tabla 11. Ejemplo de preguntas en el discurso de P2.....	32
Tabla 12. Ejemplos de repeticiones interactivas en el discurso de P2.....	34
Tabla 13. Ejemplos de reformulaciones en el discurso de P2.....	34
Tabla 14. Turnos de habla totales de los participantes en el nivel A2.....	35
Tabla 15. Turnos de habla desglosados por participantes (nivel A2).....	36
Tabla 16. Funciones en el discurso de P2.....	36
Tabla 17. Resumen de las modificaciones en el discurso de P2.....	37
Tabla 18. Ejemplos de preguntas en el discurso de P3	39
Tabla 19. Ejemplos de repeticiones en el discurso de P3	40
Tabla 20. Turnos de habla totales en el nivel B1	41
Tabla 21. Turnos de habla desglosados por participantes (nivel B1)	42
Tabla 22. Funciones en el discurso de P3	42
Tabla 23. Resumen de las modificaciones en el discurso de P3	43
Tabla 24. Comparación de las modificaciones en los discursos de P1, P2 y P3	47

Índice de figuras

Figura 1. Comparación de los turnos de habla entre P y A.....	48
Figura 2. Funciones presentes en los discursos de P1, P2 y P3	48
Figura 3. Número de palabras en las intervenciones de P y de A.....	49

1. Introducción

En las últimas décadas, la enseñanza de español como lengua extranjera ha sido objeto de interés en muchos campos de investigación. Entender qué ocurre en las aulas y cómo se adquiere una segunda lengua en contextos en los que a veces el único *input* que se recibe proviene del profesor se ha convertido en una cuestión fundamental para el buen desarrollo de las actuaciones docentes. Desde la disciplina del análisis del discurso, y aunque los estudios realizados toman diferentes perspectivas, existe una vertiente que tradicionalmente recibe el foco de atención: el análisis del discurso del profesor.

Muchos de los estudios que se han realizado sobre el discurso del profesor suelen centrarse en docentes que ejercen su profesión y que, en cierta medida, ya tienen experiencia; además de tratarse de estudios que suelen estar ligados a la posterior producción del alumno y a comprobar de qué manera uno influye en el otro. Asimismo, la bibliografía basada en este campo suele centrarse en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De ahí que autores como Pastor (2003) manifestaran la importancia de crear «una tradición de estudios propios, que se nutra de trabajos realizados en nuestro país y a propósito del español como segunda lengua» (p.252). Hoy, sí contamos con más estudios propios, pero muchos de los que se centran en el análisis del discurso del profesor se basan en analizar a diferentes profesores en un mismo nivel.

En este trabajo¹ de final de máster se analizan los discursos de tres profesores en formación para determinar qué rasgos caracterizan sus producciones orales. Así, por un lado, se analizan las modificaciones que llegan a ser recurrentes en este tipo de discursos y, por el otro, la cantidad de espacio discursivo que ocupa el docente y las funciones que desarrolla durante sus intervenciones. A diferencia de los estudios realizados, la singularidad de este trabajo reside en que se parte del análisis del discurso didáctico en diferentes niveles de enseñanza —A1, A2 y B1—.

De esta manera, se tienen en consideración tanto las palabras de Pastor (2003) como los estudios ya realizados y se pretende, en la medida de lo posible, ampliar conocimientos en el ámbito de la enseñanza de ELE. Además, puede ser de ayuda para que el docente todavía en

¹ La redacción, citación y uso de referencias se llevan a cabo siguiendo los criterios de estilo de la 6ª edición de las normas APA.

formación sea consciente de su actuación en el aula y reflexione sobre su práctica profesional para que pueda ir mejorando.

El trabajo se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se presenta el estado de la cuestión, apartado en el que se incluyen los estudios más relevantes que se han tenido en cuenta para esta investigación; en segundo lugar, se plantean los objetivos y seguidamente la metodología que se ha seguido; en tercer lugar, se presenta el corpus mediante una breve descripción de los datos y del contexto real de enseñanza de donde se obtienen; en cuarto lugar, se lleva a cabo el análisis de los datos, un apartado dividido, por un lado, en el análisis de los discursos de los profesores por separado y, por el otro, en el análisis contrastivo de los tres discursos; en quinto lugar, se presenta el capítulo correspondiente a la discusión de los datos para, posteriormente, terminar el trabajo con el apartado de las conclusiones, que también recoge las futuras líneas de investigación; finalmente, los dos últimos apartados corresponden al listado de referencias bibliográficas consultadas y mencionadas, y a los anexos, donde se recopilan los materiales que complementan la investigación.

2. Estado de la cuestión

En este trabajo, el objeto de estudio se fundamenta en la enseñanza de una segunda lengua en un contexto académico. De este modo, el discurso generado se analiza partiendo de la teoría del análisis del discurso, con autores como Brown y Yule (1993) o Calsamiglia y Tusón (1999) y de las investigaciones y publicaciones sobre la materia, con autores como Larsen-Freeman y Long (1994), Aymerich y Díaz (1989), Llobera (1995), González (2001, 2010), Barranco (2007), Cruz (2016) o Batlle (2015, 2018), entre otros.

2.1. Análisis del discurso

La disciplina del análisis del discurso focaliza sus estudios en el análisis del lenguaje, donde, más allá de prestar atención a unas meras formas lingüísticas, se analiza la lengua en su uso y se requiere tener en cuenta tanto el propósito como las funciones de esas formas (Brown y Yule, 1993). Así se inicia un proceso importante para comprender cómo y para qué se emplea la lengua.

González (2001) expone que se empieza a hablar de análisis del discurso a raíz de dos cambios: «el cambio de unidad de análisis de la oración al enunciado y el paso de un estudio

que toma la lengua en un sentido virtual, abstracto (el estructuralismo de Saussure), a un estudio que tiene en cuenta las intervenciones» (p.66). El enunciado pasa a ser, entonces, la unidad básica de estudio y se entiende «como el producto concreto y tangible de un proceso de *enunciación* realizado por un *Enunciador* y destinado a un *Enunciatario*» (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.17). Existen enunciados que mantienen una estructura oracional y otros que no, pero todos son unidades de comunicación y, como tal, tienen que tener un sentido en cualquier situación en la que se produzcan. Por eso, para entenderlos es imprescindible tener en cuenta el contexto en el que se emiten: desde el enunciado anterior, al espacio físico donde se producen y los protagonistas que los producen (Calsamiglia y Tusón, 1999).

En este sentido, no se trata de analizar los enunciados de manera aislada, sino de estudiarlos también en combinación con otros enunciados y, por lo tanto, de tener en consideración lo que se conoce como hecho o evento comunicativo: «un tipo de interacción que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socioculturalmente definida» (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.18). De esta manera, en toda interacción o evento comunicativo se dan determinadas circunstancias que Hymes (1972) agrupó en su ya conocido modelo SPEAKING, acrónimo de las iniciales de los términos en inglés. Según este modelo, en todo evento comunicativo hay que tener en cuenta los factores siguientes: *Situation, Participants, Ends, Act Sequences, Key, Instrumentalities, Norms* y *Genre* —situación, participantes, finalidades, secuencias de actos, clave, instrumentos, normas y género—. Así lo resumen Calsamiglia y Tusón (1999):

Para cada hecho comunicativo quienes participan en él se supone que lo hacen a partir de unos estatus y papeles característicos, utilizan instrumentos verbales y no verbales apropiados y actúan con el tono o clave también apropiados para los fines que pretenden, respetan unas normas de interacción que regulan cómo se toma la palabra, si se puede interrumpir o no, etc., y unas normas de interpretación que les guían a la hora de dar sentido a lo que se dice aunque sea de forma indirecta o implícita, normas que, desde luego, se pueden transgredir o aplicar de forma equivocada, dando lugar a malentendidos o a equívocos —deseados o no—. Este conjunto de componentes no se dispone arbitrariamente en cada ocasión, sino que a través de las prácticas sociales se va constituyendo en géneros identificables por unas pautas y unas convenciones que los hablantes siguen según el evento comunicativo de que se trate (p.18).

Hay que entender los enunciados como unidades de comunicación que no solamente ponen de manifiesto un contenido informativo, sino que en sí mismos también realizan acciones.

Austin (1962) mencionó esta cuestión en su teoría de los actos de habla, actos entendidos como unidades de comunicación con las que se realiza una acción y que se distinguen en tres tipos: por un lado, los **actos locutivos**, que consisten en la simple emisión de un enunciado; por el otro, los **actos ilocutivos**, que encierran la intención o finalidad de esa emisión; y, finalmente, los **actos perlocutivos**, que hacen referencia a los efectos o las reacciones que produce la emisión del enunciado en el receptor. Esto demuestra que no solamente es importante lo que se dice, sino también lo que no se dice. Por eso, para la correcta interpretación de los enunciados y llevar a cabo un intercambio comunicativo eficaz, H. P. Grice (1975) propuso el principio de cooperación, del cual distinguió cuatro máximas que deben cumplirse para tal fin: la **máxima de cantidad**, la **máxima de calidad**, la **máxima de relación** y la **máxima de manera**.

En el aula, los eventos comunicativos tienen unas características determinadas. De ahí que se entienda ese espacio como un microcosmos (Tusón, 1991, citada por Nussbaum y Tusón, 1996; González, 2001), donde el discurso generado por el profesor también tiene sus propias características. Las prácticas discursivas orales nos permiten diferenciar entre los discursos monogestionados y los discursos dialogales. En los primeros, el hablante posee un mayor control sobre lo que dice y sobre cómo lo dice, y el proceso de interacción es mínimo o prácticamente nulo. Sin embargo, en los segundos sí se da una interacción entre diferentes interlocutores, que es lo que sucede en el aula. El hecho de que el discurso implique una interacción hace que estructuralmente el discurso se organice en turnos de habla.

Dada la naturaleza de este trabajo, este tipo de producciones son interesantes desde el punto de vista discursivo. Para su estudio, tanto Calsamiglia et al. (1997) como Calsamiglia y Tusón (1999) mencionan tres dimensiones de análisis: la dimensión temática, la dimensión enunciativa y la dimensión interlocutiva: la **dimensión temática** se encarga de la actuación de los diferentes participantes en relación al progreso de la información —qué contribuciones hacen, qué roles poseen y de qué manera proponen, mantienen o cambian el contenido informativo—; la **dimensión enunciativa** analiza tanto el rol de los interlocutores en relación con lo que dicen ellos mismos u otros interlocutores, como los recursos discursivos que utilizan; y finalmente, la **dimensión interlocutiva** hace referencia a la manera en que se organiza una interacción, de ahí que se tengan en cuenta factores como el número de tomas de palabra o el número de palabras por toma, entre otros.

De entre todas las disciplinas implicadas en el análisis del discurso —la antropología lingüística, la sociología, el análisis de la conversación, la psicolingüística, el pensamiento filosófico, etc.—, la etnografía de la comunicación permite estudiar las relaciones que se establecen en el aula y el comportamiento de los interlocutores en los eventos comunicativos. En este trabajo, partimos de la interrelación de estos dos marcos teóricos: la **etnografía de la comunicación**, porque realizar un análisis de esta índole permite entender la manera en que los hablantes usan la lengua en un contexto determinado, y el **análisis del discurso**, porque este nos permite entender la actuación discursiva que se produce en un contexto de enseñanza-aprendizaje². Para alcanzar los objetivos planteados, resulta interesante prestar atención a la producción oral de los profesores en consideración con esas interacciones que se llevan a cabo en el aula.

2.2. El habla para extranjeros: *Foreigner talk* y *Teacher talk*

Pastor (2003) concibe el *habla para extranjeros* como una «variedad de habla socialmente condicionada, caracterizada por una serie de modificaciones lingüísticas y conversacionales en el modo en que los hablantes nativos se dirigen a los no nativos» (p.251-252). Este tipo de discursos busca establecer una comunicación entre hablantes que no tienen el mismo nivel de competencia en una lengua. De ahí que el *input* que recibe el hablante que tiene escasos conocimientos y que puede encontrarse en un proceso de adquisición se vea modificado. Si la interacción con extranjeros se lleva a cabo fuera de un aula, el discurso generado se conoce como *Foreigner talk* o discurso para hablantes no nativos, pero si la interacción se realiza dentro de un aula, hablamos de *Teacher talk* o discurso del profesor.

Debemos remontarnos hasta los años 50-60 para empezar a recibir los primeros estudios sobre la materia, los cuales recaen en la investigación del *input* lingüístico en el proceso de adquisición de la lengua materna o *Baby talk* —habla para niños—. Aunque no es hasta los años 70 cuando Ferguson empieza a estudiar este fenómeno y acuña el concepto *Foreigner talk*:

A register of simplified speech which has been even less studied [than ‘baby talk’], although it seems quite widespread and may even be universal, is the kind of ‘foreigner talk’ which is used

² Existen trabajos que se acercan al discurso didáctico desde la perspectiva del análisis de la conversación (Acosta, 2013; Batlle, 2015, 2018). Por los objetivos del trabajo y la naturaleza de los datos, este trabajo se enmarca en el análisis del discurso.

by speakers of a language or no knowledge of it at all. Many (all?) languages seem to have particular features of pronunciation, grammar, and lexicon which are characteristically used in this situation (Ferguson, 1971, p. 143, citado por Pastor, 2003, p. 255).

Para este autor, los hablantes nativos simplifican su discurso cuando hablan con hablantes no nativos con el fin de adecuarse a su nivel y entiende el proceso como una adaptación lingüística. Long (1983), que es otro de los autores que aporta conocimientos sobre este tema, amplía las teorías establecidas hasta el momento y empieza a hablar propiamente de «modificaciones del discurso». A partir de aquí, muchos de los autores que indagan en la materia basan sus investigaciones en las aportaciones de los autores mencionados.

2.3. Características del discurso del profesor

El discurso para hablantes no nativos suele caracterizarse por tener un ritmo más lento, producirse en un tono de voz alto y pronunciarse de manera clara, además de presentar elementos léxicos y gramaticales simplificados y resultar más redundante (Pinilla, 1997). Sin embargo, el hecho de que se produzca dentro de un aula implica que se deban considerar ciertas particularidades. El discurso del profesor se genera en un espacio académico, un escenario comunicativo, tal y como comenta Cruz (2016), en el que hay que tener en cuenta qué sujetos participan, qué espacio ocupan y qué papeles tienen asignados. Todo esto hace que el carácter de la interacción ya no sea el mismo, pues existe una relación jerárquica entre profesor y alumno y a la finalidad comunicativa del discurso se le añade el elemento didáctico. Por eso, la diferencia entre el *Foreigner talk* y el *Teacher talk* reside en el contexto en el que se lleva a cabo la interacción (González, 2001).

Llobera (1995) habla de *discurso generado*, dentro del cual engloba el discurso monologal del docente y el discurso dialogal entre profesor y alumno, y expone que:

la función del discurso generado en el aula es fundamentalmente la de organizar la aparición de los otros discursos aportados, y también facilitar la creación de un interlenguaje del profesor que se acerque al del alumno para facilitarle la comprensión de textos escritos u orales propuestos o la simple comprensión de las instrucciones e indicaciones (p.28).

Precisamente es en esa facilitación de la comprensión donde recae la justificación de las modificaciones que se producen en el discurso del profesor, puesto que la comprensión es

necesaria para que se lleve a cabo el aprendizaje. Autores como Larsen-Freeman y Long (1994) manifiestan que el discurso docente presenta ajustes de dos tipos: **modificaciones lingüísticas**³ y **modificaciones conversacionales**. De esta manera, proponen una taxonomía que se resume de la siguiente manera: entre las modificaciones lingüísticas se encuentran la menor velocidad de producción, el mayor uso de pausas, la entonación exagerada, las expresiones más cortas o menos complejas, más regularidad en el orden normal de palabras, más verbos en presente, más preguntas de sí-no, menos expresiones idiomáticas y mayor uso de nombres y verbos, entre otros; y entre las modificaciones conversacionales se encuentran la limitación temática y el tratamiento breve de los temas, las series de preguntas y respuestas, las repeticiones, las verificaciones de comprensión, las verificaciones de confirmación y las peticiones de aclaración, entre otros.

En una primera aproximación a los datos se presta atención a ambos tipos de modificaciones, para, posteriormente, focalizar en aquellas más recurrentes. Estudios como los de Álvarez (1991), González (2001), Barranco (2007), Vasco (2015) o Cruz (2016) coinciden en que el tipo de ajuste más común en el discurso docente es la modificación conversacional. A partir de aquí, se destacan las preguntas y las verificaciones, las repeticiones y las reformulaciones.

2.3.1. Modificaciones conversacionales: las preguntas

La formulación de preguntas en el aula ha sido una cuestión muy estudiada en los últimos años. Hoy, sabemos que en ese entorno se formulan muchas preguntas, más que en otros contextos comunicativos, pero ¿qué ocurre con ellas? Según Walsh (2011) la mayoría de las preguntas las formula el profesor, mientras que el alumno se limita a responder. Seguramente esto se debe a que, en el aula, el docente debe incentivar tanto el pensamiento de los alumnos como la interacción con los alumnos y no hay duda de que el uso de esta estrategia influye en estos procesos y, en conjunto, en el desarrollo y el aprendizaje de una lengua (Anaya, 2005).

El tipo de pregunta más frecuente en el discurso del profesor se conoce como *display question* o **pregunta didáctica**. En estos casos, el profesor ya conoce la respuesta y lo que busca es que el alumno demuestre que sabe responder y comprobar o evaluar algo concreto, de ahí que las respuestas suelen ser simples y breves. Esta tipología de preguntas cierra más el

³ Aunque las llaman así, los autores insisten en tener en cuenta la «motivación pragmática» que hay detrás.

discurso y lo llevan al clásico intercambio IRF o IRE, en el que tenemos una iniciación por parte del profesor, una respuesta por parte del alumno y un *feedback* o evaluación otra vez por parte del profesor hacia la respuesta del alumno (Sinclair and Coulthard, 1975; Mercer, 1997). Todo esto puede hacer que el discurso esté constantemente recogiendo lo que ya se ha dicho anteriormente y que no se avance (Cambra, 1997), como sí podría hacerse con preguntas más abiertas: las *referential questions* o **preguntas referenciales**, que buscan una respuesta más elaborada y, en definitiva, una producción incluso más larga. De acuerdo con Anaya (2005), «el modo en que el profesor elige sus preguntas en el aula podría tener relación con sus creencias respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras» (p.8), ya que el docente decide en cada momento si le da preferencia a la corrección o a la fluidez. Así, y aunque la secuencia IRE es el tipo de interacción más frecuente en el aula, su tratamiento no es homogéneo, sino que su presencia varía según los objetivos didácticos que se tengan (Batlle, 2015). Por esta razón, hay que prestar atención, como hace Mercer (1997), «a la necesidad de evaluar cualquier estrategia de guía según las circunstancias particulares en que es utilizada, y a la necesidad de dar importancia al tipo de conocimiento implicado» (p.40).

La formulación de preguntas en el aula no solamente busca la intervención de los participantes, sino que, como elementos conversacionales, pueden llevarse a cabo para evitar un conflicto conversacional o para reparar el discurso (Álvarez, 1991). En este sentido, en el discurso del profesor son recurrentes las **verificaciones de comprensión** —*comprehension check*—, las **peticiones de aclaración** —*clarification request*— y las **verificaciones de confirmación** de la propia comprensión —*confirmation check*— (Larsen-Freeman y Long, 1994; Álvarez, 1991; Pastor, 2003), que son preguntas que también se van a tener en cuenta en este trabajo por tener un alto grado de aparición.

2.3.2. *Modificaciones conversacionales: las repeticiones y reformulaciones*

Un segundo fenómeno que caracteriza el discurso didáctico es el uso de repeticiones y reformulaciones. En el aula, el profesor se encuentra en una situación de superioridad debido a su cargo y a su competencia lingüística. El hecho de que el alumno tenga menos dominio lingüístico puede llevarle a dificultades de comprensión y esto incentiva la aparición de repeticiones. De acuerdo con González (2010a), «por las limitaciones lingüísticas de los alumnos en la lengua meta será predecible que esta estrategia se presente con mayor frecuencia en el discurso del profesor que no en el de los alumnos» (p.15).

Según Aymerich y Díaz (1989), existen dos tipologías de repeticiones, que son las que se van a tener en cuenta en este trabajo. Por un lado, encontramos las **repeticiones que hace el profesor de su propio discurso**, ya sea porque es consciente de la dificultad de lo que ha explicado y quiere corregir o facilitar el *input*, o porque duda o se queda en blanco en algún momento puntual. Por el otro, encontramos las **repeticiones interactivas**, que son las repeticiones de una respuesta del alumno —para evaluar, hacer de altavoz o para restaurar el código—. Trabajos como el de Barranco (2007) prestan atención al tipo de *feedback* o evaluación que se lleva a cabo con las repeticiones o reproducciones de las respuestas de los alumnos. Así, el hecho de que el docente repita la producción del alumno puede ir acompañado de un *feedback* positivo o de un *feedback* negativo o corrección —secuencias de heterroreparación (Batlle, 2018)—.

Finalmente, en cuanto a las **reformulaciones**, cabe destacar que otra de las características de los discursos de los docentes es volver a enunciar lo dicho en un mismo turno, turno anterior u otros próximos para facilitarle la comprensión al alumno. Estas reformulaciones pueden ser el resultado de una incompreensión explícita por parte del alumno, pero también pueden llevarse a cabo por iniciativa propia, ya sea porque el docente cree que no se ha explicado bien o porque quiere asegurarse de que su mensaje se entiende.

2.3.3. La ocupación del espacio discursivo

Hoy en día el enfoque comunicativo juega un papel muy importante en la enseñanza de una lengua y, como tal, el docente planea sus clases en consecuencia. Si se concibe la lengua como el medio que permite a los estudiantes alcanzar un propósito y se busca fomentar la negociación de significado, la interacción oral es una destreza que hay que desarrollar. De hecho, tal y como expone Batlle (2018) «en el aula de lenguas extranjeras, la competencia interaccional adquiere una especial relevancia, puesto que a través de la interacción [...] se gestiona y se genera el aprendizaje de la lengua meta (p.37)». A veces, los docentes están seguros de hacerlo y presumen de llevar a cabo clases comunicativas, pero tal y como ya apuntaban algunos estudios, parece que la realidad es muy distinta (Nunan, 1987; Thornbury, 1996).

Según González (2010b), si se tienen en cuenta los roles que se establecen en el aula, las interacciones que se llevan a cabo pueden estar centradas en el docente o en el alumno. La

mayoría de las veces, esas interacciones acaban centradas en el primero. Así lo expone Cambra (1998), quien destaca que el profesor es:

el participante competente y poderoso, quien se otorga dos tercios o un tercio del tiempo de habla, quien decide los temas que se van a tratar, las actividades y su duración, quien escoge al interlocutor, quien apunta las respuestas, quien ostenta el derecho a intervenir en todos los intercambios, iniciarlos y cerrarlos (p. 229).

Una vez más, se recurre a ese rol de superioridad que posee el profesor para justificar que es él quien suele controlar la comunicación en el aula. Estudios como el de González (2010b) demuestran que a veces los docentes tienen demasiado protagonismo y que los estudiantes acaban asumiendo su rol «en un tipo de enseñanza en el que la interacción está controlada por el profesor y centrada en él» (p.109).

Cuando el profesor formula preguntas a sus estudiantes y estos últimos tardan un poco en contestar, inmediatamente el docente llena ese silencio con más palabras y no deja espacio al alumno para que piense. Anijovich y Mora (2009) exponen que «este apuro deja afuera a los alumnos que, por tener otro estilo de aprendizaje, otro ritmo, pero no necesariamente menos conocimientos o posibilidades de reflexión, no responden» (p.40). Además, a veces da la sensación de que el hecho de recibir una respuesta por parte del alumno ya es suficiente y el profesor no acaba de aprovechar la oportunidad de alargar más la interacción.

En este sentido, parece evidente que los profesores suelen monopolizar los turnos de habla. De acuerdo con González (2001), los docentes suelen llevar a cabo mayoritariamente 6 funciones: presentar, comprobar, preguntar, responder, reaccionar y marcar un cambio de actividad. En este contexto, estas son las 6 funciones que se tendrán en cuenta en el análisis de la ocupación del espacio discursivo.

3. Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo general caracterizar el discurso de tres profesores noveles de ELE. A partir de aquí, y de manera más específica, los objetivos que se plantean son:

1. establecer cuáles son las modificaciones que caracterizan el discurso del profesor novel que lo diferencian del discurso del profesor experto;
2. analizar esos fenómenos del discurso del profesor novel, en tres niveles de enseñanza distintos según el MCER —A1, A2 y B1—, con el fin de comprobar

la posible dependencia de dichos fenómenos con el nivel de lengua de los alumnos.

De los objetivos establecidos, se plantean las siguientes preguntas para el análisis:

1. ¿Cuáles son las modificaciones más recurrentes que caracterizan el discurso del profesor novel de ELE?
2. ¿Las modificaciones que caracterizan el discurso del profesor novel de ELE tienen relación con las modificaciones presentes en los discursos de los profesores expertos?
3. ¿La mayor o menor presencia de estas modificaciones varían en función del nivel de los alumnos?
4. Si la respuesta a la pregunta 3 es afirmativa, ¿puede establecerse una caracterización de fenómenos en cada uno de los niveles en relación con su mayor presencia o ausencia?
5. ¿La ocupación del espacio discursivo por parte del profesor viene determinada por el nivel de competencia de los alumnos?

El análisis realizado pretende dar respuesta a las cuestiones planteadas y llegar a unas conclusiones que puedan ser interesantes, tanto para este estudio, como para la formación de profesores y futuras investigaciones en este ámbito.

4. Metodología

En esta investigación, se lleva a cabo un estudio cualitativo con tratamiento numérico de datos a partir del cual la frecuencia de estos datos permita destacar la recurrencia de determinadas modificaciones en los discursos orales de tres docentes en tres niveles de lengua distintos y analizar la ocupación del espacio discursivo de dichos docentes en la interacción con sus alumnos. Por las características del estudio, las categorías de análisis no han sido fijadas *a priori*, sino que han emergido tras una primera aproximación a los datos. Además, se tiene en cuenta la teoría de Hymes (1972) y su tratamiento del evento comunicativo: el modelo SPEAKING —véase apartado 2.1—. Así, cada una de las situaciones comunicativas de las que hemos obtenido las transcripciones se han descrito brevemente —véase anexo 10.2—.

La metodología seguida en este trabajo parte de dos marcos diferentes, pero complementarios a su vez. Por un lado, se parte de los estudios de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972; Tusón, 1997), estudios que nos permiten observar fenómenos en su entorno real y trabajar con datos empíricos. Por otro lado, se ha tenido en cuenta el análisis del discurso para categorizar las producciones de los docentes observados.

Para llevar a cabo el análisis del discurso que se plantea en este trabajo, ha sido necesaria la participación de tres profesores, compañeros del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, que han facilitado el acceso a las grabaciones de una de sus sesiones durante las prácticas docentes del posgrado. La selección de estos profesores se debe a que cada uno impartió una clase en un nivel de lengua distinto —A1, A2 y B1— y, por lo tanto, responden a las necesidades y cuestiones que se pretenden abordar. Por lo tanto, el análisis se lleva a cabo en tres contextos de enseñanza distintos, pero con un mismo perfil de profesor: el profesor novel.

La recogida de datos se llevó a cabo hace un año mediante la grabación en vídeo y audio de las respectivas sesiones docentes. Para realizar las grabaciones se pidió el permiso de profesores y alumnos y la investigadora en ningún momento estuvo presente. La primera grabación corresponde a una clase de español de nivel A1 y tiene una duración de 1 hora y 30 minutos; la segunda corresponde a una clase de español de nivel A2 y tiene una duración de 1 hora y 15 minutos y, finalmente, la tercera corresponde a una clase de español de nivel B1 y de este caso solamente se dispone de 36 minutos. De esta manera, para ajustarse y hacer que todas coincidan en el tiempo de duración y en el momento de la sesión, se han seleccionado tres muestras de los últimos 40 minutos aproximadamente de cada clase. Así, también se tiene en consideración que se trata de un momento en que es posible que el profesor sin experiencia ya se sienta más seguro tras los nervios iniciales. A partir de aquí, se ha realizado una transcripción para la que se han adaptado el sistema y las convenciones de transcripción CHAT de CHILDES (MacWhinney, 2000) —véase anexo 10.1—. Esto ha permitido, por un lado, contabilizar los turnos de habla y las palabras que formulan profesores y alumnos —véase anexo 10.2— y, por el otro, detectar las modificaciones más frecuentes en el discurso docente —véase anexo 10.3—.

Una primera aproximación a esos datos estableció las primeras categorías de análisis en relación con el estado de la cuestión. Sin embargo, la consulta de obras de referencia y la

profundización en el tema ha supuesto la redefinición y especificación de tales categorías. Por lo tanto, las categorías de análisis establecidas emergen de los datos y su selección es el resultado de un proceso dinámico de análisis y redefinición. A continuación, se presenta una breve descripción de las categorías de análisis finalmente seleccionadas y tras estas una tabla —véase tabla 1— con los principales autores de donde fueron extraídas:

Preguntas

Esta categoría recoge todos aquellos enunciados interrogativos que produce el docente en relación con el contenido —se apela a los conocimientos del alumno— y con la gestión de la actividad y de la clase.

Verificaciones de comprensión

En esta categoría se encuentran todas aquellas preguntas que plantea el profesor para asegurarse de que los alumnos conocen determinados conceptos y también entienden los enunciados emitidos.

Verificaciones de confirmación

Esta categoría recoge aquellos enunciados interrogativos que produce el docente para asegurarse de que ha entendido los enunciados emitidos por los interlocutores. De esta manera, el hablante busca confirmar la propia comprensión de un enunciado.

Peticiones de aclaración

En esta categoría se agrupan los enunciados interrogativos que emite el docente con el fin de clarificar el mensaje emitido por los interlocutores. El hablante busca que el interlocutor le facilite, mediante una explicación, repetición o reformulación, la comprensión del enunciado.

Repeticiones

Esta categoría recoge aquellos enunciados que son una reproducción literal de enunciados emitidos anteriormente. Por un lado, encontramos repeticiones que hace el profesor de su propio discurso, ya sean repeticiones totales o parciales, y, por el otro, encontramos repeticiones interactivas, es decir, repeticiones producidas en respuesta al alumno.

Reformulaciones

En esta categoría se reúnen los enunciados emitidos que no son una reproducción literal de producciones anteriores, pero expresan el mismo contenido. De este modo, la información que se proporciona es la misma, pero existe una variación en la forma.

En la tabla 1 se reúnen las categorías de análisis, junto a los autores que estudian el fenómeno y un ejemplo extraído de los datos:

Tabla 1
Categorías establecidas para el análisis

Categoría	Autores	Ejemplo
1. Preguntas	Anaya, 2005; Anijovich y Mora, 2009; Cambra, 1997; Larsen-Freeman y Long, 1994; Long, 1983; Mercer, 1997; Walsh, 2011;	(260-261) P1: [...] ¿qué es esto? ¿paseo avenida plaza o paseo marítimo?
2. Verificación de comprensión (<i>comprehension check</i>)	Larsen-Freeman y Long, 1994; Long, 1983; Pastor, 2003;	(676) P3: esto es un cartel ¿sí?
3. Verificación de confirmación (<i>confirmation check</i>)	Larsen-Freeman y Long, 1994; Long, 1983; Álvarez, 1991; Pastor, 2003;	(145-148) A10: pequeño # estadio de fútbol P1: ¿pequeño estudio? T: estadio P1: ah pequeño estadio de fútbol
4. Petición de aclaración (<i>clarification request</i>)	Larsen-Freeman y Long, 1994; Long, 1983; Álvarez, 1991; Pastor, 2003;	(157-164) A10: eh en su barrio no hay eh calla prada P1: ¿no hay? A10: calla prada P1: ¿casa? A10: calla prada P1: ay no entiendo T: calle plana P1: ah calle plana okay
5. Repeticiones	Aymerich y Díaz, 1989; González, 2010a;	(507-508) A2: les P2: les perfecto

6. Reformulaciones	Aymerich y Díaz, 1989; González, 2010a;	(498-499) P2: indirecto sí porque son los que van a recibir la acción de ofrecer ¿vale? sí son los destinatarios de algo que se les ofrece
--------------------	--	--

Para la clasificación de las categorías de análisis, se ha seguido un sistema de codificación basado en colores que ha facilitado su organización en tablas que distinguen entre profesor, nivel y modificación conversacional —véase apartado 5.3 y anexo 10.3—. Asimismo, para analizar la ocupación del espacio discursivo, no solamente se han tenido en cuenta los turnos de habla, sino que se han contabilizado también las palabras⁴ de cada uno de esos turnos. De este modo, también puede observarse qué función lleva a cabo el docente durante sus intervenciones. Para ello, se han consultado trabajos como el de Merayo (2014), Vasco (2015) o Cruz (2016) que destacan el uso de una parrilla para analizar estos intercambios comunicativos. Se trata de una parrilla propuesta y simplificada por Aymerich y Díaz (1989), primero, y por González (2001), posteriormente, y basada en el original modelo FOCUS (Fanselow, 1987, citado por Aymerich y Díaz, 1989). De esta manera, en este trabajo no se ha seguido estrictamente la tabla FOCUS, sino que se tiene en cuenta la adaptación de González (2001) —véase apartado 2.3.3—.

Dado los objetivos establecidos en el trabajo, y aunque solamente se analice el discurso del profesor, se incluyen también las intervenciones de los alumnos para poder comprender mejor los fenómenos descritos.

5. Descripción del corpus

En este apartado se presenta el corpus del estudio: una recopilación de datos extraídos de un contexto real de enseñanza que permitirá llevar a cabo el análisis del discurso planteado. Primero, se lleva a cabo una breve presentación de los informantes que participan en este estudio; a continuación, se introduce el contexto de enseñanza desde donde se han obtenido los datos y, finalmente, se presenta el cuerpo del corpus.

⁴ En este contexto también se han tenido en cuenta verbalizaciones.

5.1. Descripción de los informantes

Los tres docentes que participan en este estudio han sido informados y autorizan el uso de sus grabaciones con fines académicos. Se manifiesta, además, el carácter confidencial de los datos recibidos y el respeto a su anonimato. Así, en ningún momento se facilita el nombre de los informantes, sino que estos se etiquetan con la *P* de profesor y un número del 1 al 3 dependiendo de su orden de aparición. Del mismo modo, para mantener el anonimato de los alumnos, estos se etiquetan con la *A* de alumno y un número también dependiendo del orden de aparición.

5.1.1. Primer docente (P1)

El primer informante que participa en este estudio es un hombre de 27 años. Licenciado en Filología Inglesa, en el momento de la grabación se encontraba realizando las prácticas docentes que se llevan a cabo durante el primer año del máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Su experiencia docente se limita a la enseñanza de inglés en una academia para niños.

5.1.2. Segundo docente (P2)

El segundo informante que participa en este estudio es una mujer de 25 años. Licenciada en Traducción e Interpretación, en el momento de la grabación también se encontraba realizando las prácticas docentes del máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Sin disponer de más formación en ELE, su experiencia docente se limita a la enseñanza particular de español.

5.1.3. Tercer docente (P3)

El tercer informante que participa en este estudio es una mujer de 24 años, licenciada en Lenguas y Literatura Modernas. Como el resto de los informantes, en el momento de la grabación también se encontraba realizando las prácticas docentes del máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. En este caso, la experiencia docente adquirida se limita a la enseñanza particular de español y alemán.

5.2. Contexto de enseñanza

Como es lógico, el contexto de enseñanza en el que se llevaron a cabo las grabaciones difiere entre docentes. Por eso, este apartado se divide en tres subapartados, en los cuales se presenta el contexto de un docente y el nivel impartido respectivamente.

5.2.1. Contexto de enseñanza del primer docente

El primer profesor realizó sus prácticas docentes en Barcelona, en la escuela Mediterráneo. La sesión que se grabó corresponde a la penúltima clase de las prácticas y el grupo de estudiantes con el que había estado trabajando estaba compuesto por 14 alumnos, aunque a esa última sesión solamente asistieron 11, de edades que oscilan entre los 25 y los 30 años y de diferentes nacionalidades: alemana, china, estadounidense, japonesa, iraní, mongola, rusa y ucraniana. De acuerdo con los niveles establecidos en el MCER, se trata de una clase de español A1. El tipo de curso que realizaban tenía una duración de 3 meses —de abril a junio— y los estudiantes tenían clase de 2 horas todos los días.

5.2.2. Contexto de enseñanza del segundo docente

La segunda profesora realizó las prácticas docentes en Múnich, en el centro SDI München, una universidad que integra los cursos de lengua —en este caso, español— como asignaturas de segundo idioma en los grados universitarios. La sesión que se grabó corresponde a la última clase de las prácticas. Ese día, el grupo estaba compuesto por 4 estudiantes —aunque normalmente son 6— que estudian el grado de *International Business Communication*. Las alumnas tienen alrededor de 20 años y son de nacionalidad alemana. Tienen 5 horas de clase de español a la semana y, dada la naturaleza de sus estudios, las clases se enfocan hacia un español para uso profesional. De acuerdo con los niveles establecidos en el MCER, se trata de una clase de español A2.

5.2.3. Contexto de enseñanza del tercer docente

La tercera profesora también realizó las prácticas docentes en Múnich, en el centro SDI München. En consonancia con el resto de informantes, la sesión que se grabó también corresponde a la última clase de las prácticas y el grupo de estudiantes con el que se había estado trabajando estaba compuesto por 10 alumnos, aunque en esa sesión asistieron 8. Se trata de estudiantes del segundo año del grado de *International Business Communication* que tienen alrededor de 20 años y que tienen nacionalidades distintas: aunque la mayoría son

alemanes, hay un alumno italiano y una estudiante de origen hispano. De acuerdo con los niveles establecidos en el MCER, se trata de una clase de español B1. El grupo tiene 5 horas de clase de español a la semana y en el momento de la grabación se encontraba al principio de semestre o *Sommersemester*. Además, trabajan con el enfoque por tareas y lo hacen en un aula de aprendizaje cooperativo. Tal y como sucede con el grupo anterior, dada la naturaleza de sus estudios, las clases se enfocan hacia un español para uso profesional.

5.3. Composición del corpus

El corpus de este trabajo, fundamentado en muestras de discurso recogidas en un contexto real de enseñanza y presentado en el anexo 10.2, está formado por las transcripciones de 3 clases junto con su ficha identificativa o de contextualización. A partir de aquí, las transcripciones van acompañadas de las funciones que se llevan a cabo en las intervenciones de los docentes —véase anexo 10.2—. En el anexo 10.3, se presenta una clasificación de los enunciados del discurso del profesor en los que aparecen las modificaciones conversacionales mencionadas anteriormente —preguntas de contenido, de verificación de la comprensión, de verificación de la confirmación y de petición de aclaración, y repeticiones y reformulaciones—. La tabla 2 muestra un ejemplo de la clasificación y disposición de los datos analizados:

Tabla 2

Ejemplo de la clasificación de los datos analizados

Modificaciones conversacionales		
Nivel	Tipología	Ejemplo
A1	16. Pregunta (didáctica)	(79) P1: okay y ¿qué no hay? # en su barrio no hay
A2	8. Verificación de comprensión	(335) P2: [...] entonces esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí?
B1	11. Reformulación	(724-725) P3: [...] ideas que se os ocurren para financiar una campaña como esta es decir para tener más dinero

Tal y como puede observarse en el anexo 10.2, los contextos de enseñanza, así como los participantes y los niveles de lengua son diferentes, un factor determinante para alcanzar los

objetivos de este trabajo. Por el tipo de investigación que se lleva a cabo, parece importante destacar que una característica representativa del corpus es que los profesores que han colaborado en el estudio no tenían experiencia previa en enseñanza de ELE a grupos y esto nos lleva a afirmar que son profesores noveles.

6. Análisis

Al tratarse de un estudio etnográfico, se parte de un análisis de los datos para extraer las categorías —véase apartado 4—. Este procedimiento ha permitido llevar a cabo dos niveles de análisis. En un primer nivel de aproximación a los datos se pudo observar y extraer cuáles eran las modificaciones que tenían una mayor presencia en el discurso de los profesores, tanto desde una perspectiva lingüística, como una perspectiva conversacional. Además, también se contabilizan los turnos de habla. La tabla 3 muestra de manera esquemática esta primera aproximación:

Tabla 3

Primera aproximación a los datos

Nivel	Modificaciones del discurso		Turnos de habla	
	Lingüísticas ⁵	Conversacionales	P	A
A1	20	252	87	66
A2	1	288	111	106
B1	6	126	31	29

El primer tratamiento de los datos corrobora que, efectivamente, el discurso generado por los docentes presenta modificaciones y que, además, el profesor suele ocupar más tiempo del espacio discursivo que el alumno. Por razones de tiempo y espacio, y debido a que los datos muestran una clara recurrencia a las modificaciones conversacionales, se lleva a cabo ese segundo análisis más detallado de estas modificaciones. A continuación, se presentan los resultados desglosados en tres bloques, uno por cada docente y nivel, de manera que en cada uno se recojan los fenómenos discursivos que permitan caracterizar por separado las

⁵ En este apartado solamente se presentan el número de modificaciones lingüísticas observadas *a priori*. Las categorías se encuentran desglosadas en el anexo 10.3.

actuaciones docentes. Esto permite una exposición clara de los datos y un posterior contraste entre docentes y sus correspondientes niveles.

6.1. Análisis de las modificaciones y de la ocupación del espacio discursivo

En este apartado se lleva a cabo el análisis del discurso. Primero se analizan los datos por separado para caracterizar la actuación de los tres docentes y luego se lleva a cabo un análisis contrastivo que permita comparar los tres discursos.

6.1.1. El discurso del profesor en el nivel A1

De acuerdo con el análisis realizado, la primera categoría estudiada responde a la formulación de preguntas. Por un lado, se han tenido en cuenta las que se hacen en relación con el contenido y la gestión de las actividades, y, por el otro, las que pretenden evitar un conflicto o reparar el discurso.

En cuanto a las primeras, los datos revelan que el primer docente formula un total de 55 preguntas, de las cuales 28 corresponden a preguntas didácticas. De esta manera, prácticamente la mitad de las preguntas se plantean para que el alumno demuestre sus conocimientos:

(235-237)

P1: [...] vale en Alicante *hay* ¿por qué usamos *hay*?

A2: porque *en*

P1: *en* exacto # esta regla es muy útil muy importante ¿sí?

(260-261)

P1: [...] ¿qué es esto? ¿paseo avenida plaza o paseo marítimo? ## paseo marítimo ¿sí?

Esta tendencia muestra que la respuesta del alumno casi siempre es evaluada. De ahí que el patrón que caracteriza estas intervenciones es el seguimiento de la secuencia IRE. El docente constantemente da su *feedback*, ya sea oralmente —como sucede en el primer ejemplo— o de manera escrita y posteriormente oral—como sucede en el segundo ejemplo llevado a cabo a través de Kahoot—. El caso es que, en ese momento de la sesión, el docente busca que los

alumnos produzcan una estructura en concreto. Por eso, una vez los estudiantes contestan a la pregunta, el docente evalúa y pasa al siguiente:

(117-121)

P1: okay **¿y su barrio no tiene?**

A5: no no tiene montaña y iglesia

P1: montaña ¿y?

A5: iglesia

P1: **iglesia okay A6**

El ejemplo anterior es solamente una muestra del tipo de interacción que caracteriza este discurso. Así, resulta interesante mencionar que no se han encontrado preguntas referenciales, con las que el docente podría hacer que el alumno desarrollara un poco más su respuesta. El docente formula otras 27 preguntas —véase anexo 10.3—, entre las que se encuentran cuestiones que se plantean en las instrucciones y que sirven de ejemplificación, preguntas hechas para retomar el hilo o a modo de respuesta, preguntas retóricas o preguntas para comprobar el progreso de la actividad, tal y como se muestra en la tabla 4:

Tabla 4

Ejemplos de preguntas en el discurso de P1

Pregunta	Función
(15) P1: okay y ya está y poco más ## ¿qué más os iba a de...?	Retomar el hilo
(23-25) P1: [...] preguntamos yo soy A1 eh A9 ¿qué hay en tu barrio? y A9 dice en mi barrio hay escuela A1 apunta escuela	Ejemplificación (instrucciones)
(42-45) [ininteligible] <i>dance</i> P1: ¿sabes bailar? A5: ah P1: sabes o puedes # ¿sabes bailar? ¿puedes bailar? sí bailo salsa	Responder a un alumno
(47-48) P1: [...] ¿necesitamos ayuda o no? ¿todo okay?	Comprobar el progreso
(48-54) P1: [...] ### ¿river?	Focalización del problema

T: ¿y hay [ininteligible] cerca?

A8: ah no sé

T: agua

A8: ¿agua?

P1: *river*

A8: ah sí

(220-221) P1: [...] vale el camping tiene discoteca # bar y sauna # **¿por** Pregunta retórica **qué no hay?** porque no tenemos *en* ¿sí?

En relación con la segunda clasificación de las preguntas, los resultados muestran que se formulan 111 verificaciones de comprensión. P1 tiende a usar mayoritariamente el *¿okay?* y en gran medida se plantean durante el Kahoot para que el docente pueda asegurarse de que los estudiantes comprenden sus explicaciones y no se pierden durante los turnos de habla tan largos de P1 —véase anexo 10.3, concretamente la numeración 91-111 de las verificaciones de comprensión—. En comparación con estas verificaciones, se observa que las verificaciones de confirmación y las peticiones de aclaración son numéricamente más bajas: 4 verificaciones de confirmación y 5 peticiones de aclaración, entre ellas:

(145-148)

A10: pequeño # estadio de fútbol

P1: **¿pequeño estudio?**

T: estadio

P1: ah pequeño estadio de fútbol

(157-164)

A10: eh en su barrio no hay eh calla prada

P1: **¿no hay?**

A10: calla prada

P1: ¿casa?

A10: calla prada

P1: ay no entiendo

T: calle plana

P1: ah calle plana okay

El primer ejemplo corresponde a una de las verificaciones de confirmación detectadas. En todas estas verificaciones —véase la clasificación de las verificaciones de confirmación en el anexo 10.3—, P1 no está seguro de haber escuchado bien y quiere confirmar efectivamente lo que cree haber oído. En cambio, en el segundo ejemplo, P1 no ha entendido la parte final de la oración de A10 y, por lo tanto, lleva a cabo una petición de aclaración.

En cuanto a la categoría de las repeticiones, se contabilizan 57, de las cuales 27 son repeticiones interactivas, es decir, que el docente repite la respuesta del alumno para evaluar, hacer de altavoz o restaurar el código, tal y como se observa en los ejemplos recogidos en la tabla 5:

Tabla 5

Ejemplos de repeticiones interactivas en el discurso de P1

Repetición	Función
(74-75) A1: en su barrio hay # la iglesia P1: hay iglesia ### hay iglesia okay y ¿qué más hay?	Evaluar
(82-85) A1: estación de tren y # park P1: y parque parque A1: parque P1: okay es parque ¿okay?	Restaurar el código
(94-95) A3: y no hay iglesia y museo P1: y no hay iglesia y tampoco museo okay	Hacer de altavoz

Las otras 30 repeticiones realizadas son repeticiones que el docente hace de su propio discurso, ya sea porque quiere insistir en la comprensión del mensaje o porque empieza un enunciado, pero antes de terminarlo lo reinicia —falso inicio—. La tabla 6 recoge dos ejemplos de los casos detectados:

Tabla 6

Ejemplos de repeticiones en el discurso de P1

Repetición	Función
(10-11) P1: [...] y es muy famosa por # por el banco	Falso inicio
(33) P1: [...] ¿qué es guardería? todos ¿qué es guardería?	Insistir en la comprensión del mensaje

En lo que concierne a la categoría de las reformulaciones, se ha contabilizado que el docente lleva a cabo 20 tras comprobar que su mensaje no ha sido comprendido. Así, corrige y facilita de nuevo el *input*:

(269-275)

P1: [...] **me encanta mucho no recordamos me en mucho no no va con me encanta solo con me gusta ¿okay? mucho no me apasiona mucho tampoco ¿okay? y me encantan es a nosotros nos encanta no me encanta**

A1: sí sí es me encanta mucho

P1: **no # con encantar y apasionar mucho no # es me encanta o me apasiona gustar sí me gusta o me gusta mucho pero apasionar y encantar no apasionar y encantar [gesto] ¿okay?**

La última cuestión analizada corresponde a la ocupación del espacio discursivo. Para ello, se han contabilizado los turnos de habla de todos los participantes, que quedan reflejados en las tablas 7 y 8:

Tabla 7

Turnos de habla totales de los participantes en el nivel A1

Turnos de habla		
Participante	Turnos	%
P1	87	48%
A	66	37%

T⁶ 28 15%

Tabla 8

Turnos de habla desglosados por participantes (nivel A1)

Distribución de los turnos de habla												
<u>P1</u>	<u>T</u>	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>A3</u>	<u>A4</u>	<u>A5</u>	<u>A6</u>	<u>A7</u>	<u>A8</u>	<u>A9</u>	<u>A10</u>	<u>A11</u>
87	28	13	7	3	4	10	3	4	13	0	8	1

Tal y como muestran los datos, de todos los turnos de habla contabilizados, el docente ocupa el 48% del espacio discursivo frente al 37% de los alumnos, un 37% que se distribuye entre 10 alumnos —A9 no participa—, mientras que el profesor, que es una sola persona, usa el total del 48%. La desproporción en la distribución de los turnos existe, aunque no es demasiado grande. Ahora bien, ¿qué hace P1 con el espacio discursivo que ocupa? En los turnos de habla analizados se han detectado las 6 funciones presentadas en el apartado 2.3.3.

Tabla 9

Funciones en el discurso de P1

Función	Casos	%
Comprobar	111	29%
Reaccionar	109	29%
Presentar	79	21%
Preguntar	55	14%
Responder	22	6%
Marcar cambio de actividad	3	1%

La tabla 9 muestra que, en gran medida, P1 dedica sus intervenciones a presentar, comprobar, reaccionar y preguntar. Un dato interesante de comentar es el porcentaje tan bajo de la función *responder*. Esto demuestra que los alumnos plantean pocas preguntas y que, en consecuencia, podrían intervenir menos de lo esperado.

⁶ T representa los turnos de habla que se otorga la tutora de prácticas. En este trabajo quedan reflejadas numéricamente sus intervenciones para tener constancia de ellas, pero no se tendrán en cuenta para el análisis.

Se ha podido observar que, en relación con los turnos de habla, la distribución del espacio discursivo difiere, aunque sea poco, entre docente y alumnos. Sin embargo, si se examinan otras variables como la cuantía de palabras en las producciones de unos y de otros, la desproporción se hace más evidente. En el tiempo analizado se han contabilizado 2.368 palabras de P1 frente a las 230⁷ palabras de los alumnos. Claramente, esto muestra que el profesor habla mucho más que sus estudiantes y que, por lo tanto, ocupa mucho más espacio discursivo. En definitiva, el docente tiene más protagonismo.

En relación con las producciones de P1 y A, resulta interesante comentar un aspecto que suele caracterizar el discurso de P1. Se ha observado que, por los objetivos del docente, se insiste mucho en que los alumnos practiquen las estructuras *en su barrio hay* o *su barrio tiene*. Si tenemos en cuenta que, como docentes buscamos que los alumnos se expresen, un aspecto que caracteriza el discurso de P1 es la insistencia en avanzar:

(114-121)

A5: sí su barrio tiene bancos eh bancos hoteles eh

P1: **dos cosas dos cosas solo bancos y hoteles okay**

A5: sí bancos y hoteles

P1: okay ¿y su barrio no tiene?

A5: no no tiene montaña y iglesia

P1: montaña ¿y?

A5: **iglesia**

P1: **iglesia okay A6**

Este fragmento es tan solo un ejemplo de que a veces los alumnos se ven con ánimos de alargar su discurso y de que, por tiempo o por cualquier otro factor, esto no se lleva a cabo. Así, aunque el docente es consciente de que lo importante es que los alumnos produzcan, se dan casos en los que esto no se fomenta. De la misma manera, también se dan casos en los que se produce el silencio y el tiempo de espera se ve reducido por un impulso del docente, quien le acaba proporcionando una posible respuesta al estudiante y, en consecuencia, influyendo en su intervención:

⁷ Se trata de una aproximación, dado que en algunos momentos se han encontrado segmentos del discurso inaudibles o ininteligibles. Aunque el posible número de palabras sin contar pueda oscilar entre 20 y 30, esto no supone una gran variación al respecto.

(178-181)

P1: en su barrio no hay # no tiene

A8: no tiene #

P1: ¿playa? por ejemplo

A8: ah # playa sí # eh no hay playa

En conclusión, se ha podido comprobar que P1 lleva a cabo más intervenciones que los alumnos y que estas son más largas. Además, por el tipo de actividad y los objetivos del docente, se han observado un discurso con muchas preguntas didácticas y muchas repeticiones y verificaciones de comprensión. A continuación, se recogen los datos analizados en este apartado en la tabla 10:

Tabla 10

Resumen de las modificaciones en el discurso de P1

A1	
Preguntas	55
Preguntas didácticas	28
Preguntas referenciales	0
Instrucciones y ejemplificación	5
Comprobación del progreso	3
Focalización del problema	2
Asignación de turnos	0
Retomar el hilo	1
Preguntas retóricas	9
Como respuesta	6
Gestión de la actividad	1
Verificaciones de comprensión	111
Verificaciones de confirmación	4
Peticiones de aclaración	5

Repeticiones	57
Propio discurso	30
Interactivas	27
Reformulaciones	20
TOTAL	252

6.1.2. El discurso del profesor en el nivel A2

En el nivel A2, el análisis de la primera categoría muestra que el docente formula un total de 100 preguntas, de las cuales 73 son preguntas didácticas. Tal y como su nombre indica, con esta tipología de preguntas el docente busca que los alumnos demuestren sus conocimientos:

(355-356) P2: [asiente] vale ## entonces **¿alguien sabe qué cómo llamamos a estas partículas? ¿qué son? o ¿qué función tienen en la oración?**

Este dato también supone que predomine la secuencia IRE, con la cual se evalúa la respuesta de los alumnos. Esta tendencia puede observarse a lo largo de todo el discurso de P2:

(367-381)

P2: [...] vale entonces **¿qué cómo puedo de cómo puedo rem sustituir a Elena en esta oración?**

A1: *la*

P2: [asiente] **¿y dónde iría *la*?**

A1: eh **¿delante?**

P2: [asiente] vale # **perfecto ¿y si no fuera Elena sino por ejemplo Jan? ## ¿diría también yo la veo? # ¿qué diría? ## o si no fuera Jan si fuera un perro**

A1: *el*

P2: [asiente] ### vale perdón ¿has dicho? *¿el?*

A1: *el*

P2: vale cuando hacemos la transformación a un complemento directo utilizamos *lo* **¿vale?** que sea masculino singular ## **¿y si fuera Elena y Jan? o Laura y Jan # ¿diría yo la veo yo lo veo?**

A1: *los*

P2: [asiente]

En este caso, no se han detectado preguntas referenciales, una cuestión que nos indica que en ese momento de la sesión el docente quería que los alumnos demostrasen que sabían contestar y se estaba centrando más en refrescar, aclarar y corregir conocimientos. Así, las 27 preguntas restantes se plantean con otros objetivos y funciones. En la tabla 11 se presentan algunos ejemplos de preguntas retóricas, preguntas de gestión de la actividad, de asignación de turno o preguntas que en sí mismas son una contestación, una respuesta:

Tabla 11

Ejemplo de preguntas en el discurso de P2

Pregunta	Función
(349-351) A4: creo que es eh referir al a la palabra de de de precio P2: ¿el le? A4: sí	Focalización del problema
(417-418) A4: no # una pregunta P2: ¿sí?	Respuesta a un alumno
(449) P2: ¿qué pasa? que decir yo le la regalo no es no está bien ¿sí?	Retórica
(461) P2: [...] sí tenéis ¿5 minutos?	Gestión de la actividad
(623) P2: perfecto y ¿A2? ¿nos haces una?	Asignación de turno

En cuanto a la segunda categoría analizada, las verificaciones de comprensión, se ha podido observar un total de 124 verificaciones. En este caso, y aunque siguen predominando las expresiones sencillas como *¿sí?*, *¿no?* o *¿vale?*, aparecen otras como *¿bien?* o expresiones más complejas como:

(441-444)

P2: A4 perdón todo **¿te queda claro?** nec...

A4: no

P2: si tienes cualquier pregunta dime

A4: no entiende por qué se la

En relación con la tercera categoría del análisis, cabe destacar que solamente se han extraído 1 verificación de confirmación y 1 petición de aclaración —cuarta categoría— en la misma intervención. Esto muestra que no suelen darse demasiadas interrupciones:

(375-377)

P2: [asiente] ### vale perdón **¿has dicho? ¿el?**

A1: *el*

P2: vale cuando hacemos la transformación a un complemento directo utilizamos *lo* ¿vale?

En lo que se refiere a la quinta categoría analizada, se han detectado 24 repeticiones: 13 de ellas son repeticiones que hace el docente de su propio discurso y 11 son repeticiones interactivas. En muchas ocasiones, las primeras permiten recalcar el mensaje para que a los alumnos les quede claro y, en otras, son el resultado de querer retomar o reiniciar su intervención —falso inicio—:

(335-338) P2: [...] **entonces esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí?** como tú la has conjugado en cambio esta la vamos a dejar [interrupción] hola # tranquila ### **esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí?** y esto siempre va a ser esta va a ser siempre la forma base del verbo ¿sí?

(402-403) P2: [...] **vale entonces tanto** [sonido externo] **vale tanto** si es a María como si es a Jan ¿sí?

El primer caso ejemplifica esa voluntad de querer dejar claro el mensaje y el segundo caso, un falso inicio. Ambos ejemplos son el resultado de una interrupción, pero también se dan casos en los que podría ser el resultado de indecisión o vacilación de P2:

(404-405) P2: [...] ¿cómo puedo sustituir María? ## **¿cómo cómo** haría la oración sin mencionar a María?

Las repeticiones interactivas analizadas en este contexto tienen una función distinta. En este caso, encontramos que el docente repite un elemento dicho anteriormente por el alumno con la intención de corregir o simplemente para que al resto de compañeros les quede claro, tal y como muestra la tabla 12:

Tabla 12

Ejemplos de repeticiones interactivas en el discurso de P2

Repetición	Función
(479-480) A2: y em directo propuesta P2: [asiente] nuestra propuesta	Evaluar
(517-518) A5: les P2: les ¿vale? vale	Hacer de altavoz

En relación con la sexta y última categoría del análisis, las reformulaciones, se destacan 38. Así, se observan reformulaciones que hace el propio docente en su mismo turno sin la intervención del alumno, y ya sea de manera consciente o no, y reformulaciones que produce como resultado de la intervención del alumno. La tabla 13 muestra tres ejemplos de casos en los que P2 reformula:

Tabla 13

Ejemplos de reformulaciones en el discurso de P2

Reformulación	Causa
(367-368) P2: [...] # vale entonces ¿qué cómo puedo de cómo puedo rem sustituir a Elena en esta oración?	No motivada por incomprensión explícita del alumno.
(404-405) P2: [...] en yo regalo una flor a María ¿cómo puedo sustituir María? ## ¿cómo cómo haría la oración sin mencionar a María?	Motivada por una pausa (silencio). El profesor reformula el contenido ofreciendo más información.
(636-638, 644 y 648-651) P2: pero hemos dicho que cuando hay le y # directo en la misma oración tenemos que cambiar el les ¿te acuerdas? por el sonido porque sino sería les lo ¿cómo hemos dicho que lo reemplazamos les? [...] P2: vale entonces tenemos se y lo ¿no? se a los empleados y lo viaje de empresa A2: asiente	Motivada por la incomprensión del alumno: 1. Explicación 2. Incomprensión 3. Reformulación

P2: vale entonces **¿cómo puedo combinarlo con voy a regalar?**

A2: em

P2: ### el orden es el mismo siempre el primero este y luego el indirecto

A2: mm

P2: ## ¿no? # **hemos dicho que a los empleados sería les pero cómo hay lo también cambiaste este les ¿no? ### ¿te suena? ## si hay les y lo en la oración este no podemos decir les lo entonces lo cambiamos así sería se lo ¿vale? entonces teniendo se lo ¿cómo podemos combinarlo con voy a regalar?**

Respecto a las reformulaciones, un aspecto que caracteriza el discurso de P2 es la constante reformulación de preguntas, sobre todo en un mismo turno:

(344-345) P3: [...] **¿qué son? ## ¿alguien sabría decirme? cuando yo digo la vamos a distribuir ¿a qué me estoy refiriendo? ¿qué cosa voy a distribuir?**

Este fragmento es un ejemplo de los muchos que pueden observarse en el discurso. De esta manera, se insiste constantemente en que los estudiantes comprendan la demanda de la docente, pero muchas veces P2 no recibe un indicio de incompreensión por parte de los alumnos. Podría ser una estrategia interiorizada o intuitiva que, tal y como se ha comentado, es el resultado de la preocupación de la docente por hacerse entender.

Finalmente, la última cuestión analizada en este nivel corresponde a la ocupación del espacio discursivo. En las tablas 14 y 15 se recogen, por un lado, los turnos de habla de profesor y alumnos y, por el otro, los turnos de habla desglosados por cada uno de los participantes.

Tabla 14

Turnos de habla totales de los participantes en el nivel A2

Turnos de habla		
Participantes	Turnos	%
P2	111	51%
A	106	48%

T ⁸	1	0,5%
C ⁷	1	0,5%

Tabla 15

Turnos de habla desglosados por participantes (nivel A2)

Distribución de los turnos de habla						
<u>P2</u>	<u>T</u>	<u>C</u>	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>A3</u>	<u>A4</u>
111	1	1	25	29	15	37

En cuanto a la distribución de los turnos, la desproporción no está muy marcada —51% de turnos de habla del profesor y 48% de los alumnos—, pero si se tiene en cuenta que el docente es una sola persona y los alumnos 4, el profesor acaba llenando más el espacio discursivo. En este sentido, hay que tener en cuenta qué hace el profesor con este espacio discursivo. Así, la tabla 16 muestra que las funciones predominantes que lleva a cabo P2 en sus intervenciones:

Tabla 16

Funciones en el discurso de P2

Función	Casos	%
Comprobar	124	29%
Presentar	116	27%
Preguntar	100	23%
Reaccionar	79	18%
Responder	10	2%
Marcar cambio de actividad	3	1%

Tal y como se ha comentado en el apartado anterior, si observamos otra vez la distribución de los turnos de habla, profesor y alumnos ocupan de manera parecida el espacio discursivo disponible. Sin embargo, si se vuelve a tener en cuenta la cantidad de palabras que se formulan, se observa claramente que unos hablan más que otros. En este caso, en el tiempo

⁸ T representa los turnos de habla que se otorga la tutora de prácticas y C, los turnos de habla de un segundo docente en prácticas. En este trabajo quedan reflejadas numéricamente sus intervenciones para tener constancia de ellas, pero no se tendrán en cuenta para el análisis.

analizado se han contabilizado 2.455 palabras de P2 y 244⁹ palabras aproximadamente de los alumnos. Una vez más, los datos muestran que el docente sigue teniendo más protagonismo.

En conclusión, en el discurso de P2 se han podido observar muchas preguntas, sobre todo didácticas, y verificaciones de comprensión. Debido a las características y objetivos de la sesión, puede entretenerse un discurso que pone mucho énfasis en el contenido y que repite y reformula los enunciados para facilitar la comprensión. Además, también se observa que, en comparación con los alumnos, P2 habla mucho más. A continuación, la tabla 17 recoge las características del discurso de P2:

Tabla 17

Resumen de las modificaciones en el discurso de P2

A2	
Preguntas	100
Preguntas didácticas	73
Preguntas referenciales	0
Instrucciones y ejemplificación	0
Comprobación del progreso	3
Focalización del problema	2
Asignación de turnos	8
Retomar el hilo	0
Preguntas retóricas	3
Como respuesta	1
Gestión de la actividad	10
Verificaciones de comprensión	124
Verificaciones de confirmación	1
Peticiones de aclaración	1

⁹ Se trata de una aproximación, dado que en algunos momentos se han encontrado segmentos del discurso inaudibles o ininteligibles. Aunque el posible número de palabras sin contar pueda oscilar entre 20 y 30, esto no supone una gran variación al respecto.

Repeticiones	24
Propio discurso	13
Interactivas	11
Reformulaciones	38
<hr/>	
TOTAL	288
<hr/>	

6.1.3. El discurso del profesor en el nivel B1

En el nivel B1, la primera categoría analizada muestra que el docente formula 49 preguntas. En este contexto, se han observado 20 preguntas didácticas con las cuales el docente pretende comprobar el conocimiento de los alumnos:

(687-689) P3: vale # entonces # ehm **¿qué soporte se utilizó para promocionar la campaña de la fundación Affinity? ¿qué nos cuenta el texto?** venga ¿quién se atreve a hablar? [se ríe]

A esto se le añaden 15 preguntas referenciales, preguntas más abiertas que el profesor plantea para que los estudiantes desarrollen sus respuestas:

(755-756) P3: no lo abandones muy bien # vale # ahora que hemos dejado ya esto claro **¿qué ideas habéis tenido para financiar el proyecto? ¿cómo lo haríais vosotras?**

El docente también formula otras 14 preguntas, entre las cuales encontramos interrogaciones con diferentes funciones. La tabla 18 muestra preguntas relacionadas con la comprobación del progreso de la actividad o la focalización del problema, además de preguntas para incitar a la participación y asignar así el turno de palabra, que en este caso se formulan de forma general:

Tabla 18

Ejemplos de preguntas en el discurso de P3

Pregunta	Función
(684-685) P3: ¿chicas lo tenemos ya o os dejo un par de minutos más? # ¿necesitáis un poco más de tiempo? # ¿ya estáis?	Comprobar el progreso
(697-699) P3: no estáis seguras ## ¿alguien lo podría explicar? # ¿qué es un cartel? sé yo estoy segura que todos lo sabéis porque lo habéis visto ¿quién se atreve a hacer una hipótesis de lo que es?	Asignación de turno general
(774-776) A3: sí # pero ¿qué es el segundo palabra? P3: ¿micromecenazgo? me-ce-naz-go es el <i>crowdfunding</i> significa lo mismo pero pongo la palabra en español también para denominarlo ¿sí?	Focalización del problema

Respecto a las verificaciones de comprensión, se ha comprobado que el docente lleva a cabo un total de 34 verificaciones de este tipo. Sin embargo, no se han encontrado verificaciones de confirmación y tampoco peticiones de aclaración, con lo cual no se interrumpe tanto el discurso. En este contexto, se han analizado diferentes verificaciones de comprensión, desde expresiones más generales como *¿sí?*, *¿no?*, *¿vale?*, *¿verdad?* o *¿de acuerdo?*, entre otras, a construcciones más elaboradas y centradas en la tarea:

(676) P3: esto es un cartel **¿sí?**

(678) P3: chicas *¿cómo vais vosotras?* **¿tenéis alguna duda?**

(680) P3: **¿sí?** perfecto ## vosotras chicas **¿bien? ¿se entiende todo?**

En lo que concierne a la categoría de las repeticiones, en este caso se han detectado 14. De estas, 8 se refieren a repeticiones que hace el docente de algún elemento de su propio discurso porque reinicia la formulación de un enunciado —falso inicio—:

(738-739) P3: [...] **qué qué qué** *¿cuándo yo veo este anuncio tengo que sentir algo?*

(742-743) P3: [...] me parece que **sale en el # sale en el** texto justo en la primera línea

Las otras 6 repeticiones son interactivas y P3 las realiza con la intención de hacer de altavoz para el resto de la clase o de evaluar. La tabla 19 muestra dos ejemplos:

Tabla 19

Ejemplos de repeticiones en el discurso de P3

Repetición	Función
(694-695) A5: em utilizan em soportes carteles P3: ajá # los carteles pegados # ¿todos sabéis lo que es un cartel? ¿sí? ¿sí? ¿no?	Hacer de altavoz
(710-711) A1: en vallas P3: ajá # exacto # que apareció en vallas # muy bien	Evaluar

Resulta interesante mencionar que, tal y como se observa en los ejemplos siguientes, el docente repite parcialmente la respuesta del alumno y tiende a evaluar el contenido y no a corregir, al menos de manera directa, los errores de concordancia. Aunque en el primer caso se mencione posteriormente el género, no puede comprobarse que el alumno se haya dado cuenta de su error:

(757-760)

A4: una idea para financiar el proyecto son **los donaciones**

P: [asiente] **donaciones** muy bien ## ¿alguien tiene...? vale y **estas donaciones** por ¿cómo cómo se harían estas donaciones?

A4: mmm donaciones de empresas por ejemplo

(770-771)

A1: em en los **redes sociales**

P3: muy bien # **redes sociales** # por ejemplo con banners o ¿cómo?

En cuanto a la última categoría, las reformulaciones, se han contado un total de 29 reformulaciones. Evidentemente, todas se producen para aclarar y facilitar la comprensión

del *input*, pero en este contexto la mayoría de las veces el docente reformula su propio discurso sin que el alumno le muestre antes algún indicio de incompreensión:

(706) P3: [...] **¿se han cumplido o no? ¿habéis acertado algo?**

(791) P3: vale es algo así o sea tú **haces una inversión tú pagas x dinero** y sale muy muy bien

En muchas ocasiones, esto sucede a la hora de pedir información. De ahí que el discurso de P3 pueda caracterizarse por presentar constantemente preguntas:

(734-736) P3: [...] **¿qué nos dice en el texto que es el obje...? ¿cuál es el objetivo de esta campaña? ¿cuál era?** cuando habéis hecho vuestra hipótesis del objetivo # ¿es la misma que tenían los anunciantes o no?

Es interesante mencionar que hay dos casos en que las reformulaciones se producen debido a que no se recibe una respuesta y el docente insiste:

(684-685) P3: **¿chicas lo tenemos ya o os dejo un par de minutos más? # ¿necesitáis un poco más de tiempo? # ¿ya estáis?**

(732) P3: chicas **¿lo tenemos ya? # ¿chicas? # ¿estáis? #**

Finalmente, la última cuestión analizada corresponde a la ocupación del espacio discursivo. En este contexto, el docente tiene 31 turnos de habla, un 52%, frente a los 29 de los alumnos, un 48% que tiene que distribuirse entre 6 alumnos, tal y como puede verse en las tablas 20 y 21:

Tabla 20

Turnos de habla totales en el nivel B1

Turnos de habla		
Participantes	Turnos	%
P3	31	52%

A 29 48%

Tabla 21

Turnos de habla desglosados por participantes (nivel B1)

Distribución de los turnos de habla								
<u>P3</u>	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>A3</u>	<u>A4</u>	<u>A5</u>	<u>A6</u>	<u>A7</u>	<u>A8</u>
31	10	3	3	5	7	1	Ø	Ø

Tal y como se ha observado en los apartados anteriores, si se tiene en cuenta que el docente es una sola persona y los estudiantes, en este caso, 8 —de los cuales 2 no participan—, existe una ligera desproporción en la distribución de turnos. Aquí, también resulta interesante tener en cuenta qué hace el profesor con este espacio discursivo que ocupa. La tabla 22 muestra las funciones predominantes que lleva a cabo P3:

Tabla 22

Funciones en el discurso de P3

Función	Casos	%
Preguntar	49	36%
Comprobar	34	25%
Presentar	23	17%
Reaccionar	23	17%
Responder	6	4%
Marcar cambio de actividad	2	1%

En este contexto, las funciones que predominan son: preguntar, comprobar, presentar y reaccionar. Esto acaba de confirmar que en el discurso se plantean muchas preguntas y que se le da importancia a la facilitación del *input*.

En cuanto al número de palabras que se formulan, se observa claramente que unos hablan más que otros. En este caso, en el tiempo analizado se han contabilizado 1.307 palabras de

P2 y unas 124¹⁰ palabras aproximadamente de los alumnos. En este contexto, los datos también muestran que el docente habla más, aunque hay que tener en cuenta las características de esta sesión: P3 monitoriza la clase y ve que, en grupos, los alumnos van trabajando, así que les da más autonomía. Aun así, cuando P3 quiere poner en común el trabajo de los alumnos, estos participan menos. Por lo tanto, esto también hace que el docente siga teniendo más protagonismo.

En conclusión, el discurso de P3 se caracteriza por presentar muchas preguntas y por el papel más discreto de los alumnos, quienes dejan que la docente tenga más protagonismo. Para concluir este apartado, en la tabla 23 se recogen las características del discurso de P3:

Tabla 23

Resumen de las modificaciones en el discurso de P3

B1	
Preguntas	49
Preguntas didácticas	20
Preguntas referenciales	15
Instrucciones y ejemplificación	0
Comprobación del progreso	7
Focalización del problema	2
Asignación de turnos	5
Retomar el hilo	0
Preguntas retóricas	0
Como respuesta	0
Gestión de la actividad	0
Verificaciones de comprensión	34
Verificaciones de confirmación	0

¹⁰ Se trata de una aproximación, dado que en algunos momentos se han encontrado segmentos del discurso inaudibles o ininteligibles. Aunque el posible número de palabras sin contar pueda oscilar entre 20 y 30, esto no supone una gran variación al respecto.

Peticiones de aclaración	0
Repeticiones	14
Propio discurso	8
Interactivas	6
Reformulaciones	29
<hr/>	
TOTAL	126
<hr/>	

6.2. Análisis contrastivo del discurso de P1, P2 y P3

Tal y como se ha podido observar, los discursos analizados presentan un número determinado de modificaciones conversacionales que de un nivel a otro puede variar. Después de haber caracterizado los tres discursos por separado, en este apartado, un análisis contrastivo permitirá comparar los tres discursos en los diferentes niveles.

En relación con la primera categoría analizada, las **preguntas**, se ha comprobado que en el nivel A1 se formulan 55, en el nivel A2, 100, y en el nivel B1, 49. En los niveles iniciales, no se han detectado preguntas referenciales y, en cambio, en el nivel B1 sí que se observan. Esto evidencia cuál es la intención de cada docente durante ese momento de la sesión: en los niveles bajos el profesor se centra en hacer que los alumnos aprendan y pongan en práctica unas estructuras concretas y, en cambio, en el nivel intermedio la docente plantea preguntas más abiertas de manera que sus alumnos puedan aportar y desarrollar sus propias ideas y proporcionar respuestas más elaboradas. Dado que en los niveles más bajos la competencia comunicativa en una segunda lengua es más limitada, puede ser lógico que se empiece a dar más libertad de producción a medida que se va adquiriendo la competencia, pero, al mismo tiempo, hay que darle la oportunidad al alumno. De esta manera, es interesante observar que no se empiecen a combinar ambas tipologías de preguntas antes.

Una de las cuestiones que se ha observado en los tres niveles es la formulación de preguntas para comprobar el progreso de una actividad. Tanto P1 como P2 y P3 demuestran estar pendientes de cómo los alumnos llevan a cabo la actividad y de si existen dudas o problemas. Por las características de los docentes o de las sesiones en sí, se han encontrado casos particulares —preguntas hechas para retomar el hilo o preguntas retóricas—, pero es interesante mencionar que solamente P2 y P3 formulan preguntas de asignación de turnos.

En el nivel A1 el docente selecciona específicamente a los alumnos, pero P2 y P3 llevan a cabo tal asignación mediante preguntas. En el contexto de A2, P2 pregunta directamente a un alumno si quiere ser él quien lleve a cabo una acción concreta, y en el B1, P3 lo hace de manera general. Estos datos muestran que P1 y P2 tienden a asignar los turnos en los niveles iniciales y que P3, en el nivel intermedio, deja más autonomía¹¹.

En cuanto a la segunda categoría analizada, las **verificaciones de comprensión**, se ha observado que en el nivel A1 se realizan 111 verificaciones, en el nivel A2, 124, y en el nivel B1, 34. En esta categoría también existe una variación numérica considerable entre los niveles iniciales y el nivel intermedio. Parece comprensible que, otra vez, dada la baja competencia lingüística que pueden llegar a tener los alumnos en los primeros niveles, el profesor esté constantemente interesado en comprobar que los estudiantes entienden su mensaje. En los discursos de P1 y P2, se hace más evidente el uso constante de este tipo de verificaciones. El hecho de que, en algunos casos, se abuse de muletillas como *¿okay?* o *¿sí?* podría incluso evidenciar tics propios de los docentes.

Respecto a la tercera categoría analizada, las **verificaciones de confirmación**, se ha comprobado que en el nivel A1 se realizan 4 verificaciones, en el nivel A2, 1, y en el nivel B1, ninguna. Asimismo, en lo que se refiere a la cuarta categoría analizada, las **peticiones de aclaración**, se ha observado que se llevan a cabo 5 en el nivel A1 y 1 en el nivel A2. Estos casos, que se detectan en los niveles más bajos, pueden asociarse al tipo de interacción que predomina en cada discurso y a la intención que tiene cada docente, ya que, si en los niveles más bajos el docente está permanentemente pendiente de la respuesta del alumno —una única respuesta correcta—, puede que sea más propenso a formular este tipo de verificaciones para asegurarse de que la respuesta es la esperada. Mediante este tipo de verificaciones el docente puede dejar entrever que ha habido un problema de comprensión por su parte—que corresponde a los casos analizados—, pero también podría indicar que hay algo en esa respuesta que quizás tenga que replantearse y así hacer pensar al alumno sobre la respuesta que ha dado.

¹¹ En este trabajo no se profundiza en el análisis de la asignación de turnos, por no haberlo previsto en la primera aproximación a los datos, ha sido tras el contraste de las tres secuencias que se ha evidenciado la diferencia existente entre los tres profesores, es por eso por lo que es una cuestión a la que se alude brevemente por los resultados obtenidos y que se podría tener en cuenta para otros estudios.

En lo que concierne a la quinta categoría analizada, las **repeticiones**, se han contabilizado 57 en el nivel A1, 24 en el nivel A2 y 14 en el nivel B1. Las repeticiones que más se han observado en los tres niveles son las repeticiones del propio discurso del docente. Muchos de los casos observados coinciden con falsos inicios, producciones en las que los docentes vacilan un momento —a veces inconscientemente— o son interrumpidos y, por lo tanto, reinician el enunciado. También se dan casos en los que se quiere insistir en una cuestión, sobre todo en los discursos de P1 y P2, los discursos más repetitivos. Las otras repeticiones son interactivas: 27 en el A1, 11 en el A2 y 6 en el B1. Esto muestra que los docentes tienden a repetir las respuestas del alumno y lo hacen la mayoría de las veces para evaluar. Aunque este patrón se repite en los tres niveles, la secuencia es especialmente clara en los niveles bajos: el profesor pregunta, el alumno responde, el profesor repite esa respuesta y, en algunos casos, la amplía y añade el *feedback*.

Respecto a la sexta categoría analizada, las **reformulaciones**, se han observado 20 en el nivel A1, 38 en el nivel A2 y 29 en el nivel B1. Los datos muestran que se trata de una estrategia a la que recurren los tres profesores y en la que, como se observa, el nivel de lengua impartido puede llegar a incidir. En algunos casos, los profesores reformulan en su mismo turno porque consideran que no se han hecho entender o bien en un turno diferente porque existe un indicio de que los estudiantes no les han entendido. Ambos casos suceden en los tres niveles, pero particularmente en los niveles A2 y B1, la reformulación del propio discurso del docente en su mismo turno se destaca más debido a la constante reformulación de preguntas. En el caso de P2, el contenido gramatical de la actividad podría incidir en el aumento de reformulaciones. Aun así, en ambos niveles, P2 y P3 tienden a reformular mucho más las preguntas y en un mismo turno formulan la misma idea de distinta forma. Esto da como resultado una constante batería de preguntas y puede servir de reflexión para ver hasta qué punto este tipo de estrategia aclara o ayuda al alumno.

A continuación, en la tabla 24 se recogen las modificaciones conversacionales presentes en los tres discursos. De esta manera, se resumen y engloban los datos analizados:

Tabla 24

Comparación de las modificaciones en los discursos de P1, P2 y P3

Modificaciones conversacionales	Niveles			
	Tipología	A1	A2	B1
Preguntas		55	100	49
Preguntas didácticas		28	73	20
Preguntas referenciales		0	0	15
Instrucciones y ejemplificación		5	0	0
Comprobación del progreso		3	3	7
Focalización del problema		2	2	2
Asignación de turnos		0	8	5
Retomar el hilo		1	0	0
Preguntas retóricas		9	3	0
Como respuesta		6	1	0
Gestión de la actividad		1	10	0
Verificaciones de comprensión		111	124	34
Verificaciones de confirmación		4	1	0
Peticiones de aclaración		5	1	0
Repeticiones		57	24	14
Propio discurso		31	13	8
Interactivas		27	11	6
Reformulaciones		20	38	29
TOTAL		252	288	126

Finalmente, la última cuestión analizada es la **ocupación del espacio discursivo**. Por un lado, si se tienen en cuenta los turnos de habla, se ha contrastado que los tres docentes ocupan un porcentaje similar del espacio discursivo docente. La figura 1 muestra la comparación entre P y A:

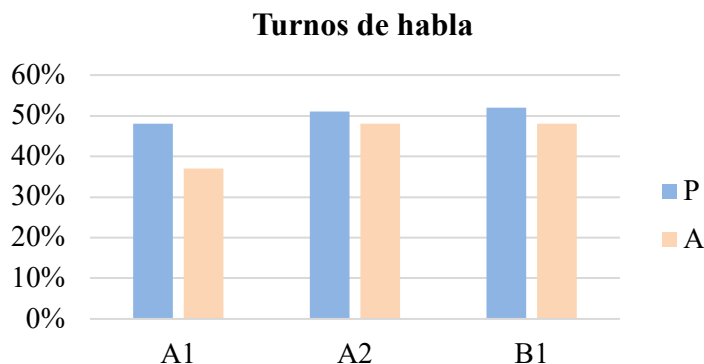


Figura 1. Comparación de los turnos de habla entre P y A

Si se tienen en consideración las funciones que llevan a cabo los docentes en un tiempo concreto, aquellas que más realizan son preguntar, comprobar, reaccionar y, en los contextos de P1 y P2, presentar, tal y como puede observarse en la figura 2:

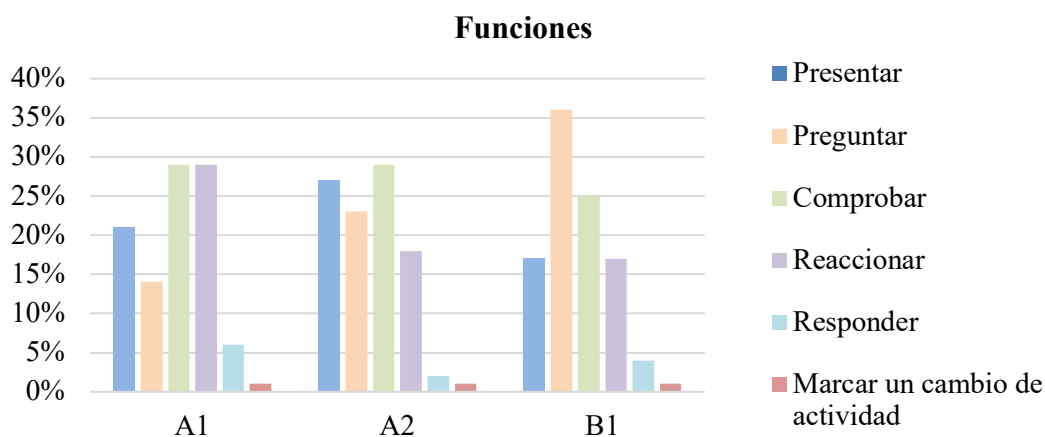


Figura 2. Funciones presentes en los discursos de P1, P2 y P3

En los niveles bajos, tanto P1 como P2 presentan más contenidos, comprueban más su comprensión y reaccionan más las intervenciones de los alumnos que P3 en el nivel intermedio. En cuanto a las preguntas, en sus respectivos contextos los tres siguen formulando un número considerable, sin embargo, P2 y P3 llegan a destacar más por su constante reformulación. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que existen factores que influyen y que estos datos se encierran en un marco concreto: la clase de A1 no es la misma que la de A2 y estas tampoco son como la de B1.

Los docentes también coinciden prácticamente en otra cuestión y es que una de las funciones que menos llevan a cabo es la de responder —un 6% en el A1, un 2% en el A2 y un 4% en el B1—. Tampoco se observa que dediquen mucho tiempo a marcar los cambios de actividad —un 1% en el A1, un 1% en el A2 y otro 1% en el B1—, aunque hay que tener en cuenta que solamente se ha seleccionado una parte de la sesión y que, por lo tanto, es evidente que la cantidad de actividades que se realizan son numéricamente inferiores a las que se pueden contar si se analiza toda la sesión docente.

En lo que concierne al número de palabras, la figura 3 muestra a la perfección la gran diferencia entre las producciones de P y de A:

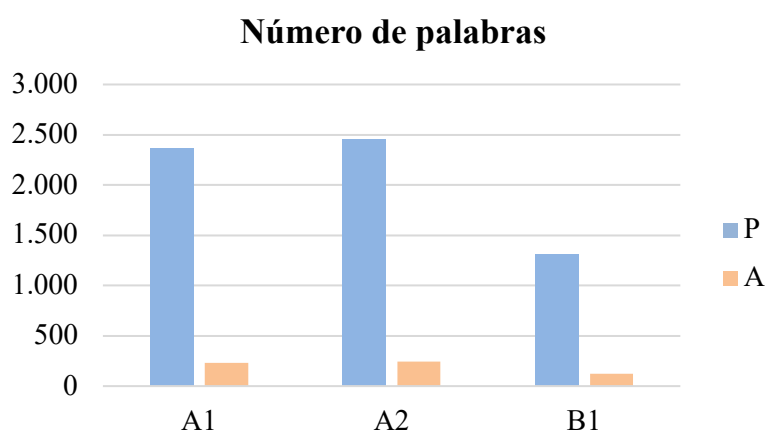


Figura 3. Número de palabras en las intervenciones de P y de A

Tal y como se ha podido observar, se han contabilizado 2.368 y 2.455 en los niveles A1 y A2 respectivamente, en comparación a las 1.307 palabras del docente en el nivel B1. Además, si se cotejan con las producciones de los alumnos, la diferencia se hace más evidente.

En la figura 3 también puede percibirse que, en los niveles iniciales, el docente habla más que en el nivel intermedio. En el B1, la docente deja mucho más tiempo del establecido en un primer momento para que los alumnos lleven a cabo la tarea. Así, les da más autonomía y son ellos quienes, en parejas o grupos, van haciendo las actividades. Esto supone que se deban tener en cuenta factores como los objetivos de la sesión y su desarrollo: en el A1 el docente habla más porque todo está muy pautado y en el B1 la docente habla menos porque busca que sean los alumnos los que participen más. En este sentido, es interesante hacer una mención a esa participación de los estudiantes, ya que si se compara el número de palabras

de los profesores con el número de palabras de los alumnos se comprueba que estos últimos hablan mucho menos: unas 2.000 palabras aproximadamente de los docentes frente a las 230, 244 y 124 aproximadamente de los alumnos en los niveles A1, A2 y B1 respectivamente. Estos datos muestran que los docentes hablan mucho más que los alumnos y que sus producciones son más largas. Evidentemente los alumnos no disponen de tanta competencia comunicativa, pero el tipo de preguntas que formulan los profesores, sin duda, también influye en la longitud de las respuestas y, en consecuencia, de la producción. En el caso de P3 y la sesión de B1, parece que la docente habla menos en comparación a P1 y P2 para dejar más espacio a los alumnos, pero los datos tampoco muestran que esto sea totalmente cierto. Cabría esperar que en el nivel B1 los alumnos produjeran más discurso y hablaran más, pero a la vista de los resultados esto no es así: los alumnos hablan mientras realizan la actividad en parejas o pequeños grupos, pero no en clase abierta, donde el docente sigue ocupando el espacio discursivo.

En resumen, el análisis contrastivo realizado revela que entre estos docentes las diferencias que se han encontrado son las siguientes: por un lado, se observa que P1 y P2 llevan a cabo más preguntas didácticas y verificaciones —tanto de comprensión, como de confirmación y peticiones de aclaración—; por el otro, se comprueba que es en el discurso de P3 donde se empiezan a observar preguntas referenciales. Además, P1 es el docente que más repeticiones realiza, seguido de P2. Esto indica que los discursos más repetitivos en cuanto a la progresión de la información se llevan a cabo en los niveles bajos. En cuanto las reformulaciones, se contabiliza un número de modificaciones que va ascendiendo a medida que el nivel es más avanzado. Aun así, un aspecto que tienen en común los tres docentes es que todos ocupan de manera parecida el espacio discursivo, además de dedicar ese espacio prácticamente a las mismas funciones.

7. Discusión de los datos

La mayoría de los estudios consultados analizan el discurso de profesores con experiencia en un mismo nivel a diferencia de este trabajo, que se centra en los discursos de tres profesores noveles en tres niveles diferentes. Aun así, podemos intentar relacionar nuestros resultados con los de los trabajos presentados en el apartado 2.3.

Uno de los primeros estudios que se publicó sobre el discurso del profesor de ELE fue el de las autoras Aymerich y Díaz (1989). En él, siguiendo a autores como Larsen-Freeman y Long (1994), se empieza a hacer referencia a la negociación y facilitación del *input* mediante el uso de estrategias y reajustes especialmente conversacionales, que son las modificaciones que más predominan en muchos de los trabajos realizados y, por lo tanto, sobre las que más se ha investigado —Aymerich y Díaz (1989), Álvarez (1991), González (2001, 2010a), Cruz (2016) o Barranco (2007), entre otros—. En la tesis de González (2001), por ejemplo, se constata que el 90% de los discursos analizados presentan una mayor proporción de modificaciones de este tipo. En una primera aproximación a las transcripciones de los tres discursos analizados en este trabajo también se fue evidenciando esa mayor presencia de modificaciones conversacionales, lo que corroboró la necesidad de profundizar en esa línea de investigación para comprobar si en los discursos de los profesores noveles era similar.

En relación con las preguntas, los resultados de este estudio pueden ser un reflejo de las reflexiones de los autores leídos. Walsh (2011), por ejemplo, comenta que los docentes formulan muchas preguntas y que los alumnos se limitan a responder. Esto se ha podido observar en los tres discursos analizados, ya que tanto P1, como P2 y P3 formulan la mayoría de las preguntas y, en cambio, sus estudiantes se ciñen a responder. Autores como Mercer (1997), Anaya (2005) o Batlle (2015) hablan sobre tener en cuenta qué objetivos se plantea el profesor y a qué decide darle importancia en cada momento. Otra cuestión que puede observarse en los tres discursos analizados: en algunos momentos se le da relevancia a la corrección, en otros se puede buscar la fluidez, etc. Anaya (2005), por ejemplo, estudió este tópico en un solo grupo de nivel elemental y sus datos mostraron un gran dominio de las preguntas didácticas frente a las referenciales. Aquí ha sucedido algo similar, todas las preguntas que formulan P1 y P2 son didácticas y, en cambio, P3 las combina con las referenciales.

Es interesante mencionar el caso de Álvarez (1991). Aunque su trabajo se remonta a varias décadas atrás, se analizan los discursos de 4 profesores con un mínimo de 4 años de experiencia y con alumnos principiantes, y el autor destaca que, tal y como esperaba, se dan un gran número de modificaciones conversacionales. Además, también comenta que una de las estrategias más usadas es la verificación de la comprensión, a la que, como es normal, el docente recurre para comprobar si es comprendido o no. Esto también se observa en los discursos analizados en este trabajo y con docentes que no tienen experiencia.

En cuanto a las repeticiones, se ha observado que cuanto más bajo es el nivel más repeticiones se llevan a cabo: P1, 57, P2, 24 y P3, 14. Además, P1 es el docente que más repeticiones de su propio discurso realiza y también quien más repeticiones interactivas lleva a cabo. Vasco (2015) lleva a cabo un estudio en el que participan tres profesores con más de 10 años de experiencia que imparten clase en el nivel A1 y destaca que la modificación conversacional más presente en esos discursos son las repeticiones con correcciones. Por su parte, Cruz (2016), que destaca en su trabajo el dominio de modificaciones conversacionales en niveles avanzados, observa cómo en los discursos de los docentes que participan en su estudio, todos con experiencia, se detecta un predominio de repeticiones parciales o reproducciones de las intervenciones de los estudiantes con correcciones o ampliaciones, sobre todo en el nivel B1. En este trabajo, esto se observa en los niveles de A1 y A2, como en el trabajo de Cruz (2016). Curiosamente, P3 —que imparte un B1— es el docente que menos repite y corrige la intervención de los alumnos. Aunque, tal y como se ha comentado, P3 entiende que los estudiantes están trabajando bien en grupos reducidos y ese momento de la sesión no se desarrolla en una clase abierta, como sí sucede con P1 y P2.

Otro aspecto interesante sucede cuando P1 y P2 llevan a cabo estas repeticiones del discurso del alumno y le añaden una corrección o ampliación. Estudios como el de Barranco (2007) destacan que suele proporcionarse mucho más un *feedback* positivo que un *feedback* negativo. El autor destaca que los docentes que participan en su estudio muestran una mayor tendencia a corroborar la información y no a corregir formas lingüísticas o gramaticales. Esta es una cuestión que también ha podido observarse en este trabajo, sobre todo en los docentes que imparten los niveles iniciales¹².

En cuanto a la ocupación del espacio discursivo, se ha podido observar que P1, P2 y P3 hablan mucho más que sus respectivos alumnos. Autores como Nunan (1987) o Thornbury (1996) ya hacían referencia a la creencia de que, como docente, uno cree que está llevando a cabo clases comunicativas, pero que, en realidad, a veces esto no sucede así. En este trabajo, se ha comprobado que los docentes hacen muchas preguntas y que, en algún caso, incluso dan la respuesta, con lo cual el alumno pierde la oportunidad de responder. Anijovich y Mora

¹² Sería interesante profundizar más en la cuestión de la retroalimentación o *feedback*. Por razones de espacio y tiempo, y al tratarse de una primera aproximación, se hace referencia de manera general.

(2009) también mencionan esta cuestión y hacen referencia al hecho de que los docentes no tengan demasiada capacidad de espera, a esa necesidad de llenar los silencios que se producen en el aula. Esto también se ve reflejado en las intervenciones de P1, P2 y P3.

En su trabajo, Cruz (2016) destaca que los docentes que participan en su estudio —aunque imparten diferentes niveles, todos cuentan con experiencia— ocupan entre el 55% y el 70% del espacio discursivo del aula. En este trabajo, los docentes noveles también participan más que los alumnos y se observa claramente que, en cuanto a número de palabras, sus producciones son más largas. Además, entre los docentes con experiencia, los datos que aporta Cruz (2016) destacan que las funciones que más predominan en el discurso del profesor son presentar¹³, preguntar y reaccionar. Esto también ha podido observarse en los datos analizados en este estudio.

En resumen, parece que tanto profesores con experiencia como profesores noveles llevan a cabo actuaciones similares: desde presentar una tipología concreta de modificaciones conversacionales a monopolizar los turnos de habla. Es evidente que para evitar posibles rupturas del discurso, malentendidos o conflictos los docentes tienen que recurrir a una serie de estrategias, pero es curioso que después de haber recibido formación o incluso de tener años de experiencia y de trabajar para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, a veces los resultados que se obtienen distan de aquellos que se pensaban conseguir. Al final, parece que los docentes pueden llegar a actuar de forma intuitiva.

8. Conclusiones

En este trabajo, el análisis del discurso ha permitido caracterizar las producciones orales de diferentes profesores noveles en diferentes niveles. Los datos analizados han permitido establecer una comparación entre los mismos y responder las preguntas de investigación que se formularon en un primer momento.

Una primera aproximación a los datos obtenidos en este trabajo y la consulta de estudios anteriores evidenció la producción de discursos modificados y, como tal, la aparición de

¹³ En el estudio de Merayo (2016) se destaca que el acto de habla más recurrente en profesores expertos es el de *información* y no tanto el de *directiva*. Aunque en su trabajo solamente se centra en las instrucciones, sería interesante profundizar en este tema con los datos extraídos en este trabajo y observar, así, cómo dan las instrucciones profesores noveles.

modificaciones. Esto llevó a plantear la primera pregunta de investigación: *¿cuáles son las modificaciones más recurrentes que caracterizan el discurso del profesor novel de ELE?* Autores de referencia, como Larsen-Freeman y Long (1994), destacaban la presencia de modificaciones lingüísticas y de modificaciones conversacionales. Así, en los contextos analizados, se ha observado la presencia de modificaciones lingüísticas como la mayor presencia de verbos en modo indicativo y en presente, la omisión de artículos, procesos de derivación o el uso de términos en otra lengua como el inglés, y de modificaciones conversacionales como la formulación de preguntas y verificaciones y el uso de repeticiones y reformulaciones. Esa primera aproximación a los datos evidenció muchas más modificaciones conversacionales y, por lo tanto, el estudio tomó una nueva perspectiva. Por todo esto, puede afirmarse que las modificaciones más recurrentes que caracterizan el discurso del profesor novel de ELE son las modificaciones conversacionales y que, dentro de esta clasificación, se encuentran las preguntas, las verificaciones de comprensión, las verificaciones de confirmación, las peticiones de aclaración, las repeticiones y las reformulaciones.

A partir de aquí, se formuló la segunda pregunta de investigación: *¿las modificaciones que caracterizan el discurso del profesor novel de ELE tienen relación con las modificaciones presentes en los discursos de los profesores expertos?* Cabe destacar que los diferentes estudios consultados —prácticamente todos basados en los discursos de profesores con experiencia— manifiestan la producción de discursos modificados. Autores como González (2001), Barranco (2007), Vasco (2015) o Cruz (2016) coinciden en que en los discursos de los docentes existe mayor presencia de modificaciones conversacionales y, aunque cada uno estudia diferentes casos, las modificaciones presentes suelen ser las preguntas, las verificaciones, las repeticiones y las reformulaciones. Por lo tanto, se ha podido comprobar que las modificaciones que caracterizan el discurso de profesores novel de ELE están relacionadas con las modificaciones presentes en los discursos de los profesores expertos: los docentes hacen preguntas, verifican, repiten y reformulan.

En lo que concierne a la tercera cuestión planteada, *¿la mayor o menor presencia de estas modificaciones varían en función del nivel de los alumnos?*, en este trabajo se ha comprobado que la respuesta es afirmativa. Tal y como se ha podido observar, en los niveles iniciales hay mayor presencia de modificaciones conversacionales que en el nivel intermedio: en el A1 se detectan 252 modificaciones, en el A2, 288 y en el B1, 126. Así, las modificaciones

conversacionales observadas van desde la formulación de preguntas a verificaciones de comprensión, verificaciones de confirmación, peticiones de aclaración, repeticiones y reformulaciones. Se podría llegar a pensar que es normal contabilizar un mayor número de modificaciones en el nivel más bajo, dada la poca competencia comunicativa de los alumnos en una segunda lengua, pero los resultados obtenidos muestran un hecho curioso. Es interesante observar cómo el número de modificaciones no disminuye a medida que aumenta el nivel, sino que, de A1 a A2, el número de modificaciones aumenta para posteriormente disminuir en el nivel intermedio. Así, el discurso que más modificaciones presenta es el discurso de P2 en el nivel A2, donde los estudiantes no tienen la escasa competencia que podrían llegar a tener los alumnos del nivel A1, pero tampoco la que tienen los estudiantes del B1. Aun así, estos datos solamente son un reflejo de lo que ocurre en tres contextos determinados, por lo tanto, no se pueden extrapolar.

En caso de que la pregunta 3 fuera afirmativa —que así ha sido—, se planteó una cuarta cuestión: *¿puede establecerse una caracterización de fenómenos en cada uno de los niveles en relación con su mayor presencia o ausencia?* Los resultados obtenidos en este trabajo muestran que, en los niveles con alumnos con una competencia comunicativa más limitada, P1 y P2 llevan a cabo más preguntas —preguntas didácticas, verificaciones de comprensión, verificaciones de confirmación y peticiones de aclaración— y repeticiones, la mayoría de las cuales se basan en reproducir parcialmente su propio discurso. Muchas veces esto se hace para incidir en que los alumnos entiendan la información, pero se dan algunos casos en los que se producen vacilaciones del docente y el reinicio de los enunciados. A todo esto, en los niveles bajos también se llevan a cabo más repeticiones de la respuesta del alumno para evaluarla. En cambio, en el nivel intermedio, P3 plantea menos preguntas —algunas de ellas referenciales— y su discurso no llega a ser tan repetitivo como sí puede serlo el de P1 y P2. Finalmente, en cuanto al uso de reformulaciones, el número de estas modificaciones presentes en los discursos aumenta a medida que va subiendo el nivel. Así, en los niveles bajos se opta más por repetir y, en cambio, en el nivel B1 se opta más por reformular. En definitiva, sí que se puede establecer una caracterización de fenómenos en cada uno de los niveles en relación con su mayor presencia o ausencia: en este contexto, el discurso del profesor en los niveles bajos está caracterizado por la formulación de preguntas didácticas, las verificaciones de comprensión y de comprobación, las peticiones de aclaración y las repeticiones en el A1 y las reformulaciones en el A2; en cambio, el discurso del profesor en

el nivel intermedio está caracterizado por la combinación de preguntas didácticas y referenciales y las reformulaciones.

En lo que concierne a la última pregunta de investigación, *¿la ocupación del espacio discursivo por parte del profesor viene determinada por el nivel de competencia de los alumnos?*, se observa que, en cuanto a turnos de habla, la ocupación del espacio discursivo es parecida en los diferentes niveles. En muchas ocasiones, tanto P1, como P2 y P3 intervienen porque los alumnos no saben continuar con su discurso o porque se produce el famoso silencio y los docentes los llenan sin dejar más tiempo al estudiante. Además, la intervención de un participante suele conllevar la reacción de otro participante. Sin embargo, si se tiene en cuenta el número de palabras producidas entre docentes y alumnos, los primeros llevan a cabo producciones más largas sea cuál sea el nivel que impartan. Además, entre P1 y P2 no hay demasiadas diferencias, pero entre estos y P3 sí. Cabe destacar este último caso, el de B1, donde P3 habla menos —en comparación con P1 y P2— porque deja que los alumnos trabajen durante más tiempo en grupos reducidos. Así que, en este sentido, parece ser que la ocupación del espacio discursivo por parte del profesor sí que viene determinada por el nivel de competencia de los alumnos: en los niveles iniciales se ha observado que tanto P1 como P2 hablan mucho más que P3 en el nivel intermedio, donde los alumnos tienen más autonomía. Tal y como se ha podido observar, el hecho de que los alumnos de P3 no participen en clase abierta no significa que en grupos reducidos no interaccionen, aunque sería interesante haber podido analizar esas interacciones para comprobar qué ocurre en esos momentos.

Esta última idea puede recogerse junto a las cuestiones que han ido surgiendo a lo largo de este trabajo y que no se han podido tener en cuenta por motivos de tiempo o espacio, entre otros. Así, como futuras líneas de investigación que puedan ampliar los estudios realizados hasta la fecha sería interesante seguir fijándose en las interacciones entre profesores y alumnos teniendo en cuenta cuestiones como las pausas, el tiempo de espera o las marcas de distribución de turno; además de las interacciones de los estudiantes cuando trabajan en grupos reducidos, del papel del tutor y la monitorización que hace de las clases de profesores en prácticas, de la influencia de la comunicación no verbal en el aula o de la ocupación del espacio discursivo por parte del docente y su vinculación con las características de la clase —por ejemplo, comprobar si esta ocupación varía o depende de las secuencias que se desarrollan durante las sesiones docentes—.

En conclusión, este trabajo ha prestado atención a las actuaciones de profesores noveles de ELE. Se ha comprobado que los discursos analizados están caracterizados por una serie de modificaciones conversacionales que, aunque en muchas ocasiones busquen facilitar el *input*, a veces uno puede plantearse si su uso llega a influir positivamente o no. Aunque los resultados no se pueden extrapolar, los casos analizados y comparados demuestran comportamientos similares entre profesores noveles y profesores con experiencia. Esto puede llevarnos a reflexionar sobre la influencia de la formación y la experiencia en las actuaciones docentes: a veces, tanto los discursos de los profesores noveles como de los profesores expertos presentan modificaciones que tienen como consecuencia una monopolización de los turnos de habla, un predominio de funciones que, en algunos casos, no propician la aparición del discurso por parte de los alumnos y una ocupación del discurso que podría alejarse de lo que se puede considerar propio del enfoque comunicativo.

9. Bibliografía

- Acosta, L. (2013). *Estrategias de aprendizaje en la interacción oral: una comparación de la influencia de la cultura de origen*. (Trabajo final de máster, Universidad de Barcelona). Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/130807/1/tfm_laura_acosta_ortega.pdf
- Álvarez, A. (1991). Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como L2. *III Congreso Nacional de la ASELE. El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula*, 3, 147-158. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0145.pdf
- Anaya, V. (2005). La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE. *RedELE*, (5), 1-8. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1f760e4c-dd7b-4c79-a296-d3fe0849b752/2005-redele-5-02anaya-pdf.pdf>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Aymerich, M. y Díaz, L. (1989). *Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua*. (Trabajo final de máster no publicado). Universidad de Barcelona.
- Barranco, J. L. (2007). *La influencia de las modificaciones conversacionales del profesor en la reestructuración del conocimiento lingüístico de los aprendices: un estudio de caso*.

- (Trabajo final de máster, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriamastr/1-semester/barranco.html>
- Batlle, J. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/100766>
- Batlle, J. (2018). Heterorreparaciones y competencia interaccional del aula: el papel del profesor en la gestión de la interacción. *Didacticae*, (3), 35-52. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20659/pdf>
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor libros.
- Calsamiglia, H., Cots, J. M., Lorda, C. U., Nussbaum, L., Payrató, Ll. y Tusón, A. (1997). *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir* (3ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Cambra, M. (1997). Contacte de llengües a classe de llengua estrangera de primària. En A. Mendoza, C. Romea y F.J. Cantero (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (p.587-592). Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (p. 227-238). Barcelona: Horsori.
- Cruz, N. (2016). *El discurso del profesor en el aula de español como lengua extranjera: análisis de estrategias pragmáticas*. (Trabajo final de máster, Universidad de Buenos Aires). Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4247/uba_ffyl_t_2016_se_cr_uz.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González, V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41411>
- González, V. (2010a). El discurso generado en el aula de español como lengua extranjera: ¿un discurso con características propias? *PHONICA*, 6, 26-48. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica6/documentos/701.pdf>

- González, V. (2010b). La interacción en el aula de español como lengua extranjera: discurso generado por el alumno. *Lenguaje y Textos*, (32), 105-111. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_interaccion_en_el_aula_de_espanol_como_lengua_extranjera_gonzalez_arguello_maa_v.pdf
- Grice, H. P. (1975). En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and semantic. Speech Acts* (p.41-58). Nueva York: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. En J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Ethnographic Description and Explanation* (p.35-71). Cambridge: CUP.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Editorial Gredos.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141. Recuperado de <http://docshare04.docshare.tips/files/30832/308321537.pdf>
- Llobera, M. (1995). Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras. En M. Siguán (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas. XVIII Seminario sobre "lenguas y educación"* (p.17-38). Barcelona: Horsori.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project. Tools for analyzing talk*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/243532847_The_CHILDES_project_tools_for_analyzing_talk?enrichId=rgreq-ea1c33661bd7113b9a140bdd823bc8aa-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI0MzUzMjg0NztBUzoxNjAyNzcyNjU5MjAwMDFAMTQxNTIyNDQ4NjYyOQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Merayo, A. (2014). *Estudio sobre las instrucciones orales en el aula de ELE: análisis contrastivo entre profesores expertos y profesores principiantes*. (Trabajo final de máster, Universidad Internacional Menéndez Pelayo). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0e98e25b-68cd-4516-9c8b-760518286ada/2014-bv-15-09andreamerayo-pdf.pdf>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Nunan, D. (1987). Communicative Language Teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41(2), 1-11. Recuperado de https://www.academia.edu/3124381/Communicative_language_teaching_Making_it_work

- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos*, (12), 14-21. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228695377_EL_AULA_COMO_ESPACIO_CULTURAL_Y_DISCURSIVO
- Pastor, S. (2003). El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. *RESLA*, (16), 251-271. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325355>
- Pinilla, R. (1997). Adaptaciones del discurso del profesor en el aula de español lengua extranjera (ELE). *Revista de filología románica*, 14(1), 437-444. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=100893>
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *ELT Journal*, 50(4), 279-289. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/30984586_Teachers_research_teacher_talk
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Vasco, M. D. (2015). *El habla del profesor y la práctica docente reflexiva: análisis de funciones y modificaciones discursivas en clases de español como segunda lengua de nivel A1 según el MCER en Ecuador*. (Trabajo final de máster, Centro Universitario CIESE-Comillas, Universidad de Cantabria). Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8524>
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Londres: Routledge.

10. Anexos

10.1 Símbolos de las transcripciones¹⁴

P	Inicial que indica la intervención de un docente
A	Inicial que indica la intervención de un alumno
#	Pausa breve (menor a un segundo)
##	Pausa larga (de un segundo)
###	Pausa muy larga (de más de un segundo)
mm	Alargamiento consonántico
[]	Anotaciones de elementos no verbales
[ininteligible]	Indicación de segmentos del discurso inaudibles o ininteligibles
[?]	Indicación de una transcripción aproximada
...	Puntuación que indica que no se acaba de formular un enunciado
Letra cursiva	Procedimiento para enfatizar y señalar términos coloquiales, anglicismos, palabras con un sentido especial o que funcionan como metalenguaje
Notas a pie de página	Comentarios y aclaraciones de la investigadora que pueden ayudar a la comprensión

¹⁴ Adaptación del sistema y convenciones de transcripción CHAT de CHILDES (MacWhinney, 2000).

10.2. Transcripciones¹⁵

10.2.1. Transcripción del discurso de P1 (A1)

Contextualización (Modelo SPEAKING)	
S	Enseñanza de ELE / Aula / Parte final de la sesión
P	Profesor, tutora y 11 alumnos
E	Solicitar y presentar información del lugar de residencia
A	Pregunta-Respuesta / Explicación
K	Interacción con poco grado de formalidad
I	Oral con ayuda de soporte escrito y visual
N	Profesor-Alumno / Interacción centrada en el profesor
G	Clase / Secuencia dialogal

- 1 P1: bueno # pues yo me voy a presentar también ¿no? ya que estoy
- 2 A1: claro
- 3 P1: yo vivo en una ciudad exacto que se llama Sabadell # está aquí ¿okay? Sabadell
- 4 Barcelona que es la cuarta ciudad más habi más grande de Cataluña digamos
- 5 ¿okay? primero Barcelona luego Badalona luego Terrassa y luego Sabadell
- 6 ¿okay? es bastante importante ah y *pera* que busco # perdón bueno y bueno en
- 7 Sabadell tiene de todo tiene escuelas tiene # no tiene playa pero tiene montañas
- 8 ah tiene gimnasios supermercado polideportivo # muchas escuelas muchos cines
- 9 teatro bares restaurantes # es como Barcelona pero en pequeño es una ciudad
- 10 muy grande # am también tiene ayuntamiento lógicamente y es muy famosa por
- 11 # por el banco bueno este es el centro de la ciudad ¿okay? este es el ayuntamiento
- 12 esta es la iglesia ¿okay? y am esto es la zona nueva hay un lago ¿okay? esto es el
- 13 Corte Inglés ¿conocéis centro comercial Corte Inglés?
- 14 A1: sí

Presentar
Comprobar

Presentar
Comprobar
Presentar
Comprobar
Presentar
Comprobar
Presentar
Comprobar
Presentar
Comprobar
Presentar
Comprobar

¹⁵ En esta transcripción también se pueden consultar las funciones que realizan los docentes. Estas funciones quedan reflejadas una a una en una lista en la parte derecha de la página, a excepción de algunos casos en los que, por la falta de espacio, se recoge la función y el número de veces que se repite en ese turno —ya sea seguidas o no— entre paréntesis.

<p>15 P1: okay y ya está y poco más ## ¿qué más os iba a de...? ah sí es muy famoso porque 16 en Sabadell el primer banco Sabadell es de Sabadell eh banco Sabadell¹⁶ [se ríe] 17 es como sí es de ahí y ya está y mi barrio es este em hay tren también no esto no 18 es esto no sé qué es pero bueno [se ríen¹⁷] ## vale pues no sé manifestaciones 19 cerdos no sé que es esa pero bueno ## bueno pues no sale pero bueno ### no sale 20 bueno pues nada es un barrio también y en el barrio hay tiendas panaderías am 21 escuelas también hay de todo ¿okay? # vale pues ahora lo que vamos a hacer es 22 ## página 32 ¿okay? libro [ininteligible] página 32 e ejercicio 11 ¿okay? ### vale 23 por parejas un dos un dos un dos un dos ah y vosotros tres ¿okay? preguntamos 24 yo soy A1 eh A9 ¿qué hay en tu barrio? y A9 dice en mi barrio hay escuela A1 25 apunta escuela panadería panadería eh okay pero A9 ¿qué no hay en tu barrio? 26 en mi barrio no hay playa apuntamos playa ¿sí? preguntamos qué hay y qué no 27 hay a nuestro compañero ¿sí?</p>	<p>Reaccionar Preguntar Presentar Reaccionar Presentar Reaccionar Presentar Comprobar Cambio act. Comprobar Presentar Comprobar Presentar Comprobar Presentar Comprobar Presentar Comprobar</p>
<p>28 A2: ¿Qué es em [ininteligible]?</p>	
<p>29 P1: <i>faltar</i> es no haber no existir ¿okay?</p>	<p>Responder Comprobar</p>
<p>30 A2: ah sí</p>	
<p>31 P1: okay ¿qué hay en tu barrio? en mi barrio hay ayuntamiento polideportivos 32 supermercados tienda ¿qué no hay en tu barrio? en mi barrio no hay bar no hay 33 playa no hay farmacia ¿sí? okay ### ¿qué es guardería? todos ¿qué es guardería? 34 # escuela para niños kindergarten ¿sí? ### escuela de bebés ## escuela para bebés 35 ¿okay? ###¹⁸ discoteca [se ríe] en mi barrio hay discoteca ¿eh? sí sí sí lo que pasa 36 es que no me gusta esa discoteca pero bueno es discoteca [se ríen] sí sí sí en mi 37 barrio detrás de mi casa hay una discoteca de heavy metal</p>	<p>Presentar Comprobar (3) Responder Comprobar Responder Comprobar Presentar Comprobar Presentar Reaccionar</p>
<p>38 A1: oh [se ríe]</p>	
<p>39 P1: pero yo no me gusta heavy metal entonces no voy</p>	<p>Presentar</p>
<p>40 A1: a mí no [se ríe]</p>	
<p>41 P1: A5 si esto es en <i>hay</i> ¿qué no hay? <i>faltar</i> es no haber no hay no hay falta ¿okay?</p>	<p>Preguntar Presentar Comprobar</p>
<p>42 A5: [ininteligible] <i>dance</i></p>	
<p>43 P1: ¿sabes bailar?</p>	<p>Responder</p>
<p>44 A5: ah</p>	

¹⁶ Señala una imagen proyectada.

¹⁷ Tanto P1 como los alumnos se ríen.

¹⁸ Durante esta pausa el docente pasa por una mesa.

45	P1:	sabes o puedes # ¿sabes bailar? ¿puedes bailar? sí bailo salsa ¹⁹ # ah yo no sé	Responder Presentar Reaccionar Presentar Preguntar (2) Comprobar
46		bailar heavy metal claro yo heavy metal no sé yo soy más de [se ríe] no sé	
47		reggaetón salsa pero heavy metal no ### okay ¿necesitamos ayuda o no? ¿todo	
48		okay? ### ¿river? ²⁰	
49	T:	¿y hay [ininteligible] cerca?	
50	A8:	ah no sé	
51	T:	agua	
52	A8:	¿agua?	
53	P1:	<i>river</i>	Responder
54	A8:	ah sí	
55	T:	no hay playa pero hay [gestos] ²¹	
56	P1:	en Sabadell no hay playa pero hay río ²² ## también podemos decir hay playa hay	Presentar (2) Comprobar (6) Responder
57		montaña hay río ¿conocemos río? ¿qué es río? <i>river</i> ¿okay? ### ¿sí? ¿río? ¿río?	
58		<i>River</i> es río	
59	T:	zona de skate es # cómo P1 ¿zona de skate?	
60	P1:	¿zona de skate?	Preguntar
61	T:	zona de skate	
62	P1:	¿en Barcelona?	Preguntar
63	T:	una zona de skate	
64	P1:	le dices skate	Responder
65	T:	sí en el parque o [ininteligible]	
66	P1:	no tenemos palabra en castellano para <i>skateboard</i> # <i>skateboard</i> es <i>skateboard</i>	Responder
67	T:	bueno sí sí que tenemos patinete pero no gusta[?]	
68	P1:	pero nadie lo dice sí # vale pues hacemos descanso y a la vuelta me decís y	Reaccionar Cambio act. Comprobar
69		Kahoot ¿okay?	
70		[PAUSA]	
71	P1:	venga [señala a A1]	Reaccionar
72	A1:	en mi s tu	
73	P1:	en su # en su barrio	Reaccionar
74	A1:	en su barrio hay # la iglesia	
75	P1:	hay iglesia ### hay iglesia okay y ¿qué más hay?	Reaccionar Preguntar

¹⁹ P1 hace el gesto de bailar.

²⁰ P1 escucha la conversación entre T y A8 e interviene.

²¹ T simula con las manos el curso de un río.

²² P1 simula con las manos el curso de un río.

76	A1:	iglesia eh ###	
77	P1:	iglesia y # ¿panadería? por ejemplo	Reaccionar Preguntar
78	A1:	sí	
79	P1:	okay y ¿qué no hay? # en su barrio no hay	Reaccionar Preguntar
80	A1:	su barrio no en su barrio no hay [ininteligible]	Presentar
81	P1:	estación de tren	Reaccionar
82	A1:	estación de tren y # <i>park</i>	
83	P1:	y parque parque	Reaccionar
84	A1:	parque	
85	P1:	okay es parque ¿okay? espera que te lo apunto aquí ## parque okay va A2	Reaccionar Comprobar
86	A2:	ah en	
87	P1:	en su	Reaccionar
88	A2:	en su barrio hay [ininteligible] y estación de tren	
89	P1:	okay y ¿qué no hay? dos cosas	Reaccionar Preguntar
90	A2:	en su barrio no hay parque # y río	
91	P1:	parque río okay [señala al siguiente alumno]	Reaccionar
92	A3:	en su barrio hay escuela mm correos eh tiendas	
93	P1:	di dos cosas dos cosas di dos sí no te preocupes	Reaccionar
94	A3:	y no hay iglesia y museo	
95	P1:	y no hay iglesia y tampoco museo okay dos cosas qué hay y qué no hay en el	Reaccionar
96		barrio de A5 [señala al siguiente alumno]	
97	A4:	en su barrio hay [ininteligible] y teatro	
98	P1:	y teatro	Reaccionar
99	A4:	sí no hay playa y barcos[?]	
100	P1:	no hay playa ¿y?	Reaccionar Preguntar
101	A4:	barcos	
102	P1:	¿barcos?	Preguntar
103	A3:	bancos	
104	A4:	bancos	
105	P1:	ah banco perdón banco disculpa A4 okay [señala al siguiente alumno]	Reaccionar
106	A5:	su tiene em	
107	P1:	en su barrio o su barrio tiene	Reaccionar
108	A5:	su barrio tiene	

109	P1:	sí como decir en su barrio hay o su barrio tiene perdón que escribo fatal su barrio	Presentar
110		tiene o su barrio no tiene	
111	T:	su his	
112	P1:	<i>his mi barrio</i> tu barrio su barrio <i>his neighborhood her neighborhood</i> ¿okay? su	Presentar
113		barrio tiene	Comprobar Presentar
114	A5:	sí su barrio tiene bancos eh bancos hoteles eh	
115	P1:	dos cosas dos cosas solo bancos y hoteles okay	Reaccionar
116	A5:	sí bancos y hoteles	
117	P1:	okay ¿y su barrio no tiene?	Reaccionar Preguntar
118	A5:	no no tiene montaña y iglesia	
119	P1:	montaña ¿y?	Reaccionar Preguntar
120	A5:	iglesia	
121	P1:	iglesia okay A6	Reaccionar
122	A6:	m su barrio tiene banco ah montaña	
123	P1:	banco montaña okay y dos cosas que no tiene	Reaccionar
124	A6:	no tiene playa eh no biblioteca	
125	P1:	no tiene playa y no tiene biblioteca	Reaccionar
126	A6:	no museo	
127	P1:	y no tiene museo okay [señala al siguiente alumno] dos cosas y dos cosas	Reaccionar
128	A7:	ah en su barrio hay hay museo hay supermercado hay	
129	P1:	ya está dos cosas okay y dos cosas que no tiene el barrio que no hay	Reaccionar
130	A7:	eh no hay playa	
131	P1:	no hay playa y no hay ## ¿estaci...?	Reaccionar Preguntar
132	A7:	montaña	
133	P1:	montaña # bueno en Sants sí ¿eh? estación de tren también ah teatro no hay teatro	Reaccionar Comprobar Presentar
134	A7:	teatro	
135	P1:	¿entendemos teatro? teatro <i>theatre</i> ¿sí? okay am dos cosas que hay y dos cosas	Comprobar Responder Comprobar Presentar
136		que no hay de A11 o de él [señala a otro alumno]	
137	A10:	en su barrio hay eh muchas [ininteligible]	
138	P1:	¿muchas?	Preguntar
139	A10:	[ininteligible]	
140	P1:	muchas iglesias	
141	T:	cuestas	Reaccionar
142	P1:	ah cuestas okay ¿y?	Reaccionar Preguntar

143	A10:	y pequeñas eh estidio[?] de fútbol	
144	P1:	¿y?	Preguntar
145	A10:	pequeño # estadio de fútbol	
146	P1:	¿pequeño estudio?	Preguntar
147	T:	estadio	
148	P1:	ah pequeño estadio de fútbol # perdón oigo fatal okay en tu barrio hay cuestras	Reaccionar Comprobar (3) Responder Comprobar Responder Comprobar
149		¿qué es una cuesta? la cuesta ¿qué es la cuesta? ¿conocemos la cuesta? no es un	
150		edificio es mira es una rampa ¿okay? ti ti ti ti eso es una cuesta [gestos] ¿sí?	
151	A5:	eso es	
152	P1:	una rampa	Reaccionar
153	A5:	sí una calle	
154	P1:	una calle así ²³ eso es una cuesta en su barrio hay muchas cuestras cuesta cuesta	Reaccionar Comprobar (2) Reaccionar Preguntar Presentar
155		[gestos] porque está en montaña ¿sí? ¿okay? y hay eh estadio de fútbol okay y	
156		¿qué no hay? o no tiene # su barrio no tiene	
157	A10:	eh en su barrio no hay eh calla prada	
158	P1:	¿no hay?	
159	A10:	calla prada	Preguntar
160	P1:	¿casa?	Preguntar
161	A10:	calla prada	
162	P1:	ay no entiendo	Reaccionar
163	T:	calle plana	
164	P1:	ah calle plana okay vale calle plana no hay claro porque hay cuesta hay calle	Reaccionar
165		claro	
166	A10:	y teatro	
167	P1:	y teatro no hay teatro okay # ah A8 dos cosas que hay y dos cosas que no hay en	Reaccionar
168		el barrio # de A10 o de A11	
169	A8:	eh	
170	P1:	su barrio hay	Reaccionar
171	A8:	su barrio hay ## hay escuela	
172	P1:	hay escuela y otra cosa ¿qué hay?	Reaccionar Preguntar
173	A8:	eh	
174	P1:	o de él [señala al alumno]	Reaccionar

²³ P simula con las manos una cuesta.

175	A8:	ah escuela y hotel	
176	P1:	escuela y hotel okay y # ¿no hay? en su barrio no hay	Reaccionar Preguntar Presentar
177	A8:	no hay	
178	P1:	en su barrio no hay # no tiene	
179	A8:	no tiene #	Reaccionar
180	P1:	¿playa? por ejemplo	Preguntar
181	A8:	ah # playa sí # eh no hay playa	
182	P1:	y en su barrio no hay	Reaccionar
183	A8:	no hay qué qué [mira al compañero]	
184	A11:	calle plana [susurra]	
185	T:	calle plana [susurra]	
186	A8:	calle plana	
187	P1:	calle plana porque tiene cuevas ¿sí? esto es una cueva	Reaccionar Comprobar Presentar
188	A8:	ah	
189	P1:	vale okay perfecto pues vamos a jugar a Kahoot ¿sí? que si lo haces tú normal	Reaccionar Cambio act. Comprobar Reaccionar
190		porque me dice que es <i>play as a guest</i>	
191	T:	tienes que iniciar tu sesión	
192	P1:	ah vale	Reaccionar
193	T:	a ver si tenéis y si funciona # bueno tú como entras aquí con el	
194	P1:	sí	Reaccionar
195	T:	con el Gmail	
196	P1:	sí	Reaccionar
197	T:	tienes que abrir tu cuenta de Gmail # no # por aquí # te preguntará cómo entras	
198		# así [ininteligible]	
199	P1:	vale preparamos móviles ¿sí? # ¿sacamos móvil? ¿sí?	Reaccionar Comprobar Preguntar Comprobar
200	T:	buscamos Kahoot.it en el móvil ¿sí? # espera espera buscamos no no solo <i>search</i>	
201		buscar	
202	A1:	¿qué es <i>sacar</i> ?	
203	P1:	sacar meter yo meto yo saco sacamos móvil o yo meto móvil yo saco móvil saco ²⁴	Responder
204	T:	sí vamos todos aquí Kahoot.it	
205	P1:	2 3 6 7 8	Presentar
206	T:	ahora tenéis que poner nombre ## ¿quién es oxx? [se ríe] ## ¿estamos todos?	

²⁴ P1 saca su móvil del bolsillo y lo vuelve a guardar.

- 207 P1: ¿sí? okay *start*
- 208 T: no sé si
- 209 P1: ¿estamos todos? ¿sí? okay #### en Barcelona pip un paseo marítimo #### okay ##
 210 en Barcelona pip dos ríos el río Besós y el río Llobregat ## okay es *tiene tiene* él
 211 tiene una persona ¿okay? *tienen* no porque sería dos personas ellos tienen
 212 Barcelona es una persona ¿no? persona ciudad y está no está no porque tendría
 213 que ser *en* no *está* no puede ser ¿okay? # ¿la ciudad pip una iglesia? sí sí pip ####
 214 okay es ¿la ciudad tiene una iglesia? sí sí tiene ¿okay? ah *hay* sería ¿en la ciudad
 215 hay una iglesia? como no hay *en* claro en la ciudad ¿sí? ## ahora esta es más fácil
 216 ¿no? #### claro exacto cuando tenemos *en* ponemos *hay en hay* si tengo la ciudad
 217 *tiene* ¿okay? tengo *en hay* ¿sí? ## aquí tenemos *en* entonces # ah bueno *hay* #
 218 ¿qué es esto? #### este es fácil ## exacto camping no es un hotel es un camping
 219 ¿okay? # y un *campsite* en es inglés en castellano es camping ¿okay? en el
 220 camping mmm discoteca bar y sauna #### vale el camping tiene discoteca # bar y
 221 sauna # ¿por qué no *hay*? porque no tenemos *en* ¿sí? espera que si queréis os lo
 222 apunto ¿okay? ## vale cuando tenemos *en* usamos *hay* si no tenemos nada
 223 usamos *tiene* ¿sí? así es más fácil #### la ciudad tiene un pip # el edificio donde
 224 los políticos trabajan #### ¿qué es? #### exacto tiene un ayuntamiento ¿eh? [se
 225 ríen] los políticos no trabajan en un palacio palacio princesas y príncipes ¿no?
 226 opera no opera es oh [canta] cantar no entonces es ayuntamiento político trabaja
 227 en ayuntamiento ¿sí? ## ¿sabe usted si el hotel pip sauna? #### [se ríen] exacto
 228 *tiene* ¿por qué? porque no hay *en* si no tiene *en tiene* muy fácil esta regla es muy
 229 útil muy importante ¿okay? #### ¿caballero dónde pip el banco? el banco pip en
 230 la calle del Capitán Arenas #### exacto está ¿sí? esto es otra cosa otra norma así
 231 # cuando tenemos *dónde* ## ¿dónde? siempre voy a tener *está* ¿sí? os lo podéis
 232 apuntar # ¿okay? ## vale va # sigamos #### ¿dónde la estación de tren? la estación
 233 de tren al lado del parque # muy bien *está* perfecto # he dejado más tiempo # A3
 234 va ganando ¿eh? # ¿en Alicante pip un castillo? sí sí pip # eres tú [se ríen] es tu
 235 castillo [se ríen] ## tiempo # vale en Alicante *hay* ¿por qué usamos *hay*?
 236 A2: porque *en*
- 237 P1: *en* exacto # esta regla es muy útil muy importante ¿sí? #### A2 va segunda muy
 238 bien # el Palacio Real pip en la Plaza de Oriente esto es la plaza ¿okay? #### *está*
 239 exacto *está* ¿okay? ## ¿dónde pip el Teatro Real? el Teatro Real pip delante
 240 [señala] ## el Palacio Real #### muy bien esta es fácil ¿eh? *dónde* siempre *está*

Comprobar
Reaccionar

Preguntar (12)
Comprobar (21)
Reaccionar (12)
Presentar (16)
Responder (3)

Reaccionar (7)
Comprobar (5)
Presentar (2)
Preguntar (6)
Responder (2)

- 241 # muy bien # ¿Madrid pip playa? no # no pip pero # pip río el río Manzanares ##
- 242 exacto ¿por qué *tiene*? porque no tenemos *en* ¿okay? ¿Madrid tiene playa? No no
- 243 tiene pero tiene río el río Manzanares ## ¿en Madrid pip playa? no no pip pero
- 244 pip río el río Manzanares # es la misma pero diferente ## exacto aquí es *hay* ¿por
- 245 qué *hay*?
- 246 A1: *en*
- 247 P1: exacto porque tenemos *en* ## las Torres Venecianas están pip del Palacio
- 248 Nacional # torres Palacio Nacional [señala] ¿okay? ### exacto *delante* las torres
- 249 están delante del palacio ¿sí? al lado mmm no al lado sería izquierda o derecha #
- 250 están en frente ¿sí? en frente o delante ## en la Plaza Cataluña pip dos fuentes
- 251 una y dos [señala] ### muy bien hay ¿por qué? porque tenemos *en* # igual pero
- 252 diferente # la Plaza Cataluña pip dos fuentes # es igual que antes cuidado # tiene
- 253 ah lo has hecho bien muy bien # Guess está pip de Oysho # Guess Oysho [señala]
- 254 ### al lado ¿sí? izquierda derecha claro entre es uno dos tres pero dos al lado ¿sí?
- 255 por ejemplo vivo al lado de A2 pero A3 está entre A2 y A4 ¿sí?
- 256 T: yo estoy al lado de A10 pero A10 está entre A11 y yo
- 257 P1: al lado dos cosas entre tres uno dos tres ¿sí? ### el metro está pip de la Casa
- 258 Batlló # metro Casa Batlló Casa Batlló metro [señala] ### vale está en frente ¿sí?
- 259 recordamos # en frente de # delante de # ¿sí? # la pelota [dibuja] está delante de
- 260 o en frente de la caja ¿okay? ## pip está al lado del mar ### ¿qué es esto? ¿paseo
- 261 avenida plaza o paseo marítimo? ## paseo marítimo ¿sí? # okay # la Torre del
- 262 Oro es un monumento mmm en Sevilla Torre del Oro [señala] ### *está* ¿okay?
- 263 *está* ¿dónde está la Torre del Oro? la Torre del Oro está en Sevilla ¿okay? ## el
- 264 hotel pip gimnasio # en el hotel perdón en el hotel pip gimnasio ## exacto porque
- 265 tenemos *en* y ahora igual pero diferente el hotel pip gimnasio # *tiene* ¿sí? muy
- 266 bien habéis captado la diferencia # me gusta # yo pip la paella no me gusta nada
- 267 ### odio yo odio ¿sí? perfecto ## pip la ópera cada sábado voy al Liceo de
- 268 Barcelona ### exacto me encanta me encanta la ópera cada sábado voy a la ópera
- 269 ¿sí? ah me encanta mucho no recordamos me en mucho no no va con me encanta
- 270 solo con me gusta ¿okay? mucho no me apasiona mucho tampoco ¿okay? y me
- 271 encantan es a nosotros nos encanta no me encanta
- 272 A2: sí sí es me encanta mucho
- 273 P1: no # con encantar y apasionar mucho no # es me encanta o me apasiona gustar sí
- 274 me gusta o me gusta mucho pero apasionar y encantar no apasionar y encantar

Reaccionar (5)
Comprobar (6)
Presentar (8)
Preguntar (1)
Responder (1)

Presentar (7)
Comprobar (12)
Reaccionar (9)
Preguntar (3)

Reaccionar (16)
Presentar (12)
Comprobar (20)
Preguntar (6)
Responder (1)

275 [gesto] ¿okay? ## pip el teatro yo prefiero el cine ### okay no me gusta mucho
 276 ¿okay? no me gusta muchísimo # no esto no existe es me gusta muchísimo pero
 277 no [señala] # me gusta mucho ¿okay? pip este polideportivo es muy caro y es
 278 muy antiguo ### exacto no me gusta nada este polideportivo es muy caro y es
 279 muy antiguo ¿okay? # ah me gusta mucho bueno si te gustan las cosas caras y
 280 antiguas okay normalmente no te gustan las cosas antiguas y caras ## ¿a usted le
 281 pip nadar? sí ¡me gusta mucho! ### despacio # usted ¿okay? # a usted le gusta
 282 perfecto chicos muy bien A3 va ganando # a ustedes pip el golf ### okay ustedes
 283 les gusta es como ellos ¿sí? ustedes es como ellos²⁵ les les ¿okay? ustedes les
 284 gusta no gustan a ellos les gusta a ustedes les gusta no gustan ¿okay? ### a ella
 285 pip esquiar y escalar ### vale a ella le encanta ¿okay? ah la encanta esto no existe
 286 no y le encantan no porque es una cosa acordamos excepción una cosa con y y
 287 otra cosa es una cosa ¿okay? por tanto una cosa le encanta ¿sí? ## ¿esta ciudad
 288 pip un campo de fútbol? sí sí pip ### muy bien esta ciudad tiene ¿por qué tiene?
 289 porque no tenemos en # ¿okay? muy bien # ¿este barrio pip una peluquería? sí sí
 290 pip ## exacto ¿okay? no tenemos nada tiene ¿okay? ahora una parecida pero
 291 diferente ¿en este barrio pip una peluquería? sí sí pip ## muy bien ## ¿dónde pip
 292 la peluquería? la peluquería pip en la Plaza de la Constitución ## dónde está muy
 293 bien perfecto ## ah esto es preposiciones # el pato está pip de la caja ## pato caja
 294 [señala] okay ## hala muy bien esta es fácil ## el pato está pip de la caja dos
 295 opciones posibles ## dos opciones ### okay delante o en frente dos opciones
 296 posibles en frente de o delante de ¿okay? pato delante de caja # detrás detrás
 297 ¿okay? y encima esto es encima²⁶ en mesa ¿okay? # vale la penúltima el pato está
 298 pip de la caja ahora sí ¿no? ## detrás el pato está detrás no delante detrás ¿sí? ##
 299 la última el pato está pip las dos cajas esta sí mira ### entre ¿sí? muy bien # pues
 300 vamos a ver quién ha ganado # bueno A3 luego A2 y A1 [aplausos] pues nada
 301 chicos # esto es todo y # *get results* okay

302 T: ¿lo necesitas para la memoria?

303 P1: eh no lo que pasa es que quiero

304 T: sí le das a *save results* # pero lo guardas si lo necesitas luego

305 P1: ah no no no no te preocupes # eh vale pues eh ya está de deberes # ¿ponemos
 306 deberes?

Responder

Reaccionar
Preguntar

²⁵ P1 anota en la respuesta pizarra.

²⁶ P1 coloca un objeto en la mesa.

307 T: eh no ponemos deberes

308 P1: no ponemos

Reaccionar

309 T: no ponemos deberes pero mirad *hay tiene está* por favor que no venga yo el lunes
310 y diga hay un qué[?] allí no # leemos un poquito ¿okay? ## el lunes estás ¿no?

311 P1: sí el lunes mi último día

Responder

312 T: sí el lunes es el último día de P1 ¿sí? entonces el lunes haremos foto todos juntos
313 y lo pondremos en Facebook Instagram etcétera ¿okay? chicos feliz fin de
314 semana

315 P1: feliz fin de semana

Reaccionar

316 T: nos vemos el lunes

317 P1: adiós [gesto]

Reaccionar

10.2.2. Transcripción del discurso de P2 (A2)

Contextualización (Modelo SPEAKING)	
S	Enseñanza de ELE / Aula / Parte final de la sesión
P	Profesor y 4 estudiantes
E	Presentar oralmente el lanzamiento de un nuevo producto describiendo sus características principales (campana publicitaria)
A	Pregunta-Respuesta / Explicación
K	Interacción con un grado de formalidad acorde al contexto de enseñanza
I	Oral con ayuda de soporte escrito
N	Profesor-Alumno / Interacción centrada en el profesor
G	Clase / Secuencia dialogal

- 318 P2: vale como veis hay fragmentos que están subrayados en el texto ¿verdad? vale
 319 me gustaría que me digáis qué están expresando esos fragmentos y por ejemplo
 320 # tenemos *vamos a empezar* tenemos *te va a llamar* *va a tener* *vamos a ponerle*
 321 *vamos a va a salir* ¿sí? # estamos expresando una acción que está pasando ahora
 322 o más bien un plan en el futuro o es simplemente un movimiento por el espacio
 323 ¿qué creéis? ¿qué creéis que significa?
- 324 A1: [ininteligible]
- 325 P2: [asiente] exacto el la perífrasis *ir ## a más infinitivo* expresa como habéis dicho
 326 un plan o una intención que tenemos para realizar en un futuro cercano o próximo
 327 o no necesariamente pero sí que es algo que tenemos decidido a hacer ¿vale? no
 328 es lo mismo que decir em empezaremos ni tendremos en el futuro porque eso
 329 indica un poco más de # incerteza # de inseguridad # de probabilidad en cambio
 330 esto lo decimos con más convicción es un plan una intención que tenemos de
 331 hacer en el futuro ¿vale? # vale entonces esta perífrasis está formada por tres
 332 partes ¿vale? esta sería el verbo *ir* ¿sí? que lo sabemos conjugar ¿no? yo voy
- 333 A1: tú vas él va vamos vais van
- 334 P2: muy bien # perfecto # la preposición *a* y el infinitivo que es la forma base del #
 335 del verbo entonces esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí? como tú la
 336 has conjugado en cambio esta la vamos a dejar [interrupción] hola # tranquila
 337 ### esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí? y esto siempre va a ser esta
 338 va a ser siempre la forma base del verbo ¿sí? *llamar tener* ¿vale? *dormir* etcétera
 339 entonces emm vale ahora quiero que miréis también en las fotocopias y hay dos

Presentar
 Comprobar
 Preguntar
 Comprobar
 Presentar
 Preguntar (2)

Reaccionar
 Presentar
 Comprobar
 Presentar
 Comprobar
 Presentar
 Comprobar
 Presentar
 Comprobar
 Preguntar
 Presentar

Reaccionar (2)
 Presentar
 Comprobar
 Presentar
 Comprobar
 Presentar
 Comprobar
 Presentar
 Comprobar

340	oraciones ## que me gustaría que veáis la de <i>la vamos a distribuir</i> ¿sí? que está	Presentar Comprobar Presentar Comprobar Presentar Comprobar Presentar (5) Comprobar
341	en más al final por aquí ¿sí? <i>la vamos a distribuir</i> ¿sí? que está en negrita y <i>vamos</i>	
342	<i>a ponerle</i> está en la línea siguiente ## ¿alguien me podría decir a qué sustituye	
343	bueno primero qué es y luego a qué sustituye estas dos letras que están en negrita?	
344	# o sea ## ¿qué son? ## ¿alguien sabría decirme? ### cuando yo digo la vamos	
345	a distribuir ¿a qué me estoy refiriendo? ¿qué cosa voy a distribuir?	
346	A1: la bebida	
347	P2: [asiente] Pepsi Cola ¿no? # entonces esto ## está sustituyendo a # la bebida que	Reaccionar Comprobar Presentar Preguntar
348	sería Pepsi Cola ## vale y ¿cuando yo digo vamos a ponerle un precio?	
349	A4: creo que es eh referir al a la palabra de de de precio	
350	P2: ¿el le?	Preguntar
351	A4: sí	
352	P2: eh sí a e en este caso se está refiriendo no tanto al precio sino # que ese producto	Reaccionar Presentar
353	va a tener ese precio o sea van a ponerle al producto un precio de un euro	
354	A4: sí	
355	P2: [asiente] vale ## entonces ¿alguien sabe qué cómo llamamos a estas partículas?	Reaccionar Preguntar (3)
356	¿qué son? o ¿qué función tienen en la oración?	
357	A1: objeto # direct	
358	P2: sí muy bien el objeto directo sería ## ¿en cuál? ¿en la primera?	Reaccionar Preguntar (2)
359	A1: sí	
360	P2: ¿alguien sabe lo que es el objeto directo # y el objeto indirecto? ## ¿lo recordáis?	Preguntar Comprobar (3) Reaccionar Presentar Comprobar Presentar Comprobar (2) Presentar Comprobar Presentar Comprobar (2) Preguntar
361	¿un poco? ¿sí? vale # el objeto directo es eh la cosa por así decirlo la persona que	
362	recibe la acción directa del verbo por ejemplo si yo digo yo veo a Elena ¿sí?	
363	Elena es la cosa vista ¿vale? no sé si me he hecho[?] entender ¿sí? a ver ### vale	
364	tenemos el verbo # ¿sí? y el verbo # tiene una acción directa con Elena Elena	
365	sería lo que yo veo es la la la cosa vista la cosa que recibe la acción directa de	
366	este verbo ¿me seguís? # si no entendéis cualquier cosa me podéis preguntar #	
367	¿sí? ¿bien? # vale entonces ¿qué cómo puedo de cómo puedo rem sustituir a	
368	Elena en esta oración?	
369	A1: la	
370	P2: [asiente] ¿y dónde iría <i>la</i> ?	Reaccionar Preguntar
371	A1: eh ¿delante?	
372	P2: [asiente] vale # perfecto ¿y si no fuera Elena sino por ejemplo Jan? ## ¿diría	Reaccionar Preguntar (3)
373	también yo la veo? # ¿qué diría? ## o si no fuera Jan si fuera un perro	

374	A1:	el	
375	P2:	[asiente] ### vale perdón ¿has dicho? ¿el?	Reaccionar (2) Preguntar (2)
376	A1:	el	
377	P2:	vale cuando hacemos la transformación a un complemento directo utilizamos <i>lo</i>	Reaccionar Presentar Comprobar Preguntar (2)
378		¿vale? que sea masculino singular ## ¿y si fuera Elena y Jan? o Laura y Jan #	
379		¿diría yo la veo yo lo veo?	
380	A1:	<i>los</i>	
381	P2:	[asiente] ### o Jan y Juan por ejemplo ¿vale? <i>los</i> ### ¿y si fuera # Laura y	Reaccionar Comprobar Preguntar
382		Daniela?	
383	A1:	<i>las</i>	
384	P2:	[asiente] ### vale entonces tenemos que cuando la cosa que vamos a sustituir o	Reaccionar Presentar Comprobar (2) Presentar Comprobar Presentar Comprobar Presentar Comprobar Presentar Preguntar (3) Responder Comprobar Presentar Preguntar Presentar Comprobar
385		la persona es femenino singular utilizaremos <i>la</i> ¿sí? esto es un repaso # porque	
386		me parece que ya lo habéis hecho ¿no? vale si lo que sustituimos es algo	
387		masculino singular ¿sí? como zapato no sé libro ¿sí? utilizamos <i>em lo</i> # si lo que	
388		sustituimos es masculino plural como los hermanos los niños ¿vale? vamos a	
389		sustituirlos por <i>los</i> y si lo que sustituimos es femenino plural como las chicas las	
390		profesoras etcétera utilizaremos <i>las</i> ¿sí? vale entonces ah vale y ahora nos falta	
391		el objeto indirecto ¿alguien puede decir qué es el objeto indirecto? # o ¿cómo	
392		sabemos? ### ¿cumple la misma función que el objeto directo? ### vale el objeto	
393		indirecto sería el destinatario ¿sí? de algo expresado por el a el verbo por ejemplo	
394		en la oración <i>yo regalo una flor a María</i> ¿sí? ¿qué es la cosa afectada	
395		directamente por el verbo? bueno en primer lugar el verbo es # <i>regalo</i> ¿no? vale	
396	A1:	una flor	
397	P2:	[asiente] perfecto # entonces esto sería nuestro	Reaccionar Presentar
398	A2:	regalo[?]	
399	P2:	vale y a María ¿qué sería en la oración? ## pregunto	Reaccionar Preguntar
400	A2:	[ininteligible]	
401	P2:	[asiente] el indirecto es el que es el destinatario de la acción de regalar una flor	Reaccionar Presentar Comprobar Presentar Comprobar Presentar Comprobar Presentar Preguntar (2)
402		¿sí? ## vale entonces tanto [sonido externo] vale tanto si es a María como si es a	
403		Jan ¿sí? el objeto indirecto lo sustituimos por <i>le</i> si es singular ¿vale? por ejemplo	
404		en <i>yo regalo una flor a María</i> ¿cómo puedo sustituir María? ## ¿cómo cómo	
405		haría la oración sin mencionar a María?	
406	A1:	yo le regalo una flor	
407	P2:	perfecto [asiente] ¿y si fuera a Jan? y no a María	Reaccionar Preguntar

408	A1:	mismo	
409	P2:	lo mismo ¿vale? porque aquí no estamos viendo si es femenino o masculino	Reaccionar Comprobar Presentar Comprobar Presentar Comprobar Preguntar
410		¿vale? simplemente vemos el número y es singular ¿vale? ahora si yo digo yo	
411		regalo una flor a Jan y a María a los dos ## ¿sigue siendo <i>le</i> ?	
412	A1:	<i>les</i>	
413	P2:	<i>les</i> [asiente] vale ## ahora qué pasa si yo además de remplazar a María o a Jan	Reaccionar Preguntar
414		quiero sustituir también una flor en la misma oración # ¿cómo sería?	
415	A4:	una pregunta	
416	P2:	¿alguna idea?	Preguntar
417	A4:	no # una pregunta	
418	P2:	¿sí?	Responder
419	A4:	em ¿puedes repetir la frase completa...	
420	P2:	sí	Responder
421	A4:	...con el objetivo?	
422	P2:	ah vale cómo lo reemplazaríamos ¿sí?	Reaccionar Comprobar
423	A4:	sí	
424	P2:	cuando lo sustituimos	Reaccionar
425	A4:	sí	
426	P2:	sería yo <i>le</i> ¿no? a María le regalo una flor el <i>le</i> sigue aquí ## y con <i>les</i> sería igual	Responder Comprobar (2) Presentar Preguntar
427		¿vale? ## ¿hasta ahora bien?	
428	A4:	sí gracias	
429	P2:	¿sí? vale ahora qué pasa si yo quiero sustituir los dos complementos los dos	Comprobar Preguntar
430		objetos en la misma oración	
431	A1:	yo le la regalo	
432	P2:	claro la lógica nos dice yo # <i>le</i> # <i>la</i> # regalo ¿no? ¿y si fuera a ellos?	Reaccionar Comprobar Preguntar
433	A3:	<i>les</i>	
434	P2:	[asiente] vale como esto fonéticamente es un poco raro y cuesta decir yo le la	Reaccionar Presentar (7) Comprobar (7) Preguntar
435		¿vale? nos trabajamos lo que hacemos en España es reemplazar # el objeto	
436		indirecto ¿vale? y en lugar de decir <i>le</i> decimos <i>se</i> ¿vale? para que suene mejor	
437		pero este sigue refiriéndose a María ¿vale? aunque tengo otra forma ¿sí? es solo	
438		porque suena mal decir yo le la l nos trabaríamos mucho ¿sí? y aquí igual ¿sí?	
439		¿A4?	
440	A4:	A4	
441	P2:	A4 perdón todo ¿te queda claro? Nec...	Reaccionar Comprobar

442	A4:	no	
443	P2:	si tienes cualquier pregunta dime	Reaccionar
444	A4:	no entiende por qué se la	Reaccionar
445	P2:	ajá[?] lo normal sería ¿no? poner si hemos dicho que a María la reemplazamos	Comprobar (4)
446		con <i>le</i> ¿sí? y a una flor la reemplazamos con <i>la</i> lo lógico es yo <i>le</i> ¿no? a María <i>la</i>	Presentar (4)
447		una flor regalo ¿vale? esto sería el orden lógico	
448	A4:	sí	Preguntar
449	P2:	¿qué pasa? que decir yo le la regalo no es no está bien ¿sí? no suena bien y nos	Presentar
450		podemos trabar no podemos estar yo le la ¿vale? entonces lo que hacemos en	Comprobar
451		español para evitar esto es cambiar este <i>le</i> por el <i>se</i>	Presentar
452	A4:	ah ok	Comprobar
453	P2:	¿sí? es solo fonética	Presentar
454	A4:	sí ok	
455	P2:	¿vale? # vale ¿por qué hacemos esto? porque bueno primero vamos a repasar un	Comprobar (8)
456		poco los pronombres si veis aquí # el ejercicio número 2 ¿sí? tenemos que tenéis	Reaccionar
457		que sustituir ¿sí? primero encontrar qué cosa en la oración qué palabras cumplen	Preguntar (2)
458		la función de objeto directo y cuáles de objeto indirecto ¿sí? primero identificar	Presentar (7)
459		y luego cuando ya hayáis identificado lo sustituis ¿vale? si es <i>la</i> si es <i>lo</i> si es <i>le</i>	Cambio act.
460		si es <i>les</i> ¿vale? o si hay dos tendremos que hacer este cambio ¿vale? podéis	
461		hacerlo en pareja en pareja si queréis ¿sí? # sí tenéis ¿5 minutos?	
462		[MONITORIZACIÓN]	
463	P2:	[tose y aclara la voz] vale chicas em # hacemos ¿sí? vale de momento no hemos	Reaccionar
464		hecho el orden ¿no? habéis visto solamente era identificar ¿sí? qué palabras	Comprobar (5)
465		cumplían eh la función de objeto directo y cuales el objeto indirecto ¿vale? el	Presentar (5)
466		orden todavía no lo hemos hecho ahora lo vamos a hacer ¿sí? entonces en la	Preguntar (3)
467		primera oración # ¿qué tenemos? ¿tenemos objeto directo? ¿tenemos objeto	
468		indirecto?	
469	A1:	objeto directo	Reaccionar
470	P2:	[asiente] ¿y sería?	Preguntar
471	A1:	[ininteligible]	
472	P2:	muy bien y ¿por qué lo has reemplazado? ¿cómo lo has reemplazado?	Reaccionar
473	A1:	em <i>lo</i>	Preguntar (2)
474	P2:	<i>lo</i> perfecto sí em A2 ¿la segunda?	Reaccionar
475	A2:	emm	Preguntar

476	P2:	¿qué tenemos? ¿tenemos objeto directo? ¿tenemos indirecto?	Preguntar (3)
477	A2:	objeto indirecto jefe	
478	P2:	[asiente] perfecto	Reaccionar
479	A2:	y em directo propueste	
480	P2:	[asiente] nuestra propuesta y ¿cómo lo has reemplazado?	Reaccionar Preguntar
481	A2:	eh mm # ¿le?	
482	P2:	[asiente] al jefe por <i>le</i> sí y nuestra propuesta	Reaccionar
483	A2:	¿les?	
484	P2:	eh objeto directo	Reaccionar
485	A2:	oh eh ¿los?	
486	P2:	¿es las propuestas o los propuestos?	Preguntar
487	A2:	mm	
488	P2:	es femenino propuestas	Responder
489	A2:	ah okay	
490	P2:	[asiente] y como es plural femenino plural <i>las</i> ¿vale?	Reaccionar Comprobar
491	A2:	[asiente]	
492	P2:	em A3 la tercera	Reaccionar
493	A3:	em # clientes	
494	P2:	[asiente] a nuestros clientes perfecto y ¿cómo lo has reemplazado?	Reaccionar Preguntar
495	A3:	em	
496	P2:	¿qué sería nuestros clientes? ¿directo o indirecto?	Preguntar (2)
497	A3:	indirecto	
498	P2:	indirecto sí porque son los que van a recibir la acción de ofrecer ¿vale? sí son los	Reaccionar Comprobar Presentar
499		destinatarios de algo que se les ofrece	
500	A3:	[asiente] ¿por qué # el # el verbo regalar em no no mis emple nuestros nuestros	
501		clientes es em reciben la acción de ofrecer?	Responder Comprobar Presentar
502	P2:	son los destinatarios de algo que me ofrecen o sea ofrecer te tienen que ofrecer	Comprobar Presentar
503		algo ¿sí? y aquí el ese algo sería se expresa con el <i>qué</i> ¿vale? qué cosa vamos a	Comprobar Presentar
504		ofrecer a nuestros clientes los los destinatarios de esa cosa que ofrecemos son	Comprobar Presentar
505		nuestros clientes # ¿sí? ## y si son nuestros clientes ¿por qué lo reemplazamos?	Preguntar (2)
506		¿cómo lo reemplazamos? # Si es indirecto y plural	Presentar
507	A3:	<i>les</i>	
508	P2:	<i>les</i> perfecto # vale y la # A1 ¿la <i>d</i> ?	
509	A1:	[ininteligible]	Reaccionar Preguntar

510	P2:	[asiente]	Reaccionar
511	A1:	[ininteligible]	
512	P2:	perfecto	Reaccionar
513	A1:	[ininteligible]	
514	P2:	[asiente] perfecto A2	Reaccionar
515	A2:	[ininteligible]	
516	P2:	vale # es indirecto plural	Reaccionar
517	A2:	<i>les</i>	
518	P2:	<i>les</i> ¿vale? vale eh la <i>e</i> A3 ¿podrías hacerla?	Reaccionar
519	A3:	[ininteligible] ¿directo?	Comprobar Preguntar
520	P2:	perfecto	
521	A3:	con <i>la</i>	Reaccionar
522	P2:	perfecto y A4 ¿la última?	Reaccionar Preguntar
523	A4:	[ininteligible]	
524	P2:	[asiente] ¿y la sustituyo?	Reaccionar Preguntar
525	A4:	<i>la</i>	
526	P2:	perfecto vale ahora # ¿por qué hacemos un repaso de los objetos? porque cuando	Reaccionar
527		utilicemos esta perífrasis ¿sí? la de <i>ir a más infinitivo</i> podemos combinarla con	Preguntar (2)
528		estos pronombres ¿vale? entonces viendo estas dos oraciones que son de la	Responder
529		transcripción que tenéis estas dos # ¿dónde diríais que van los pronombres?	Comprobar (2)
530	A1:	el directo em antes el ¿indirecto?	Presentar (2)
531	P2:	vale [asiente] por <i>la</i> y si yo digo le vamos a dar # ¿también sería solo el directo?	Reaccionar
532		### y aquí ¿en el segundo caso? ## en el segundo caso ¿cómo sería? ¿cuándo	Preguntar (5)
533		[ininteligible]? ¿dónde? ### vale los pronombres pueden ir tanto delante de toda	Presentar (8)
534		la perífrasis ¿sí? de todo el <i>ir a más infinitivo</i> o pueden ir detrás del infinitivo es	Comprobar (10)
535		decir aquí pero pegado al verbo ¿vale? van pegados no van separados ¿okay? ¿sí?	Cambio act.
536		aquí es objeto indirecto pero podría ser también directo ¿sí? podría decir vamos	
537		a # em # entregarla o vamos a verla ¿sí? sería objeto directo y también va pegado	
538		al al verbo ¿sí? al infinitivo entonces tenemos dos opciones las dos son iguales	
539		¿sí? igual de buenas # antes de toda la perífrasis no aquí al medio ni aquí ¿vale?	
540		antes de todo el <i>vamos a dar</i> o después e inmediatamente pegado al infinitivo	
541		aquí ¿vale? vale # entonces para practicar esto ### [sonido externo] ah vale sí eh	
542		no perdón eh ¿en grupos no?	
543	T:	sí	

544	C ²⁷ :	sí	
545	P2:	¿puedes venir para aquí por favor?	Preguntar
546	C:	voy a coger otra	
547	P2:	sí ## vale tenéis oraciones ¿sí? de un mismo color y tenéis que ordenar donde	Reaccionar Presentar (15) Comprobar (14) Preguntar
548		irían los pronombres con la perífrasis ¿vale? [sonido externo] sí ## y esto del	
549		orden se aplica también para la que habéis hecho para la que hicisteis con T	
550		¿vale? con el <i>estar</i> más gerundio ¿sí? ### ¿os acordáis? <i>estamos aprendiendo</i>	
551		<i>español</i> ¿sí? los pronombres también pueden ir aquí # o aquí pegados también al	
552		gerundio ¿sí? <i>estamos aprendiéndolo</i> ²⁸ ¿vale? # y cuando hagamos esto ¿sí?	
553		tanto ponerlo delante como ponerlo detrás no hay que olvidarnos de esto ¿sí? de	
554		cambiar el <i>le</i> por ejemplo # <i>se</i> # <i>la</i> # <i>vamos a dar</i> ¿sí? sería igual y si es atrás	
555		también va pegado van pegado los dos pero siempre el OI delante del OD ¿vale?	
556		<i>vamos a ponérselo</i> por ejemplo ¿sí? ahora lo vemos ## por ejemplo lo hacemos	
557		esto juntas y esto otro ¿vale? tenemos esto ¿cómo lo ordenamos? # ¿ves bien A4?	
558	A4:	sí sí sí	
559	P2:	[asiente] el jefe de marketing la está presentando o hay otra opción ## [asiente]	Reaccionar (2) Presentar (3) Comprobar Preguntar
560		pero aquí # pegado ¿vale? vale tenéis que hacer lo mismo con las tarjetitas que	
561		tenéis ## ¿cuatro minutitos?	
562		[MONITORIZACIÓN]	
563	P2:	¿todo bien chicas? # ¿sí?	Preguntar Comprobar
564	A3:	em eh cuando em haces	
565	P2:	¿detrás?	Pregunta
566	A3:	detrás em tenemos que	
567	P2:	sí # los dos	Responder
568	A3:	los dos	
569	P2:	los dos van pegados	Responder
570	A3:	ah okay	
571	P2:	[asiente] ¿vale?	Reaccionar Comprobar
572	A3:	okay	
573	P2:	[asiente] ¿vale? ## ¿esta es la única opción? ¿dónde podríamos ponerlo?	Reaccionar Comprobar Preguntar (2)
574	A3:	em aquí	
575	P2:	[asiente] pegado ¿no? [asiente] pegado	Reaccionar Comprobar Reaccionar

²⁷ Inicial de un segundo docente en prácticas.

²⁸ Los guiones reflejan la manera en la que P2 pronuncia la palabra.

576	A3:	perfecto	
577	P2:	¿y aquí A4?	Preguntar
578	A4:	em ### m	
579	P2:	¿cuál es el pronombre?	Preguntar
580	A4:	[ininteligible]	
581	P2:	[asiente] y hemos dicho que el pronombre puede ir o detrás del verbo o	Reaccionar Presentar
582	A4:	o aquí	
583	P2:	perfecto [asiente] que sería separado ¿no? le vamos a poner un precio	Reaccionar Comprobar Presentar
584	A4:	[asiente]	
585	P2:	perfecto # y si # pod podéis volver a vuestro sitio gracias ## ¿alguien me quiere	Reaccionar Preguntar (3) Comprobar Presentar (2)
586		hacer alguna oración de las que tenemos aquí abajo pero ordenándolo ahora? ¿sí?	
587		ya lo hemos reemplazado ¿ahora cómo sería ordenando? con la perífrasis con	
588		vamos a ## podéis elegir cualquier oración ## ¿sí A1?	
589	A1:	eh vamos a empezarlo [ininteligible]	
590	P2:	perfecto ¿y de la otra forma?	Reaccionar Preguntar
591	A1:	no lo vamos a empezar [ininteligible]	
592	P2:	muy bien gracias # A4 ¿sí?	Reaccionar Preguntar
593	A4:	em # en la # en la reunión de mañana eh vamos a # presentarle no presentarl #	
594		¿presentarle?	
595	P2:	[asiente] hemos dicho que tenemos aquí # tenemos dos objetos ¿no?	Reaccionar Comprobar
596	A4:	sí	
597	P2:	el jefe sería el indirecto y nuestras propuestas sería el directo ¿vale?	Presentar Comprobar
598	A4:	[asiente]	
599	P2:	entonces como es femenino plural propuestas sería ¿cómo lo reemplazo? ¿con <i>lo</i>	Presentar Preguntar (2)
600		<i>la</i> # <i>los</i> o <i>las</i> ?	
601	A4:	con <i>las</i>	
602	P2:	pre perfecto [asiente] escribe aquí si quieres <i>las</i> # y al jefe	Reaccionar
603	A4:	em el jefe es <i>le</i>	
604	P2:	pero como tenemos también <i>las</i> no podemos decir <i>le las</i>	Reaccionar
605	A4:	sí	
606	P2:	¿a qué cambia?	Preguntar
607	A4:	<i>se</i>	
608	P2:	muy bien <i>se</i> [asiente] vale tenemos <i>se las</i> ¿ahora cómo podemos decir #	Reaccionar Preguntar
609		combinándolo con la perífrasis? con vamos a presentar	

610	A4:	mm	
611	P2:	hemos dicho que los objetos van # o delante ¿no? de toda la perífrasis o detrás	Presentar Comprobar
612	A4:	[asiente]	
613	P2:	¿cómo sería entonces? el orden es igual primero el <i>se</i> y luego el <i>las</i>	Preguntar Presentar
614	A4:	se las	
615	P2:	[asiente]	Reaccionar
616	A4:	se las vamos[?]	
617	P2:	[asiente]	Reaccionar
618	A4:	a presentar	
619	P2:	perfecto [asiente] # y si lo ponemos detrás # de # vamos a presentar ¿cómo sería?	Reaccionar Preguntar
620	A4:	mm vamos a presen # mm	
621	P2:	lo dijim pegados ¿no? a presentar primero el <i>se</i> y luego el <i>las</i> ¿cómo sería?	Reaccionar Comprobar Presentar Preguntar
622	A4:	[sonido externo] mm ¿presentárselas?	
623	P2:	perfecto y ¿A2? ¿nos haces una?	Reaccionar Preguntar
624	A2:	em ¿a?	
625	P2:	ya la ha hecho A1 # cualquiera	Responder
626	A2:	ah	
627	P2:	eh ¿c por ejemplo?	Preguntar
628	A2:	[asiente] #### em ## presente	
629	P2:	sí por ejemplo ya hemos reemplazado un viaje de empresa ¿verdad? # en la <i>d</i>	Reaccionar Comprobar
630	A2:	[asiente]	
631	P2:	y hemos dicho que viaje de empresa es el objeto directo y ¿lo reemplazamos por?	Preguntar
632	A2:	<i>lo</i>	
633	P2:	<i>lo</i> [asiente] y a mis empleados es el # objeto indirecto y lo reemplazamos por <i>se</i>	Reaccionar Presentar
634		<i>les</i> [asiente]	
635	A2:	[asiente]	
636	P2:	pero hemos dicho que cuando hay <i>le</i> y # directo en la misma oración tenemos	Presentar Comprobar Presentar Preguntar
637		que cambiar el <i>les</i> ¿te acuerdas? por el sonido porque sino sería <i>les lo</i> ¿cómo	
638		hemos dicho que lo reemplazamos <i>les</i> ?	
639	A2:	mm	
640	P2:	con el <i>se</i> ¿te suena?	Presentar Comprobar
641	A2:	[asiente]	
642	P2:	vale entonces tenemos <i>se</i> y <i>lo</i> ¿no? <i>se</i> a los empleados y <i>lo</i> viaje de empresa	Presentar Comprobar
643	A2:	[asiente]	

644	P2:	vale entonces ¿cómo puedo combinarlo con <i>voy a regalar</i> ?	Preguntar
645	A2:	em	
646	P2:	el orden es el mismo siempre # el primero este y luego el indirecto	Presentar
647	A2:	mm	
648	P2:	¿no? # hemos dicho que a los empleados sería <i>les</i> pero cómo hay <i>lo</i> también	Comprobar Presentar
649		cambiaste este <i>les</i> ¿no? ### ¿te suena? ## si hay <i>les</i> y <i>lo</i> en la oración este no	Comprobar (2) Presentar
650		podemos decir <i>les lo</i> entonces lo cambiamos así sería <i>se lo</i> ¿vale? entonces	Comprobar
651		teniendo <i>se lo</i> ¿cómo podemos combinarlo con <i>voy a regalar</i> ?	Presentar Preguntar
652	A2:	voy a regalar [ininteligible]	
653	P2:	sí # hemos dicho que los pronombres pueden ir o delante o detrás	Reaccionar Presentar
654	A2:	am ¿ <i>se lo</i> ? voy a regalar	
655	P2:	perfecto y ¿detrás?	Reaccionar
656	A2:	ah # ah # [ininteligible]	Preguntar
657	P2:	pegado al verbo # voy a regalar	
658	A2:	### <i>se los</i>	Reaccionar
659	P2:	[asiente] ¿vale?	Reaccionar Comprobar
660	A2:	[asiente]	
661	P2:	Vale ahora C terminará con la tarea	Cambio act.

10.2.3. Transcripción del discurso de P3 (B1)

Contextualización (Modelo SPEAKING)	
S	Enseñanza de ELE / Aula / Parte final de la sesión
P	Profesor y 8 estudiantes
E	Analizar estrategias de publicidad Expresar opinión
A	Pregunta-Respuesta
K	Interacción con un grado de formalidad acorde al contexto de enseñanza
I	Oral con ayuda de soporte escrito
N	Profesor-Alumno /Interacción centrada en el profesor
G	Clase / Secuencia dialogal

662 P3: [...] aparecieran en vallas y en periódicos y revistas ¿verdad? lo dejamos aquí
 663 apuntado porque luego lo necesitaremos otra vez ### bueno o lo colocamos ya
 664 aquí si queréis # vale vale entonces lo que haremos ahora es coger el texto que
 665 tenéis en el ejercicio 1c y lo vais a leer # entonces primero lo leeréis y después
 666 tendréis que buscar en el texto dónde aparec dónde apareció este anuncio es decir
 667 en qué soporte # y luego tendréis que comparar lo que dice el texto con lo que
 668 habéis comentado vosotros # que vosotros habéis comentado en vallas revistas y
 669 periódicos ¿de acuerdo? os dejo unos diez minutitos para hacerlo ¿vale?

Presentar
 Comprobar
 Presentar
 Cambio act.
 Presentar
 Comprobar
 Presentar
 Comprobar

670 [MONITORIZACIÓN]

671 P3: chicas ¿hay alguna cosa que no entendéis del texto?

Comprobar

672 A1: sí qué los eh carteles pegados

673 P3: los carteles pegados son por ejemplo a ver como en las paradas de autobús o por
 674 las paredes de las casas hay como un papel pegado que anuncia una cosa

Responder

675 A1: ah sí

676 P3: esto es un cartel ¿sí?

Reaccionar
 Comprobar

677 A2: sí ###

678 P3: chicas ¿cómo vais vosotras? ¿tenéis alguna duda?

Preguntar
 Comprobar

679 A3: em no [ininteligible]

680 P3: ¿sí? perfecto ## vosotras chicas ¿bien? ¿se entiende todo?

Comprobar
 Reaccionar
 Comprobar (2)

681 A4: sí

682 P3: perfecto

Reaccionar

683 [MONITORIZACIÓN]

<p>684 P3: ¿chicas lo tenemos ya o os dejo un par de minutos más? # ¿necesitáis un poco 685 más de tiempo? # ¿ya estáis? 686 A5: [asiente] 687 P3: vale # entonces # emm ¿qué soporte se utilizó para promocionar la campaña de 688 la fundación Affinity? ¿qué nos cuenta el texto? venga ¿quién se atreve a hablar? 689 [se ríe] 690 A5: se usan tiendas que venden em alimentos para los animales em y las vallas y las 691 revistas 692 P3: vale y en estas tiendas ¿qué # qué ponen exactamente? # de de estos²⁹ ## por 693 ejemplo ponen # ¿una imagen? ponen # ¿qué ponen? 694 A5: em utilizan em soportes carteles 695 P3: ajá # los carteles pegados # ¿todos sabéis lo que es un cartel? ¿sí? ¿sí? ¿no? 696 A1: sí 697 P3: no estáis seguras ## ¿alguien lo podría explicar? # ¿qué es un cartel? sé yo estoy 698 segura que to todos lo sabéis porque lo habéis visto ¿quién se atreve a hacer una 699 hipótesis de lo que es? 700 A1: sí es eh es el imagen o el # e el cartel y cuando un em calle que es como eso 701 P3: ajá # vale # probablemente os habéis fijado a veces en las calles # en las paradas 702 de autobús hay como un trozo de papel³⁰ que puede ser más o menos grande # 703 que están enunciando alguna cosa # ¿os suena haberlo visto? # pues esto es un 704 cartel pegado ¿sí? # vale entonces utilizaron va # eh las vallas anuncios de 705 televisión y los carteles # entonces # las hipótesis que habéis hecho al principio 706 con D³¹ ¿se han cumplido o no? ¿habéis acertado algo? ¿no? si recordamos lo 707 que habéis comentado con D era que vuestro tra vosotras pensabais que había 708 salido en vallas en revistas y en periódicos # entonces # en ¿en qué teníais razón? 709 con lo que acabamos de comentar y lo que habéis comentado antes 710 A1: en vallas 711 P3: ajá # exacto # que apareció en vallas # muy bien # y vale os voy a contar un poco 712 más sobre este anuncio # esto es de los años 80 # es de hace ya unos # 30 años # 713 por eso por ejemplo # y en y lo que pasó también al hacer esta campaña era que</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 10px;">Preguntar (3)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 10px;">Reaccionar Preguntar (3) Reaccionar</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 10px;">Reaccionar Preguntar (3)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 10px;">Reaccionar Comprobar (4)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 10px;">Reaccionar Preguntar (3)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 10px;">Reaccionar Presentar Comprobar Presentar Comprobar Presentar Preguntar (3) Presentar Preguntar Presentar</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 10px;">Reaccionar Presentar Comprobar (2)</div>
--	---

²⁹ P3 señala una lista de vocabulario anotada en la pizarra.

³⁰ P3 hace una forma cuadrada con las manos.

³¹ Inicial de un segundo docente en prácticas.

714 el presupuesto era muy reducido # ¿qué significa que el presupuesto era muy
715 reducido? ¿lo sabéis?

716 A1: no

717 P3: ¿sabes qué es un presupuesto? ## vale # el presupuesto es el dinero con el que
718 contáis para hacer algo y lo que pasó para esta campaña era que tenían muy
719 poquito dinero y entonces la forma que encontraron los publicistas # que son las
720 personas que se encargan de hacer una campaña # la forma más económica de
721 hacerlo fue poniendo el anuncio en vallas y en carteles y luego un año más tarde
722 como os comenta el el texto # empezaron a hacer anuncios en la televisión ##
723 vale # entonces # ahora yo os propongo que penséis durante cinco minutos y si
724 queréis lo podéis comentar con vuestras compañeras # otras ideas o ideas que se
725 os ocurren para financiar una campaña como esta # es decir # para tener más
726 dinero # y luego qué haríais vosotros ahora en el año 2019 para hacer esta
727 campaña # es decir # por ejemplo pues yo lo haría por internet porque
728 actualmente todo el mundo siempre está en internet ¿vale? tenéis que pensar
729 simplemente ideas y os doy cinco minutillos para que lo penséis y si queréis
730 podéis hablar entre vosotros ¿vale? ###

731 A5: [asiente]

732 P3: chicas ¿lo tenemos ya? # ¿chicas? # ¿estáis? # vale # antes de pasar a mirar esto
733 me he olvidado porque los profes también nos olvidamos de cosas [se ríe] la lo
734 del objetivo # ¿qué nos dice en el texto que es el obje...? ¿cuál es el objetivo de
735 esta campaña? ¿cuál era? cuando habéis hecho vuestra hipótesis del objetivo #
736 ¿es la misma que tenían los anunciantes o no? # a ver dime

737 A6: es defender los derechos de perros y gatos

738 P3: ajá # vale # o sea es # un objetivo es este # ¿y cómo lo hace? qué qué qué ¿cuándo
739 yo veo este anuncio tengo que sentir algo?

740 A5: estoy triste

741 P3: vale # y hay como un verbo exacto para hablar de esta reacción que produce en
742 el consumidor y ¿cuál sería? me parece que sale en el # sale en el texto justo en
743 la primera línea ## es un verbo determinado que nos sirve para hablar

744 A5: sensibilizar

745 P3: muy bien lo que quieren es sensibilizar a la persona que vea el anuncio para que
746 sea consciente de que no tenemos que abandonar los animales # y entonces emm

Comprobar
Reaccionar
Responder
Presentar
Cambio act.
Comprobar
Presentar
Comprobar

Preguntar (3)
Reaccionar
Preguntar (4)
Reaccionar

Reaccionar
Preguntar (2)

Reaccionar
Presentar
Preguntar
Presentar

Reaccionar
Preguntar
Presentar

747		¿cuál crees que sería la palabra exacta para el eslogan? la de no # no lo # que esto	
748		también lo habéis comentado con D	
749	A1:	¿cómo es la pregunta?	
750	P3:	con # D os ha preguntado cómo creéis que se completa el eslogan # que falta la	Responder Preguntar Presentar
751		palabra ## después de leer el texto ¿cuál crees que es 100% la palabra que falta	
752		aquí? él nunca lo haría no lo	
753	A1:	abandones	
754	A5:	abandones	
755	P3:	no lo abandones muy bien # vale # ahora que hemos dejado ya esto claro ¿qué	Reaccionar Preguntar (2)
756		ideas habéis tenido para financiar el proyecto? ¿cómo lo haríais vosotras?	
757	A4:	una idea para financiar el proyecto son los donaciones	
758	P3:	[asiente] donaciones muy bien ## ¿alguien tiene...? vale y estas donaciones por	Reaccionar Preguntar (2)
759		¿cómo cómo se harían estas donaciones?	
760	A4:	mmm donaciones de empresas por ejemplo	
761	P3:	[asiente] vale ## ¿a alguien se le ocurren más ideas? ### actualmente hay una	Reaccionar Preguntar Presentar
762		cosa que hacen muchas empresas como <i>startups</i> de gente joven que se llama	
763		<i>crowdfunding</i>	
764	A4:	[asiente]	
765	P3:	¿os suena? ¿sabéis lo que es? ¿creéis que podría ser una forma de financiar el	Comprobar (2) Preguntar Presentar Comprobar Preguntar Presentar Preguntar (3)
766		proyecto? vale se p # bueno <i>crowdfunding</i> o micromecenazgo también se conoce	
767		con este nombre ¿vale? ### vale y ¿cómo lo harías cómo lo haríais hoy? en el	
768		siglo XXI para hacer este anuncio ## ¿seguiríais utilizando las vallas y los	
769		carteles? # ¿o lo cambiaríais? ¿cómo lo haríais?	
770	A1:	em en los redes sociales	
771	P3:	muy bien # redes sociales # por ejemplo con banners o ¿cómo?	Reaccionar Preguntar
772	A1:	em sí # con banners	
773	P3:	[asiente] ³² ¿alguna otra idea? ¿entendéis mi letra?	Reaccionar Preguntar Comprobar
774	A3:	sí # pero ¿qué es el segundo palabra?	
775	P3:	¿micromecenazgo? me-ce-naz-go es el <i>crowdfunding</i> significa lo mismo pero	Preguntar Responder Presentar Comprobar
776		pongo la palabra en español también para denominarlo ¿sí?	
777	A3:	sí gracias	

³² P3 anota en la pizarra.

<p>778 P3: ## más ideas ¿solo redes sociales? ### ¿no utilizaríais cuñas de radio? o por 779 ejemplo ¿no pondríais el anuncio por Spotify? ### ¿no? [se ríe] ¿no se os ocurre 780 nada más? ### ¿no? vale pues bueno aquí terminamos ya nosotras nuestra 781 intervención # pero antes de terminar lo que nos gustaría tanto a D como a mí es 782 recordaros un poco lo que hemos ido haciendo y por eso os hemos hecho estos 783 esquemas con el vocabulario que hemos tratado porque son palabras que os irán 784 saliendo a lo largo de toda la lección que trataréis con T # creo que lo habéis ido 785 apuntando # pero si no también podéis tomar fotos y así es algo que siempre 786 podréis tener cuando lo necesitéis ¿de acuerdo? # vale y yo en aquella pis pizarra 787 de allí he apuntado palabras que han salido en el texto # ¿se entiende todo lo que 788 está o hay alguna palabra que no sabéis muy bien el significado? ### por ejemplo 789 ¿rentable? ¿lo entendéis?</p>	<p>790 A4: [ininteligible] como vale la pena no sé</p>	<p>791 P3: vale es algo así o sea tú haces una inversión tú pagas x dinero y sale muy muy 792 bien y por lo tanto ganas mucho más y esto significa que te ha salido rentable 793 ¿sí? ¿alguna #? ¿lo otro más o menos lo entendéis?</p>	<p>Reaccionar Preguntar (6) Presentar Comprobar Presentar Comprobar (3)</p>
<p>794 A2: no entiendo la primera palabra qué</p>	<p>795 P3: ¿el presupuesto? es el dinero con el que tú cuentas para hacer algo</p>	<p>796 A2: [asiente]</p>	<p>Preguntar Responder</p>
<p>797 P3: por ejemplo yo me quiero comp # por ejemplo tengo una boda y me quiero 798 comprar un vestido y mi presupuesto el dinero que yo puedo pagar por ese vestido 799 son 200 euros por lo que intentaré buscar algo que no se pase de 200 euros ¿sí? 800 ¿lo otro está claro? ### vale pues bueno pues muchas gracias y esperamos que 801 os # bueno os haya gustado</p>			<p>Responder Comprobar (2) Reacción</p>

10.3. Clasificación de las modificaciones y recuento de turnos de habla

Tabla 1:

Nivel	Modificaciones del discurso		Turnos de habla		Nº de palabras	
	Lingüísticas	Conversacionales	P	A	P	A
A1	20	252	87	66	2.368	230
A2	1	288	111	106	2.455	244
B1	6	126	31	29	1.307	124

Tabla 2:

Modificaciones conversacionales		
Nivel	Tipología	Ejemplo
A1	1. Pregunta (retomar el hilo)	(15) P1: okay y ya está y poco más ## ¿qué más os iba a de...? ah sí es muy famoso
A1	2. Pregunta (ejemplificación)	(23-25) P1: [...] preguntamos yo soy A1 eh A9 ¿qué hay en tu barrio? y A9 dice en mi barrio hay escuela A1 apunta escuela
A1	3. Pregunta (ejemplificación)	(25-26) P1: [...] okay pero A9 ¿qué no hay en tu barrio? en mi barrio no hay playa apuntamos playa
A1	4. Pregunta (ejemplificación)	(31-32) P1: okay ¿qué hay en tu barrio? en mi barrio hay ayuntamiento polideportivos supermercados tienda
A1	5. Pregunta (ejemplificación)	(32-33) P1: [...] ¿qué no hay en tu barrio? en mi barrio no hay bar no hay playa no hay farmacia ¿sí? okay

A1	6. Pregunta (retórica)	(41) P1: A5 si esto es en <i>hay ¿qué no hay? faltar</i> es no haber no hay no hay falta ¿okay?
A1	7-9. Pregunta (respuesta)	(42-45) [ininteligible] <i>dance</i> P1: ¿sabes bailar? A5: ah P1: sabes o puedes # ¿sabes bailar? ¿puedes bailar? Sí bailo salsa
A1	10-11. Pregunta (comprobación del progreso)	(47-48) P1: [...] ¿necesitamos ayuda o no? ¿todo okay?
A1	12. Pregunta (focalización del problema)	(48-54) P1: [...] ### ¿river? T: ¿y hay [ininteligible] cerca? A8: ah no sé T: agua A8: ¿agua? P1: <i>river</i> A8: ah sí
A1	13. Pregunta (focalización del problema)	(59-63) T: zona de skate es # cómo P1 ¿zona de skate? P1: ¿zona de skate? T: zona de skate P1: ¿en Barcelona? T: una zona de skate
A1	14. Pregunta (didáctica)	(75) P1: hay iglesia ### hay iglesia okay y ¿qué más hay?
A1	15. Pregunta (didáctica)	(76-78) A1: iglesia eh ### P1: iglesia y # ¿panadería? por ejemplo A1: sí

A1	16. Pregunta (didáctica)	(79) P1: okay y ¿qué no hay? # en su barrio no hay
A1	17. Pregunta (didáctica)	(89) P1: okay y ¿qué no hay? dos cosas
A1	18. Pregunta (didáctica)	(117) P1: okay ¿y su barrio no tiene?
A1	19. Pregunta (didáctica)	(131-133) P1: no hay playa y no hay ## ¿estaci...? A7: montaña P1: montaña
A1	20. Pregunta (didáctica)	(135-143) P1: [...] am dos cosas que hay y dos cosas que no hay de A11 o de él [señala a otro alumno] A10: en su barrio hay eh muchas [ininteligible] P1: ¿muchas? A10: [ininteligible] P1: muchas iglesias T: cuestras P1: ah cuestras okay ¿y? A10: y pequeñas eh estidio[?] de fútbol
A1	21. Pregunta (didáctica)	(155-156) P1: [...] y hay eh estadio de fútbol okay y ¿qué no hay? o no tiene
A1	22. Pregunta (didáctica)	(172) P1: hay escuela y otra cosa ¿qué hay?
A1	23. Pregunta (didáctica)	(176) P1: escuela y hotel okay y # ¿no hay? en su barrio no hay
A1	24. Pregunta (didáctica)	(178-181) P1: en su barrio no hay # no tiene A8: no tiene P1: ¿playa? por ejemplo A8: ah # playa sí # eh no hay playa

A1	25. Pregunta (instrucción)	(199) P1: vale preparamos móviles ¿sí? # ¿sacamos móvil? ¿sí?
A1	26. Pregunta (comprobación del progreso)	(209) P1: ¿estamos todos? ¿sí? okay
A1	27. Pregunta (didáctica)	(213-214) P1: [...] ¿la ciudad pip una iglesia? sí sí pip ### okay es ¿la ciudad tiene una iglesia? Sí, sí tiene ¿okay?
A1	28. Pregunta (respuesta)	(213-214) P1: [...] ¿la ciudad pip una iglesia? sí sí pip ### okay es ¿la ciudad tiene una iglesia? sí sí tiene ¿okay?
A1	29. Pregunta (respuesta)	(214-215) P1: [...] ah <i>hay</i> sería ¿en la ciudad hay una iglesia? como no hay <i>en</i> claro en la ciudad ¿sí?
A1	30. Pregunta (didáctica)	(218-219) P1: [...] ¿qué es esto? ### este es fácil ## exacto camping no es un hotel es un camping ¿okay?
A1	31. Pregunta (retórica)	(220-221) P1: [...] vale el camping tiene discoteca # bar y sauna # ¿por qué no <i>hay</i> ? porque no tenemos <i>en</i> ¿sí?
A1	32. Pregunta (didáctica)	(223-225) P1: [...] la ciudad tiene un pip # el edificio donde los políticos trabajan ### ¿qué es? ### exacto tiene un ayuntamiento ¿eh? [se ríen] los políticos no trabajan en un palacio palacio princesas y príncipes ¿no?
A1	33. Pregunta (didáctica)	(227) P1: [...] ¿sabe usted si el hotel pip sauna? ### [se ríen] exacto
A1	34. Pregunta (retórica)	(227-228) P1: [...] exacto <i>tiene</i> ¿por qué? porque no hay <i>en</i> si no tiene <i>en</i> tiene muy fácil esta regla es muy útil muy importante ¿okay?
A1	35. Pregunta (didáctica)	(229-230) P1: [...] ## ¿caballero dónde pip el banco? el banco pip en la calle del Capitán Arenas ### exacto está ¿sí?
A1	36. Pregunta (retórica)	(230-231) P1: [...] esto es otra cosa otra norma así # cuando tenemos <i>dónde</i> ## ¿dónde? siempre voy a tener <i>está</i> ¿sí?
A1	37. Pregunta (didáctica)	(232-233) P1: [...] ¿dónde la estación de tren? la estación de tren al lado del parque # muy bien <i>está</i> perfecto

A1	38. Pregunta (didáctica)	(234) P1: [...] ¿en Alicante pip un castillo? sí sí pip
A1	39. Pregunta (didáctica)	(235-237) P1: [...] vale en Alicante <i>hay</i> ¿por qué usamos <i>hay</i>? A2: porque <i>en</i> P1: <i>en</i> exacto # esta regla es muy útil muy importante ¿sí?
A1	40. Pregunta (didáctica)	(239-240) P1: [...] ¿dónde pip el Teatro Real? el Teatro Real pip delante [señala] ## el Palacio Real ### muy bien
A1	41. Pregunta (didáctica)	(241) P1: [...] ¿Madrid pip playa? no # no pip pero # pip río el río Manzanares
A1	42. Pregunta (retórica)	(242) P1: [...] exacto ¿por qué <i>tiene</i>? porque no tenemos <i>en</i> ¿okay?
A1	43. Pregunta (respuesta)	(242-243) P1: [...] ¿Madrid tiene playa? no no tiene pero tiene río el río Manzanares
A1	44. Pregunta (didáctica)	(243-244) P1: [...] ¿en Madrid pip playa? no no pip pero pip río el río Manzanares
A1	45. Pregunta (retórica)	(244-245) P1: [...] exacto aquí es <i>hay</i> ¿por qué <i>hay</i>?
A1	46. Pregunta (retórica)	(251) P1: [...] muy bien <i>hay</i> ¿por qué? porque tenemos <i>en</i>
A1	47-48. Pregunta (didáctica)	(260-261) P1: [...] ¿qué es esto? ¿paseo avenida plaza o paseo marítimo? ## paseo marítimo ¿sí?
A1	49. Pregunta (retórica)	(261-263) P1: [...] la Torre del Oro es un monumento mmm en Sevilla Torre del Oro [señala] ### <i>está</i> ¿okay? <i>está</i> ¿dónde está la Torre del Oro? la Torre del Oro está en Sevilla ¿okay?
A1	50. Pregunta (didáctica)	(280-282) P1: [...] ¿a usted le pip nadar? sí ¡me gusta mucho! ### despacio # usted ¿okay? # a usted le gusta perfecto chicos muy bien
A1	51. Pregunta (didáctica)	(287-288) P1: [...] ¿esta ciudad pip un campo de fútbol? sí sí pip
A1	52. Pregunta (retórica)	(288-289) P1: [...] ### muy bien esta ciudad <i>tiene</i> ¿por qué <i>tiene</i>? porque no tenemos <i>en</i> # ¿okay?

A1	53. Pregunta (didáctica)	(289-290) P1: [...] ¿este barrio pip una peluquería? sí sí pip ## exacto ¿okay? no tenemos nada <i>tiene</i> ¿okay?
A1	54. Pregunta (didáctica)	(290-291) P1: [...] ahora una parecida pero diferente ¿en este barrio pip una peluquería? sí sí pip
A1	55. Pregunta (didáctica)	(291-293) P1: [...] ¿dónde pip la peluquería? la peluquería pip en la Plaza de la Constitución ## <i>dónde está</i> muy bien perfecto
A1	56. Pregunta (gestión de la actividad)	(305-306) P1: [...] eh vale pues eh ya está de deberes # ¿ponemos deberes?
A1	1. Verificación de comprensión	(1) P1: bueno # pues yo me voy a presentar también ¿no? ya que estoy
A1	2-8. Verificación de comprensión	(3-13) P1: yo vivo en una ciudad exacto que se llama Sabadell # está aquí ¿okay? Sabadell Barcelona que es la cuarta ciudad más habi más grande de Cataluña digamos ¿okay? primero Barcelona luego Badalona luego Terrassa y luego Sabadell ¿okay? es bastante importante ah y <i>pera</i> que busco # perdón bueno y bueno en Sabadell tiene de todo tiene escuelas tiene # no tiene playa pero tiene montañas ah tiene gimnasios supermercado polideportivo # muchas escuelas muchos cines teatro bares restaurantes # es como Barcelona pero en pequeño es una ciudad muy grande # am también tiene ayuntamiento lógicamente y es muy famosa por # por el banco bueno este es el centro de la ciudad ¿okay? este es el ayuntamiento esta es la iglesia ¿okay? y am esto es la zona nueva hay un lago ¿okay? esto es el Corte Inglés ¿conocéis centro comercial Corte Inglés?
A1	9. Verificación de comprensión	(20-21) P1: [...] es un barrio también y en el barrio hay tiendas panaderías am escuelas también hay de todo ¿okay?
A1	10-14. Verificación de comprensión	(21-27) P1: [...] vale pues ahora lo que vamos a hacer es ## página 32 ¿okay? libro [ininteligible] página 32 e ejercicio 11 ¿okay? ### vale por parejas un dos un dos un dos un dos ah y vosotros tres ¿okay? preguntamos yo soy A1 eh A9 ¿qué hay en tu barrio? y A9 dice en mi barrio hay escuela A1 apunta escuela panadería panadería eh okay pero A9

		¿qué no hay en tu barrio? en mi barrio no hay playa apuntamos playa ¿sí? preguntamos qué hay y qué no hay a nuestro compañero ¿sí?
A1	15. Verificación de comprensión	(29) P1: <i>faltar</i> es no haber no existir ¿okay?
A1	16. Verificación de comprensión	(31-33) P1: okay ¿qué hay en tu barrio? en mi barrio hay ayuntamiento polideportivos supermercados tienda ¿qué no hay en tu barrio? en mi barrio no hay bar no hay playa no hay farmacia ¿sí? okay
A1	17-20. Verificación de comprensión	(33-35) P1: [...] ¿qué es guardería? todos ¿qué es guardería? # escuela para niños kindergarten ¿sí? ### escuela de bebés ## escuela para bebés ¿okay?
A1	21. Verificación de comprensión	(41) P1: A5 si esto es en <i>hay</i> ¿qué no hay? <i>faltar</i> es no haber no hay no hay falta ¿okay?
A1	22-27. Verificación de comprensión	(56-58) P1: en Sabadell no hay playa pero hay río ## también podemos decir hay playa hay montaña hay río ¿conocemos río? ¿qué es río? <i>river</i> ¿okay? ### ¿sí? ¿río? ¿río? <i>river</i> es río
A1	28. Verificación de comprensión	(68-69) P1: pero nadie lo dice sí # vale pues hacemos descanso y a la vuelta me decís y Kahoot ¿okay?
A1	29. Verificación de comprensión	(85) P1: okay es parque ¿okay? espera que te lo apunto aquí ## parque okay va A2
A1	30. Verificación de comprensión	(112-113) P1: his mi barrio tu barrio su barrio his neighborhood her neighborhood ¿okay? su barrio tiene
A1	31. Verificación de comprensión	(133) P1: montaña # bueno en Sants sí ¿eh? estación de tren también ah teatro no hay teatro
A1	32-33. Verificación de comprensión	(135) P1: ¿entendemos teatro? teatro <i>theatre</i> ¿sí?
A1	34-38. Verificación de comprensión	(148-150) P1: ah pequeño estadio de fútbol # perdón oigo fatal okay en tu barrio hay cuestras ¿qué es una cuestra? la cuestra ¿qué es la cuestra? ¿conocemos la cuestra? no es un edificio es mira es una rampa ¿okay? ti ti ti ti ti eso es una cuestra [gestos] ¿sí?
A1	39-40. Verificación de comprensión	(154-155) P1: una calle así eso es una cuestra en su barrio hay muchas cuestras cuestra cuestra [gesto] porque está en montaña ¿sí? ¿okay?

A1	41. Verificación de comprensión	(187) P1: calle plana porque tiene cuestas ¿sí? esto es una cuesta
A1	42. Verificación de comprensión	(189) P1: vale okay perfecto pues vamos a jugar a Kahoot ¿sí?
A1	43-44. Verificación de comprensión	(199) P1: vale preparamos móviles ¿sí? # ¿sacamos móvil? ¿sí?
A1	45. Verificación de comprensión	(206-207) T: ahora tenéis que poner nombre ## ¿quién es oxx? [se ríe] ## ¿estamos todos? P1: ¿sí? okay start
A1	46-67. Verificación de comprensión	(209-235) P1: ¿estamos todos? ¿sí? Okay #### en Barcelona pip un pase marítimo #### okay ## en Barcelona pip dos ríos el río Besós y el río Llobregat ## okay es <i>tiene tiene</i> él tiene una persona ¿okay? <i>tienen</i> no porque sería dos personas ellos tienen Barcelona es una persona ¿no? persona ciudad y <i>está</i> no <i>está</i> no porque tendría que ser <i>en</i> no <i>está</i> no puede ser ¿okay? # ¿la ciudad pip una iglesia? sí sí pip #### okay es ¿la ciudad tiene una iglesia? sí sí tiene ¿okay? ah <i>hay</i> sería ¿en la ciudad hay una iglesia? como no hay <i>en</i> claro en la ciudad ¿sí? ## ahora esta es más fácil ¿no? #### claro exacto cuando tenemos <i>en</i> ponemos <i>hay en hay</i> si tengo la ciudad <i>tiene</i> ¿okay? tengo <i>en hay</i> ¿sí? ## aquí tenemos <i>en</i> entonces # ah bueno <i>hay</i> # ¿qué es esto? #### este es fácil ## exacto camping no es un hotel es un camping ¿okay? y un <i>campsite</i> en es inglés en castellano es camping ¿okay? en el camping mmm discoteca # bar y sauna #### vale el camping tiene discoteca # bar y sauna # ¿por qué no <i>hay</i> ? porque no tenemos <i>en</i> ¿sí? espera que si queréis os lo apunto ¿okay? ## vale cuando tenemos <i>en</i> usamos <i>hay</i> si no tenemos nada usamos <i>tiene</i> ¿sí? así es más fácil #### la ciudad tiene un pip # el edificio donde los políticos trabajan #### ¿qué es? #### exacto tiene un ayuntamiento ¿eh? [se ríen] los políticos no trabajan en un palacio palacio princesas y príncipes ¿no? opera no opera es oh [canta] cantar no entonces es ayuntamiento político trabaja en ayuntamiento ¿sí? ## ¿sabe usted si el hotel pip sauna? #### [se ríen] exacto <i>tiene</i> ¿por qué? porque no hay <i>en</i> si no tiene <i>en tiene</i> muy fácil esta regla es muy útil muy importante ¿okay? #### ¿caballero dónde pip el banco? el banco pip en la calle del

		Capitán Arenas ### exacto <i>está ¿sí?</i> esto es otra cosa otra norma así # cuando tenemos <i>dónde ## ¿dónde?</i> siempre voy a tener <i>está ¿sí?</i> os lo podéis apuntar # <i>¿okay?</i> ## vale va # sigamos ### <i>¿dónde</i> la estación de tren? la estación de tren al lado del parque # muy bien <i>está</i> perfecto # he dejado más tiempo # A3 va ganando <i>¿eh?</i> # <i>¿en</i> Alicante pip un castillo? sí sí pip # eres tú [se ríen] es tu castillo [se ríen] ## tiempo # vale en Alicante <i>hay</i> ¿por qué usamos <i>hay</i> ?
A1	68-72. Verificación de comprensión	(237-245) P1: en exacto # esta regla es muy útil muy importante <i>¿sí?</i> ### A2 va segunda muy bien # el Palacio Real pip en la Plaza de Oriente esto es la plaza <i>¿okay?</i> ### <i>está</i> exacto <i>está ¿okay?</i> ## <i>¿dónde</i> pip el Teatro Real? el Teatro Real pip delante [señala] ## el Palacio Real ### muy bien esta es fácil <i>¿eh?</i> dónde siempre está # muy bien # <i>¿Madrid</i> pip playa? no # no pip pero # pip río el río Manzanares ## exacto ¿por qué <i>tiene?</i> porque no tenemos <i>en ¿okay?</i> <i>¿Madrid</i> tiene playa? no no tiene pero tiene río el río Manzanares ## <i>¿en</i> Madrid pip playa? no no pip pero pip río el río Manzanares # es la misma pero diferente ## exacto aquí es <i>hay</i> ¿por qué <i>hay</i> ?
A1	73-78. Verificación de comprensión	(247-255) P1: exacto porque tenemos <i>en ##</i> las Torres Venecianas están pip del Palacio Nacional # torres Palacio Nacional [señala] <i>¿okay?</i> ### exacto delante las torres están delante del palacio <i>¿sí?</i> al lado mmm no al lado sería izquierda o derecha # están en frente <i>¿sí?</i> en frente o delante ## en la Plaza Cataluña pip dos fuentes una y dos [señala] ### muy bien <i>hay</i> ¿por qué? porque tenemos <i>en #</i> igual pero diferente # la Plaza Cataluña pip dos fuentes # es igual que antes cuidado # tiene ah lo has hecho bien muy bien # Guess está pip de Oysho # Guess Oysho [señala] ### al lado <i>¿sí?</i> izquierda derecha claro entre es uno dos tres pero dos al lado <i>¿sí?</i> por ejemplo vivo al lado de A2 pero A3 está entre A2 y A4 <i>¿sí?</i>
A1	79-90. Verificación de comprensión	(257-271) P1: al lado dos cosas entre tres uno dos tres <i>¿sí?</i> ### el metro está pip de la Casa Batlló # metro Casa Batlló Casa Batlló metro [señala] ### vale está en frente <i>¿sí?</i> recordamos # en frente de # delante de # <i>¿sí?</i> # la pelota [dibuja] está delante de o en frente de la caja <i>¿okay?</i> ## pip está al lado del mar ### <i>¿qué</i> es esto? <i>¿paseo</i> avenida plaza o

		<p>paseo marítimo? ## paseo marítimo ¿sí? # Okay # la Torre del Oro es un monumento mmmm en Sevilla Torre del Oro [señala] ### <i>está</i> ¿okay? <i>está</i> ¿dónde está la Torre del Oro? la Torre del Oro está en Sevilla ¿okay? ## el hotel pip gimnasio # en el hotel perdón en el hotel pip gimnasio ## exacto porque tenemos <i>en</i> y ahora igual pero diferente el hotel pip gimnasio # <i>tiene</i> ¿sí? muy bien habéis captado la diferencia # me gusta # yo pip la paella no me gusta nada ### odio yo odio ¿sí? perfecto ## pip la ópera cada sábado voy al Liceo de Barcelona ### exacto me encanta me encanta la ópera cada sábado voy a la ópera ¿sí? ah me encanta mucho no recordamos me en mucho no no va con me encanta solo con me gusta ¿okay? mucho no me apasiona mucho tampoco ¿okay? y me encantan es a nosotros nos encanta no me encanta</p>
<p>A1</p>	<p>91-111. Verificación de comprensión</p>	<p>(273-301) P: no # con encantar y apasionar mucho no # es me encanta o me apasiona gustar sí me gusta o me gusta mucho pero apasionar y encantar no apasionar y encantar [gesto] ¿okay? ## pip el teatro yo prefiero el cine ### okay no me gusta mucho ¿okay? no me gusta muchísimo # no esto no existe es me gusta muchísimo pero no [señala] # me gusta mucho ¿okay? pip este polideportivo es muy caro y es muy antiguo ### exacto no me gusta nada este polideportivo es muy caro y es muy antiguo ¿okay? # ah me gusta mucho bueno si te gustan las cosas caras y antiguas okay normalmente no te gustan las cosas antiguas y caras ## ¿a usted le pip nadar? sí ¡me gusta mucho! ### despacio # usted ¿okay? # a usted le gusta perfecto chicos muy bien A3 va ganando # a ustedes pip el golf ### okay ustedes les gusta es como ellos ¿sí? ustedes es como ellos <i>les les</i> ¿okay? ustedes les gusta no gustan a ellos les gusta a ustedes les gusta no gustan ¿okay? ### a ella pip esquiar y escalar ### vale a ella le encanta ¿okay? ah la encanta esto no existe no y le encantan no porque es una cosa acordamos excepción una cosa con y y otra cosa es una cosa ¿okay? por tanto una cosa le encanta ¿sí? ## ¿esta ciudad pip un campo de fútbol? sí sí pip ### muy bien esta ciudad tiene ¿por qué <i>tiene</i>? porque no tenemos <i>en</i> # ¿okay? muy bien # ¿este barrio pip una peluquería? Sí sí pip ## exacto ¿okay? no tenemos nada <i>tiene</i> ¿okay? ahora una</p>

		parecida pero diferente ¿en este barrio pip una peluquería? sí sí pip ## muy bien ## ¿dónde pip la peluquería? la peluquería pip en la Plaza de la Constitución ## <i>dónde está</i> muy bien perfecto ## ah esto es preposiciones # el pato está pip de la caja ## pato caja [señala] okay ## hala muy bien esta es fácil ## el pato está pip de la caja dos opciones posibles ## dos opciones ### okay delante o en frente dos opciones posibles en frente de o delante de ¿okay? pato delante de caja # detrás detrás ¿okay? y encima esto es encima en mesa ¿okay? # vale la penúltima el pato está pip de la caja ahora sí ¿no? ## detrás el pato está detrás no delante detrás ¿sí? ## la última el pato está pip las dos cajas esta sí mira ### <i>entre</i> ¿sí? muy bien # pues vamos a ver quién ha ganado # bueno A3 luego A2 y A1 [aplausos] pues nada chicos # esto es todo y # <i>get results</i> okay
A1	1. Verificación de confirmación	(59-61) T: zona de skate es # cómo P1 ¿zona de skate? P1: ¿zona de skate? T: zona de skate
A1	2. Verificación de confirmación	(100-105) P1: no hay playa ¿y? A4: barcos P1: ¿barcos? A3: bancos A4: bancos P1: ah banco perdón banco disculpa A4 okay
A1	3. Verificación de confirmación	(145-148) A10: pequeño # estadio de fútbol P1: ¿pequeño estudio? T: estadio P1: ah pequeño estadio de fútbol

A1	4. Verificación de confirmación	(159-161) A8: calla prada P1: ¿ casa ? A8: calla prada
A1	1. Petición de aclaración	(99-101) A4: sí no hay playa y barcos[?] P1: no hay playa ¿y? A4: barcos
A1	2. Petición de aclaración	(118-121) A5: no no tiene montaña y iglesia P1: montaña ¿y? A5: iglesia P1: iglesia okay A6
A1	3. Petición de aclaración	(137-142) A10: en su barrio hay eh muchas [ininteligible] P1: ¿ muchas ? A10: [ininteligible] P1: muchas iglesias T: cuestras P1: ah cuestras okay ¿y?
A1	4. Petición de aclaración	(143-145) A10: y pequeñas eh estidio[?] de fútbol P1: ¿y? A10: pequeño # estadio de fútbol
A1	5. Petición de aclaración	(157-164) A10: eh en su barrio no hay eh calla prada

		<p>P1: ¿no hay? A10: calla prada P1: ¿casa? A10: calla prada P1: ay no entiendo T: calle plana P1: ah calle plana okay</p>
A1	1. Repetición (propio discurso)	(10-11) P1: [...] y es muy famosa por # por el banco
A1	2. Repetición (propio discurso)	<p>(24-33) P1: [...] eh A9 ¿qué hay en tu barrio? y A9 dice en mi barrio hay escuela A1 apunta escuela panadería panadería eh okay pero A9 ¿qué no hay en tu barrio? en mi barrio no hay playa apuntamos playa ¿sí? preguntamos qué hay y qué no hay a nuestro compañero ¿sí? [...] P1: okay ¿qué hay en tu barrio? en mi barrio hay ayuntamiento polideportivos supermercados tienda ¿qué no hay en tu barrio? en mi barrio no hay bar no hay playa no hay farmacia ¿sí? okay</p>
A1	3. Repetición (propio discurso)	(33) P1: [...] ¿qué es guardería? todos ¿qué es guardería?
A1	4. Repetición (propio discurso)	(41) P1: A5 si esto es en <i>hay</i> ¿qué no hay? <i>faltar</i> es no haber no hay no hay falta ¿okay?
A1	5. Repetición (propio discurso)	<p>(43-45) P1: ¿sabes bailar? A5: ah P1: sabes o puedes # ¿sabes bailar?</p>
A1	6. Repetición (propio discurso)	(66) P1: no tenemos palabra en castellano para <i>skateboard</i> # <i>skateboard</i> es <i>skateboard</i>
A1	7. Repetición (propio discurso)	(93) P1: di dos cosas dos cosas di dos sí no te preocupes

A1	8. Repetición (propio discurso)	(109-110) P1: sí como decir en su barrio hay o su barrio tiene perdón que escribo fatal su barrio tiene
A1	9. Repetición (propio discurso)	(115) P1: dos cosas dos cosas solo bancos y hoteles okay
A1	10. Repetición (propio discurso)	(133) P1: montaña # bueno en Sants sí ¿eh? estación de tren también ah teatro no hay teatro
A1	11. Repetición (propio discurso)	(154) P1: en su barrio hay muchas cuestas cuesta cuesta
A1	12. Repetición (propio discurso)	(210-211) P1: okay es tiene tiene él tiene
A1	13. Repetición (propio discurso)	(213-214) P1: ¿ la ciudad pip una iglesia? sí sí pip ### okay es ¿ la ciudad tiene una iglesia? sí sí tiene
A1	14. Repetición (propio discurso)	(216-223) P1: cuando tenemos en ponemos hay en hay si tengo la ciudad <i>tiene</i> ¿okay? tengo en hay [...] cuando tenemos <i>en</i> usamos <i>hay</i> si no tenemos nada usamos <i>tiene</i>
A1	15. Repetición (propio discurso)	(225) P1: [...] los políticos no trabajan en un palacio palacio princesas y príncipes ¿no?
A1	16. Repetición (propio discurso)	(241-243) P1: ¿ Madrid pip playa? no no pip pero pip río el río Manzanares ## exacto ¿por qué <i>tiene</i> ? Porque no tenemos <i>en</i> ¿okay? ¿ Madrid tiene playa? no no tiene pero tiene río el río Manzanares
A1	17. Repetición (propio discurso)	(212-213) P1: y está no está no porque tendría que ser <i>en</i> no <i>está</i> no puede ser
A1	18. Repetición (propio discurso)	(228-229 y 237) P1: [...] esta regla es muy útil muy importante ¿okay? [...] esta regla es muy útil muy importante ¿sí?
A1	19. Repetición (propio discurso)	(247-248) P1: las Torres Venecianas están pip del Palacio Nacional # torres Palacio Nacional [señala] ¿okay?
A1	20. Repetición (propio discurso)	(250) P1: [...] están en frente ¿sí? en frente o delante
A1	21. Repetición (propio discurso)	(253) P1: Guess está pip de Oysho # Guess Oysho [señala]
A1	22. Repetición (propio discurso)	(257-258) P1: el metro está pip de la Casa Batlló # metro Casa Batlló Casa Batlló metro [señala]

A1	23. Repetición (propio discurso)	(261-262) P1: la Torre del Oro es un monumento mmm en Sevilla Torre del Oro [señala]
A1	24. Repetición (propio discurso)	(267) P1: odio yo odio ¿sí? perfecto
A1	25. Repetición (propio discurso)	(268) P1: exacto me encanta me encanta la ópera
A1	26. Repetición (propio discurso)	(277-279) P1: este polideportivo es muy caro y es muy antiguo ### exacto no me gusta nada este polideportivo es muy caro y es muy antiguo
A1	27. Repetición (propio discurso)	(283-284) P1: es como ellos ¿sí? ustedes es como ellos [...] ustedes les gusta no gustan a ellos les gusta a ustedes les gusta no gustan
A1	28. Repetición (propio discurso)	(293-294) P1: el pato está pip de la caja ## pato caja [señala]
A1	29. Repetición (propio discurso)	(294-296) P1: dos opciones posibles ## dos opciones ### okay delante o en frente dos opciones posibles en frente de o delante de
A1	30. Repetición (propio discurso)	(296) P1: pato delante de caja # detrás detrás ¿okay?
A1	31. Repetición (interactiva)	(72-73) A1: en mi s tu P1: en su # en su barrio
A1	32. Repetición (interactiva)	(74-75) A1: en su barrio hay # la iglesia P1: hay iglesia ### hay iglesia okay y ¿qué más hay?
A1	33. Repetición (interactiva)	(76-77) A1: iglesia eh ### P1: iglesia y ¿panadería? por ejemplo
A1	34. Repetición (interactiva)	(82-85) A1: estación de tren y # park P1: y parque parque A1: parque P1: okay es parque ¿okay?

A1	35. Repetición (interactiva)	(86-87) A2: ah en # P1: en su A2: en su barrio hay [ininteligible] y estación de tren
A1	36. Repetición (interactiva)	(90-91) A2: en su barrio no hay parque # y río P1: parque río okay [señala al siguiente]
A1	37. Repetición (interactiva)	(94-95) A3: y no hay iglesia y museo P1: y no hay iglesia y tampoco museo okay
A1	38. Repetición (interactiva)	(97-98) A4: en su barrio hay [ininteligible] y teatro P1: y teatro
A1	39. Repetición (interactiva)	(99-100) A4: sí no hay playa y barcos[?] P1: no hay playa ¿y?
A1	40. Repetición (interactiva)	(114-115) A5: sí su barrio tiene bancos eh bancos hoteles eh P1: dos cosas dos cosas solo bancos y hoteles okay
A1	41-42. Repetición (interactiva)	(117-121) P1: okay ¿y su barrio no tiene? A5: no no tiene montaña y iglesia P1: montaña ¿y? A5: iglesia P1: iglesia okay A6
A1	43. Repetición (interactiva)	(122-123)

		A6: m su barrio tiene banco ah montaña P1: banco montaña okay y dos cosas que no tiene
A1	44. Repetición (interactiva)	(124-125) A6: no tiene playa eh no biblioteca P1: no tiene playa y no tiene biblioteca
	45. Repetición (interactiva)	(126-127) A6: no museo P1: y no tiene museo okay
A1	46-47. Repetición (interactiva)	(130-133) A7: eh no hay playa P1: no hay playa y no hay ## ¿estaci...? A7: montaña P1: montaña
A1	48. Repetición (interactiva)	(141-142) T: cuestas P1: ah cuestas okay ¿y?
A1	49. Repetición (interactiva)	(153-154) A3: sí una calle P: una calle así
A1	50. Repetición (interactiva)	(166-167) A8: y teatro P: y teatro no hay teatro okay
A1	51. Repetición (interactiva)	(171-172) A8: su barrio hay ## hay escuela P1: hay escuela y otra cosa ¿qué hay?
A1	52. Repetición (interactiva)	(175-176)

		A8: ah escuela y hotel P: escuela y hotel okay
A1	53. Repetición (interactiva)	(176-179) P: en su barrio no hay ## A8: no hay P: en su barrio no hay # no tiene A8: no tiene
A1	54. Repetición (interactiva)	(186-187) A8: calle plana P1: calle plana porque tiene cuestas ¿sí? esto es una cuesta
A1	55. Repetición (interactiva)	(236-237) A2: porque en P1: en exacto
A1	56. Repetición (interactiva)	(246-247) A1: en P1: exacto porque tenemos en
A1	57. Repetición (interactiva)	(307-308) T: eh no ponemos deberes P1: no ponemos
A1	1.Reformulación	(4-5) P1: [...] Barcelona que es la cuarta ciudad más habi más grande de Cataluña digamos ¿okay?
A1	2. Reformulación	(22-23) P1: vale por parejas un dos un dos un dos un dos ah y vosotros tres
A1	3. Reformulación	(29) P1: <i>faltar</i> es no haber no existir ¿okay?
A1	4. Reformulación	(33-35) P1: [...] ¿qué es guardería? # escuela para niños kindergarten ¿sí? ### escuela de bebés ## escuela para bebés ¿okay?

A1	5. Reformulación	(45-46) P1: [...] yo no sé bailar heavy metal claro yo heavy metal no sé
A1	6. Reformulación	(57) P1: [...] ¿conocemos río? ¿qué es río?
A1	7. Reformulación	(129) P1: ya está dos cosas okay y dos cosas que no tiene el barrio que no hay
A1	8. Reformulación	(149) P1: [...] ¿qué es la cuesta? ¿conocemos la cuesta?
A1	9. Reformulación	(164) P1: ah calle plana okay vale calle plana no hay claro porque hay cuesta hay calle [gesto] claro
A1	10. Reformulación	(199) P1: vale preparamos móviles ¿sí? # ¿sacamos móvil? ¿sí?
A1	11. Reformulación	(212) P1: [...] Barcelona es una persona ¿no? persona ciudad
A1	12. Reformulación	(216-217) P1: tenemos en ponemos hay en hay si tengo la ciudad tiene ¿okay? tengo en hay [...] vale cuando tenemos en usamos hay si no tenemos nada usamos tiene ¿sí? así es más fácil
A1	13. Reformulación	(217-218) P1: [...] aquí tenemos en entonces # ah bueno hay # ¿qué es esto?
A1	14. Reformulación	(228-229) P1: [...] esta regla es muy útil muy importante
A1	15. Reformulación	(230) P1: [...] esto es otra cosa otra norma así
A1	16. Reformulación	(237) P1: en exacto # esta regla es muy útil muy importante
A1	17. Reformulación	(254-257) P1: [...] entre es uno dos tres pero dos al lado ¿sí? por ejemplo vivo al lado de A1 pero A2 está entre A3 y A4 ¿sí? T: yo estoy al lado de A8 pero A8 entre A9 y yo P1: al lado dos cosas entre tres uno dos tres ¿sí? ###
A1	18. Reformulación	(263-264) P1: [...] el hotel pip gimnasio # en el hotel perdón en el hotel pip gimnasio
A1	19. Reformulación	(269-275) P1: [...] me encanta mucho no recordamos me en mucho no no va con me encanta solo con me gusta ¿okay? mucho no me apasiona mucho tampoco ¿okay? y me encantan es a nosotros nos encanta no me encanta

		<p>A1: sí sí es me encanta mucho</p> <p>P1: no # con encantar y apasionar mucho no # es me encanta o me apasiona gustar sí me gusta o me gusta mucho pero apasionar y encantar no apasionar y encantar [gesto] ¿okay?</p>
A1	20. Reformulación	<p>(282-284) P1: [...] ustedes les gusta es como ellos ¿sí? ustedes es como ellos [anota en la pizarra] les les ¿okay? ustedes les gusta no gustan a ellos les gusta a ustedes les gusta no gustan ¿okay?</p>
A2	1-2. Pregunta (didáctica)	<p>(321-323) P2: [...] estamos expresando una acción que está pasando ahora o más bien un plan en el futuro o es simplemente un movimiento por el espacio ¿qué creéis? ¿qué creéis que significa?</p>
A2	3-4 Pregunta (asignación de turnos)	<p>(342-345) P2: [...] ¿alguien me podría decir a qué sustituye bueno primero qué es y luego a qué sustituye estas dos letras que están en negrita? # o sea ## ¿qué son? ## ¿alguien sabría decirme? ### cuando yo digo la vamos a distribuir ¿a qué me estoy refiriendo? ¿qué cosa voy a distribuir?</p>
A1	5-7. Pregunta (didáctica)	<p>(342-345) P2: [...] ¿alguien me podría decir a qué sustituye bueno primero qué es y luego a qué sustituye estas dos letras que están en negrita? # O sea ## ¿qué son? ## ¿alguien sabría decirme? ### cuando yo digo la vamos a distribuir ¿a qué me estoy refiriendo? ¿qué cosa voy a distribuir?</p>
A2	8. Pregunta (didáctica)	<p>(347-348) P2: [asiente] Pepsi Cola ¿no? # entonces esto ## está sustituyendo a # la bebida que sería Pepsi Cola ## vale y ¿cuando yo digo vamos a ponerle un precio?</p>
A2	9. Pregunta (focalización del problema)	<p>(349-351)</p> <p>A4: creo que es eh referir al a la palabra de de de precio</p> <p>P2: ¿el le?</p> <p>A4: sí</p>
A2	10-12. Pregunta (didáctica)	<p>(355-356) P2: [asiente] vale ## entonces ¿alguien sabe qué cómo llamamos a estas partículas? ¿qué son? o ¿qué función tienen en la oración?</p>

A2	13-14. Pregunta (didáctica)	(358-359) A2: objeto # direct P2: sí muy bien el objeto directo sería ## ¿en cuál? ¿en la primera?
A2	15. Pregunta (didáctica)	(360) P2: ¿alguien sabe lo que es el objeto directo # y el objeto indirecto? ##
A2	16. Pregunta (didáctica)	(367-368) P2: [...] # vale entonces ¿qué cómo puedo de cómo puedo rem sustituir a Elena en esta oración?
A2	17. Pregunta (didáctica)	(370) P2: [asiente] ¿y dónde iría la?
A2	18-20. Pregunta (didáctica)	(372-373) P2: [asiente] vale # perfecto ¿y si no fuera Elena sino por ejemplo Jan? ## ¿diría también yo la veo? # ¿qué diría? ## o si no fuera Jan si fuera un perro
A2	21-22. Pregunta (didáctica)	(377-379) P2: vale cuando hacemos la transformación a un complemento directo utilizamos lo ¿vale? que sea masculino singular ## ¿y si fuera Elena y Jan? o Laura y Jan # ¿diría yo la veo yo lo veo?
A2	23. Pregunta (didáctica)	(381-382) P2: [asiente] #### o Jan y Juan por ejemplo ¿vale? los #### ¿y si fuera # Laura y Daniela?
A2	24-27. Pregunta (didáctica)	(390-395) P2: [...] ahora nos falta el objeto indirecto ¿alguien puede decir qué es el objeto indirecto? # o ¿cómo sabemos? #### ¿cumple la misma función que el objeto directo? #### vale el objeto indirecto sería el destinatario ¿sí? de algo expresado por el a el verbo por ejemplo en la oración <i>yo regalo una flor a María</i> ¿sí? ¿qué es la cosa afectada directamente por el verbo? bueno en primer lugar el verbo es # regalo ¿no? vale
A2	28. Pregunta (didáctica)	(399) P2: vale y a María ¿qué sería en la oración? ## pregunto
A2	29-30. Pregunta (didáctica)	(404-405) P2: [...] en <i>yo regalo una flor a María</i> ¿cómo puedo sustituir María? ## ¿cómo cómo haría la oración sin mencionar a María?
A2	31. Pregunta (didáctica)	(407) P2: perfecto [asiente] ¿y si fuera a Jan? y no a María
A2	32. Pregunta (didáctica)	(410-411) P2: [...] si yo digo yo regalo una flor a Jan y a María a los dos ## ¿sigue siendo le?

A2	33. Pregunta (didáctica)	(413-414) P2: <i>les</i> [asiente] vale ## ahora qué pasa si yo además de remplazar a María o a Jan quiero sustituir también una flor en la misma oración # ¿cómo sería?
A2	34. Pregunta (didáctica)	(413-416) P2: <i>les</i> [asiente] vale ## ahora qué pasa si yo además de remplazar a María o a Jan quiero sustituir también una flor en la misma oración # ¿cómo sería? A4: una pregunta P2: ¿alguna idea?
A2	35. Pregunta (respuesta)	(417-418) A4: no # una pregunta P2: ¿sí?
A2	36. Pregunta (comprobación del progreso)	(426-427) P2: sería yo <i>le</i> ¿no? a María le regalo una flor el <i>le</i> sigue aquí ## y con <i>les</i> sería igual ¿vale? ## ¿hasta ahora bien?
A2	37. Pregunta (didáctica)	(432) P2: claro la lógica nos dice yo # le # la # regalo ¿no? ¿y si fuera a ellos?
A2	38. Pregunta (asignación de turnos)	(438-440) P2: [...] es solo porque suena mal decir yo le la l nos trabaríamos mucho ¿sí? y aquí igual ¿sí? ¿A4?
A2	39. Pregunta (retórica)	(450) P2: ¿qué pasa? que decir yo le la regalo no es no está bien
A2	40. Pregunta (retórica)	(455-456) P2: ¿vale? # vale ¿por qué hacemos esto? porque bueno primero vamos a repasar un poco los pronombres
A2	41. Pregunta (gestión de la actividad)	(461) P2: [...] sí tenéis ¿5 minutos?
A2	42-44. Pregunta (didáctica)	(466-468) P2: [...] entonces en la primera oración # ¿qué tenemos? ¿tenemos objeto directo? ¿tenemos objeto indirecto?
A2	45. Pregunta (didáctica)	(470) P2: [asiente] ¿y sería?
A2	46-47. Pregunta (didáctica)	(472) P2: muy bien y ¿por qué lo has reemplazado? ¿cómo lo has reemplazado?
A2	48. Pregunta (gestión de la actividad)	(474) P2: <i>lo</i> perfecto sí em A2 ¿la segunda?

A2	49-51. Pregunta (didáctica)	(476) P2: ¿qué tenemos? ¿tenemos objeto directo? ¿tenemos indirecto?
A2	52. Pregunta (didáctica)	(480) P2: [asiente] nuestra propuesta y ¿cómo lo has reemplazado?
A2	53. Pregunta (didáctica)	(486) P2: ¿es las propuestas o los propuestos?
A2	54. Pregunta (didáctica)	(494) P2: [asiente] a nuestros clientes perfecto y ¿cómo lo has reemplazado?
A2	55-56. Pregunta (didáctica)	(496) P2: ¿qué sería nuestros clientes? ¿directo o indirecto?
A2	57-58. Pregunta (didáctica)	(505-506) P2: [...] y si son nuestros clientes ¿por qué lo reemplazamos? ¿cómo lo reemplazamos?
A2	59. Pregunta (gestión de la actividad)	(508) P2: <i>les</i> perfecto # vale y la # A1 ¿la d?
A2	60. Pregunta (gestión de la actividad)	(518) P2: <i>les</i> ¿vale? vale eh la e A3 ¿podrías hacerla?
A2	61. Pregunta (gestión de la actividad)	(522) P2: perfecto y A4 ¿la última?
A2	62. Pregunta (didáctica)	(524) P2: [asiente] ¿y la sustituyo?
A2	63. Pregunta (retórica)	(526-528) P2: perfecto vale ahora # ¿por qué hacemos un repaso de los objetos? porque cuando utilicemos esta perífrasis ¿sí? la de <i>ir a más infinitivo</i> podemos combinarla con estos pronombres ¿vale?
A2	64. Pregunta (didáctica)	(528-529) P2: [...] entonces viendo estas dos oraciones que son de la transcripción que tenéis estas dos # ¿dónde diríais que van los pronombres?
A2	65-69. Pregunta (didáctica)	(531-532) P2: vale [asiente] por <i>la</i> y si yo digo le vamos a dar # ¿también sería solo el directo? ### y aquí ¿en el segundo caso? ## en el segundo caso ¿cómo sería? ¿cuándo [ininteligible]? ¿dónde?
A2	70. Pregunta (gestión actividad)	(541-542) P2: [...] entonces para practicar esto ### [sonido externo] ah vale sí eh no perdón eh ¿en grupos no?
A2	71. Pregunta (gestión actividad)	(545) P2: ¿puedes venir para aquí por favor?

	72. Pregunta (didáctica)	(556-557) P2: [...] por ejemplo lo hacemos esto juntas y esto otro ¿vale? tenemos esto ¿cómo lo ordenamos? # ¿ves bien A2?
A2	73. Pregunta (comprobación del progreso)	(556-557) P2: [...] por ejemplo lo hacemos esto juntas y esto otro ¿vale? tenemos esto ¿cómo lo ordenamos? # ¿ves bien A2?
A2	74. Pregunta (gestión actividad)	(560-561) P2: [...] vale tenéis que hacer lo mismo con las tarjetitas que tenéis ## ¿cuatro minutitos?
A2	75. Pregunta (comprobación del progreso)	(563) P2: ### ¿todo bien chicas? # ¿sí?
A2	76. Pregunta (focalización del problema)	(564-566) A3: em eh cuando em haces P2: ¿detrás? A3: detrás em tenemos que
A2	77-78. Pregunta (didáctica)	(573) P2: [asiente] ¿vale? ## ¿esta es la única opción? ¿dónde podríamos ponerlo?
A2	79. Pregunta (asignación de turnos)	(577-578) P2: ¿y aquí A4? A4: em ### m
A2	80. Pregunta (didáctica)	(577-579) P2: ¿y aquí A4? A4: em ### m P2: ¿cuál es el pronombre?
A2	81-82. Pregunta (asignación de turnos)	(585-589) P2: perfecto # y si # pod podéis volver a vuestro sitio gracias ## ¿alguien me quiere hacer alguna oración de las que tenemos aquí abajo pero ordenándolo ahora? ¿sí? ya lo hemos reemplazado ¿ahora cómo sería ordenando? con la perífrasis con vamos a ## podéis elegir cualquier oración ## ¿sí A1? A1: eh vamos a empezarlo [ininteligible]

A2	83. Pregunta (didáctica)	(585-589) P2: perfecto # y si # pod podéis volver a vuestro sitio gracias ## ¿alguien me quiere hacer alguna oración de las que tenemos aquí abajo pero ordenándolo ahora? ¿sí? ya lo hemos reemplazado ¿ahora cómo sería ordenando? con la perífrasis con vamos a ## podéis elegir cualquier oración ## ¿sí A1? A1: eh vamos a empezarlo [ininteligible]
A2	84. Pregunta (didáctica)	(590) P2: perfecto ¿y de la otra forma?
A2	85. Pregunta (asignación de turnos)	(592) P2: muy bien gracias # A4 ¿sí?
A2	86-87. Pregunta (didáctica)	(599-600) P2: entonces como es femenino plural propuestas sería ¿cómo lo reemplazo? ¿con lo la # los o las?
A2	88. Pregunta (didáctica)	(606-608) P2: ¿a qué cambia? A4: <i>se</i> P2: muy bien <i>se</i> [asiente]
A2	89. Pregunta (didáctica)	(608-609) P2: muy bien <i>se</i> [asiente] vale tenemos <i>se las</i> ¿ahora cómo podemos decir # combinándolo con la perífrasis? con vamos a presentar
A2	90. Pregunta (didáctica)	(613) P2: ¿cómo sería entonces? el orden es igual primero el <i>se</i> y luego el <i>las</i>
A2	91. Pregunta (didáctica)	(619) P2: perfecto [asiente] # y si lo ponemos detrás # de # vamos a presentar ¿cómo sería?
A2	92. Pregunta (didáctica)	(621) P2: lo dijim pegados ¿no? a presentar primero el <i>se</i> y luego el <i>las</i> ¿cómo sería?
A2	93. Pregunta (asignación de turnos)	(623) P2: perfecto y ¿A2? ¿nos haces una?
A2	94. Pregunta (gestión de la actividad)	(623) P2: perfecto y ¿A2? ¿nos haces una?
A2	95. Pregunta (gestión de la actividad)	(627) P2: eh ¿c por ejemplo?
A2	96. Pregunta (didáctica)	(631) P2: y hemos dicho que viaje de empresa es el objeto directo y ¿lo reemplazamos por?

A2	97. Pregunta (didáctica)	(636-638) pero hemos dicho que cuando hay <i>le</i> y # directo en la misma oración tenemos que cambiar el <i>les</i> ¿te acuerdas? por el sonido porque sino sería <i>les lo</i> ¿cómo hemos dicho que lo reemplazamos <i>les</i> ?
A2	98. Pregunta (didáctica)	(644) P2: vale entonces ¿cómo puedo combinarlo con <i>voy a regalar</i> ?
A2	99. Pregunta (didáctica)	(650-651) P2: [...] entonces teniendo <i>se lo</i> ¿cómo podemos combinarlo con <i>voy a regalar</i> ?
A2	100. Pregunta (didáctica)	(655) P2: perfecto y ¿detrás?
A2	1. Verificación de comprensión	(318) P2: vale como veis hay fragmentos que están subrayados en el texto ¿verdad?
A2	2. Verificación de comprensión	(320-321) P2: [...] tenemos te va a llamar va a tener vamos a ponerle vamos a va a salir ¿sí?
A2	3. Verificación de comprensión	(327) P2: [...] pero sí que es algo que tenemos decidido a hacer ¿vale?
A2	4. Verificación de comprensión	(330-331) P2: [...] es un plan una intención que tenemos de hacer en el futuro ¿vale?
A2	5-7. Verificación de comprensión	(331-332) P2: [...] entonces esta perífrasis está formada por tres partes ¿vale? esta sería el verbo <i>ir</i> ¿sí? que lo sabemos conjugar ¿no? yo voy
A2	8. Verificación de comprensión	(335) P2: [...] entonces esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí?
A2	9-11. Verificación de comprensión	(336-338) P2: [...] hola # tranquila ### esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí? y esto siempre va a ser esta va a ser siempre la forma base del verbo ¿sí? <i>llamar tener</i> ¿vale?
A2	12-14. Verificación de comprensión	(340-341) P2: [...] me gustaría que veáis la de <i>la vamos a distribuir</i> ¿sí? que está en más al final por aquí ¿sí? <i>la vamos a distribuir</i> ¿sí?
A2	15. Verificación de comprensión	(347) P2: [asiente] Pepsi Cola ¿no?
A2	16-25. Verificación de comprensión	(360-367) P2: ¿alguien sabe lo que es el objeto directo # y el objeto indirecto? ## ¿lo recordáis? ¿un poco? ¿sí? vale # el objeto directo es eh la cosa por así decirlo la persona que recibe la acción directa del verbo por ejemplo si yo digo yo veo a Elena ¿sí? Elena es la cosa vista ¿vale? no sé si me he hecho[?] entender ¿sí? a ver ### vale tenemos el verbo

		# ¿sí? y el verbo # tiene una acción directa con Elena Elena sería lo que yo veo es la la la cosa vista la cosa que recibe la acción directa de este verbo ¿me seguís? # si no entendéis cualquier cosa me podéis preguntar # ¿sí? ¿bien?
A2	26. Verificación de comprensión	(381) P2: [asiente] ### o Jan y Juan por ejemplo ¿vale?
A2	27-35. Verificación de comprensión	(384-395) P2: [asiente] ### vale entonces tenemos que cuando la cosa que vamos a sustituir o la persona es femenino singular utilizaremos <i>la</i> ¿sí? esto es un repaso # porque me parece que ya lo habéis hecho ¿no? vale si lo que sustituimos es algo masculino singular ¿sí? como zapato no sé libro ¿sí? utilizamos <i>en lo</i> # si lo que sustituimos es masculino plural como los hermanos los niños ¿vale? vamos a sustituirlos por <i>los</i> y si lo que sustituimos es femenino plural como las chicas las profesoras etcétera utilizaremos <i>las</i> ¿sí? vale entonces ah vale y ahora nos falta el objeto indirecto ¿alguien puede decir qué es el objeto indirecto? # o ¿cómo sabemos? ### ¿cumple la misma función que el objeto directo? ### vale el objeto indirecto sería el destinatario ¿sí? de algo expresado por el a el verbo por ejemplo en la oración <i>yo regalo una flor a María</i> ¿sí? ¿qué es la cosa afectada directamente por el verbo? bueno en primer lugar el verbo es # regalo ¿no? vale
A2	36-38. Verificación de comprensión	(401-403) P2: [asiente] el indirecto es el que es el destinatario de la acción de regalar una flor ¿sí? ## vale entonces tanto [sonido externo] vale tanto si es a María como si es a Jan ¿sí? el objeto indirecto lo sustituimos por <i>le</i> si es singular ¿vale?
A2	39-41. Verificación de comprensión	(409-410) P: lo mismo ¿vale? porque aquí no estamos viendo si es femenino o masculino ¿vale? simplemente vemos el número y es singular ¿vale?
A2	42. Verificación de comprensión	(422) P2: ah vale cómo lo reemplazaríamos ¿sí? cuando lo sustituimos
A2	43-44. Verificación de comprensión	(426-427) P2: sería yo le ¿no? a María le regalo una flor el <i>le</i> sigue aquí ## y con <i>les</i> sería igual ¿vale? ## ¿hasta ahora bien?
A2	45. Verificación de comprensión	(429-430) P2: ¿sí? vale ahora qué pasa si yo quiero sustituir los dos complementos los dos objetos en la misma oración

A2	46. Verificación de comprensión	(432) P2: claro la lógica nos dice yo # le # la # regalo ¿no? ¿y si fuera a ellos?
A2	47-53. Verificación de comprensión	(434-439) P2: [asiente] vale como esto fonéticamente es un poco raro y cuesta decir yo le la ¿vale? nos trabajamos lo que hacemos en España es reemplazar # el objeto indirecto ¿vale? y en lugar de decir le decimos se ¿vale? para que suene mejor pero este sigue refiriéndose a María ¿vale? aunque tengo otra forma ¿sí? es solo porque suena mal decir yo le la l nos trabaríamos mucho ¿sí? y aquí igual ¿sí? ¿A4?
A2	54. Verificación de comprensión	(441) P2: A4 perdón todo ¿te queda claro? nec...
A2	55-58. Verificación de comprensión	(445-447) P2: ajá[?] lo normal sería ¿no? poner si hemos dicho que a María la reemplazamos con <i>le</i> ¿sí? y a una flor la reemplazamos con <i>la</i> lo lógico es <i>yo le</i> ¿no? a María <i>la</i> una flor regalo ¿vale? esto sería el orden lógico
A2	59-60. Verificación de comprensión	(449-451) P2: ¿qué pasa? que decir yo le la regalo no es no está bien ¿sí? no suena bien y nos podemos trabar no podemos estar yo <i>le la</i> ¿vale? entonces lo que hacemos en español para evitar esto es cambiar este <i>le</i> por el <i>se</i>
A2	61. Verificación de comprensión	(453) P2: ¿sí? es solo fonética
A2	62-69. Verificación de comprensión	(455-461) P2: ¿vale? # vale ¿por qué hacemos esto? porque bueno primero vamos a repasar un poco los pronombres si veis aquí # el ejercicio número 2 ¿sí? tenemos que tenéis que sustituir ¿sí? primero encontrar qué cosa en la oración qué palabras cumplen la función de objeto directo y cuáles de objeto indirecto ¿sí? primero identificar y luego cuando ya hayáis identificado lo sustituís ¿vale? si es la si es lo si es le si es les ¿vale? o si hay dos tendremos que hacer este cambio ¿vale? podéis hacerlo en pareja en pareja si queréis ¿sí? # sí tenéis ¿5 minutos?
A2	70-74. Verificación de comprensión	(463-468) P2: [tose y aclara la voz] vale chicas em # hacemos ¿sí? vale de momento no hemos hecho el orden ¿no? habéis visto solamente era identificar ¿sí? qué palabras cumplían eh la función de objeto directo y cuales el objeto indirecto ¿vale? el orden todavía

		no lo hemos hecho ahora lo vamos a hacer ¿sí? entonces en la primera oración # ¿qué tenemos? ¿tenemos objeto directo? ¿tenemos objeto indirecto?
A2	75. Verificación de comprensión	(490) P2: [asiente] y como es plural femenino plural <i>las</i> ¿vale?
A2	76. Verificación de comprensión	(498) P2: indirecto sí porque son los que van a recibir la acción de ofrecer ¿vale?
A2	77-79. Verificación de comprensión	(502-505) P2: son los destinatarios de algo que me ofrecen o sea ofrecer te tienen que ofrecer algo ¿sí? y aquí el ese algo sería se expresa con el <i>qué</i> ¿vale? qué cosa vamos a ofrecer a nuestros clientes los destinatarios de esa cosa que ofrecemos son nuestros clientes # ¿sí?
A2	80. Verificación de comprensión	(518) P2: <i>les</i> ¿vale? vale eh la <i>e</i> A3 ¿podrías hacerla?
A2	81-82. Verificación de comprensión	(526-528) P2: perfecto vale ahora # ¿por qué hacemos un repaso de los objetos? porque cuando utilicemos esta perífrasis ¿sí? la de <i>ir a</i> más infinitivo podemos combinarla con estos pronombres ¿vale?
A2	83-92. Verificación de comprensión	(533-541) P2: [...] vale los pronombres pueden ir tanto delante de toda la perífrasis ¿sí? de todo el <i>ir a más infinitivo</i> o pueden ir detrás del infinitivo es decir aquí pero pegado al verbo ¿vale? van pegados no van separados ¿okay? ¿sí? aquí es objeto indirecto pero podría ser también directo ¿sí? podría decir vamos a # em # entregarla o vamos a verla ¿sí? sería objeto directo y también va pegado al al verbo ¿sí? al infinitivo entonces tenemos dos opciones las dos son iguales ¿sí? igual de buenas # antes de toda la perífrasis no aquí al medio ni aquí ¿vale? antes de todo el <i>vamos a dar</i> o después e inmediatamente pegado al infinitivo aquí ¿vale?
A2	93-106. Verificación de comprensión	(547-557) P2: sí ## vale tenéis oraciones ¿sí? de un mismo color y tenéis que ordenar donde irían los pronombres con la perífrasis ¿vale? [sonido externo] sí ## y esto del orden se aplica también para la que habéis hecho para la que hicisteis con T ¿vale? con el <i>estar</i> más gerundio ¿sí? ### ¿os acordáis? <i>estamos aprendiendo español</i> ¿sí? los pronombres también pueden ir aquí # o aquí pegados también al gerundio ¿sí? <i>estamos aprendiénd-</i>

		<i>lo ¿vale?</i> # y cuando hagamos esto <i>¿sí?</i> tanto ponerlo delante como ponerlo detrás no hay que olvidarnos de esto <i>¿sí?</i> de cambiar el <i>le</i> por ejemplo # <i>se</i> # <i>la</i> # <i>vamos a dar ¿sí?</i> sería igual y si es atrás también va pegado van pegado los dos pero siempre el OI delante del OD <i>¿vale?</i> <i>vamos a ponérselo</i> por ejemplo <i>¿sí?</i> ahora lo vemos ## por ejemplo lo hacemos esto juntas y esto otro <i>¿vale?</i> tenemos esto <i>¿cómo</i> lo ordenamos? # <i>¿ves bien A4?</i>
A2	107. Verificación de comprensión	(559-560) P2: [asiente] el jefe de marketing la está presentando o hay otra opción ## [asiente] pero aquí # pegado <i>¿vale?</i>
	108. Verificación de comprensión	(563) P2: ### <i>¿todo bien chicas?</i> # <i>¿sí?</i>
A2	109. Verificación de comprensión	(571) P2: [asiente] <i>¿vale?</i>
A2	110. Verificación de comprensión	(583) P2: perfecto [asiente] que sería separado <i>¿no?</i> le vamos a poner un precio
A2	111. Verificación de comprensión	(585-586) P2: [...] <i>¿alguien me quiere hacer alguna oración de las que tenemos aquí abajo pero ordenándolo ahora?</i> <i>¿sí?</i>
A2	112. Verificación de comprensión	(595) P2: [asiente] hemos dicho que tenemos aquí # tenemos dos objetos <i>¿no?</i>
A2	113. Verificación de comprensión	(597) P2: el jefe sería el indirecto y nuestras propuestas sería el directo <i>¿vale?</i>
A2	114. Verificación de comprensión	(611) P2: hemos dicho que los objetos van # o delante <i>¿no?</i> de toda la perífrasis o detrás
A2	115. Verificación de comprensión	(621) P2: lo dijim pegados <i>¿no?</i> a presentar primero el <i>se</i> y luego el <i>las</i> <i>¿cómo</i> sería?
A2	116. Verificación de comprensión	(629) P2: sí por ejemplo ya hemos reemplazado un viaje de empresa <i>¿verdad?</i> # en la <i>d</i>
A2	117. Verificación de comprensión	(636-637) P2: pero hemos dicho que cuando hay <i>le</i> y # directo en la misma oración tenemos que cambiar el <i>les</i> <i>¿te acuerdas?</i>
A2	118. Verificación de comprensión	(640) P2: con el <i>se</i> <i>¿te suena?</i>
A2	119. Verificación de comprensión	(642) P2: vale entonces tenemos <i>se</i> y <i>lo</i> <i>¿no?</i> <i>se</i> a los empleados y <i>lo</i> viaje de empresa

A2	120-123. Verificación de comprensión	(648-650) P2: ¿no? # hemos dicho que a los empleados sería <i>les</i> pero cómo hay <i>lo</i> también cambiaste este <i>les</i> ¿no? ### ¿te suena? ## si hay <i>les</i> y <i>lo</i> en la oración este no podemos decir <i>les lo</i> entonces lo cambiamos así sería <i>se lo</i> ¿vale?
A2	124. Verificación de comprensión	(659) P2: [asiente] ¿vale?
A2	1. Verificación de confirmación	(375) P2: [asiente] ### vale perdón ¿has dicho? ¿el?
A2	1. Petición de aclaración	(375) P2: [asiente] ### vale perdón ¿has dicho? ¿el?
A2	1. Repetición (propio discurso)	(325-330) P2: [asiente] exacto el la perífrasis <i>ir ## a más infinitivo</i> expresa como habéis dicho un plan o una intención que tenemos para realizar en un futuro cercano o próximo o no necesariamente pero sí que es algo que tenemos decidido a hacer ¿vale? no es lo mismo que decir <i>empezaremos ni tendremos</i> en el futuro porque eso indica un poco más de # incerteza # de inseguridad # de probabilidad en cambio esto lo decimos con más convicción es un plan una intención que tenemos de hacer en el futuro ¿vale?
A1	2. Repetición (propio discurso)	(334-335) P2: muy bien # perfecto # la preposición <i>a</i> y el infinitivo que es la forma base del # del verbo
A2	3. Repetición (propio discurso)	(334-338) P2: muy bien # perfecto # la preposición <i>a</i> y el infinitivo que es la forma base del # del verbo entonces esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí? como tú la has conjugado en cambio esta la vamos a dejar [interrupción] hola # tranquila ### esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí? y esto siempre va a ser esta va a ser siempre la forma base del verbo ¿sí?
A2	4. Repetición (propio discurso)	(335-338) P2: [...] entonces esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí? como tú la has conjugado en cambio esta la vamos a dejar [interrupción] hola # tranquila ### esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí? y esto siempre va a ser esta va a ser siempre la forma base del verbo ¿sí?
A2	5. Repetición (propio discurso)	(340-341) P2: [...] me gustaría que veáis la de <i>la vamos a distribuir</i> ¿sí? que está en más al final por aquí ¿sí? <i>la vamos a distribuir</i> ¿sí?

A2	6. Repetición (propio discurso)	(402-403) P2: [...] vale entonces tanto [sonido externo] vale tanto si es a María como si es a Jan ¿sí?
A2	7. Repetición (propio discurso)	(404-405) P2: [...] ¿cómo puedo sustituir María? ## ¿cómo cómo haría la oración sin mencionar a María?
A2	8. Repetición (propio discurso)	(460-461) P2: [...] podéis hacerlo en pareja en pareja si queréis ¿sí?
A2	9. Repetición (propio discurso)	(503-504) P2: [...] qué cosa vamos a ofrecer a nuestros clientes los los destinatarios
A2	10. Repetición (propio discurso)	(528-529) P2: entonces viendo estas dos oraciones que son de la transcripción que tenéis estas dos
A2	11. Repetición (propio discurso)	(585) P2: perfecto # y si # pod podéis volver a vuestro sitio gracias
A2	12. Repetición (propio discurso)	(613 y 621) P2: ¿cómo sería entonces? el orden es igual primero el se y luego el las [...] P2: lo dijim pegados ¿no? a presentar primero el se y luego el las ¿cómo sería?
A2	13. Repetición (propio discurso)	(619-621) P2: perfecto [asiente] # y si lo ponemos detrás # de # vamos a presentar ¿cómo sería? A3: mm vamos a presen # mm P2: lo dijim pegados ¿no? a presentar primero el se y luego el las ¿cómo sería?
A2	14. Repetición (interactiva)	(358-359) A2: objeto # direct P: sí muy bien el objeto directo sería ## ¿en cuál? ¿en la primera?
A2	15. Repetición (interactiva)	(408-409) A1: mismo P: lo mismo ¿vale?
A2	16. Repetición (interactiva)	(412-413) A1: les

		P2: <i>les</i> [asiente] vale
A2	17. Repetición (interactiva)	(473-474) A1: em <i>lo</i> P2: <i>lo</i> perfecto sí em A2 ¿la segunda?
A2	18. Repetición (interactiva)	(479-480) A2: y em directo propueste P2: [asiente] nuestra propuesta
A2	19. Repetición (interactiva)	(497-498) A3: indirecto P2: indirecto sí
A2	20. Repetición (interactiva)	(507-508) A2: <i>les</i> P2: <i>les</i> perfecto
A2	21. Repetición (interactiva)	(517-518) A5: <i>les</i> P2: <i>les</i> ¿vale? vale
A2	22. Repetición (interactiva)	(567-569) P2: sí # los dos A3: los dos P2: los dos van pegados
A2	23. Repetición (interactiva)	(607-608) A3: <i>se</i> P2: muy bien <i>se</i> [asiente]
A2	24. Repetición (interactiva)	(632-633) A2: <i>lo</i> P2: <i>lo</i> [asiente]

A2	1. Reformulación	(320-321) P2: [...] <i>vamos a empezar</i> tenemos <i>te va a llamar va a tener vamos a ponerle vamos a va a salir</i>
A2	2. Reformulación	(319-323) P2: me gustaría que me digáis qué están expresando esos fragmentos [...] estamos expresando una acción que está pasando ahora o más bien un plan en el futuro oes simplemente un movimiento por el espacio ¿qué creéis? ¿qué creéis que significa?
A2	3. Reformulación	(328-329) P2: [...] porque eso indica un poco más de # incerteza # de inseguridad # de probabilidad
A2	4. Reformulación	(334-338) P2: muy bien # perfecto # la preposición <i>a</i> y el infinitivo que es la forma base del # del verbo entonces esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí? como tú la has conjugado en cambio esta la vamos a dejar [interrupción] hola # tranquila #### esta es la única forma que vamos a conjugar ¿sí? y esto siempre va a ser esta va a ser siempre la forma base del verbo
A2	5. Reformulación	(340-341) P2: que me gustaría que veáis la de la vamos a distribuir ¿sí? que está en más al final por aquí ¿sí? la vamos a distribuir ¿sí? que está en negrita
A2	6. Reformulación	(342-343) P2: [...] ¿alguien me podría decir a qué sustituye bueno primero qué es y luego a qué sustituye estas dos letras que están en negrita?
A2	7. Reformulación	(344-345) P3: [...] ¿qué son? ## ¿alguien sabría decirme? cuando yo digo la vamos a distribuir ¿a qué me estoy refiriendo? ¿qué cosa voy a distribuir?
A2	8. Reformulación	(352-353) P2: eh sí a e en este caso se está refiriendo no tanto al precio sino # que ese producto va a tener ese precio o sea van a ponerle al producto un precio de un euro
A2	9. Reformulación	(355-356) P2: [asiente] vale ## entonces ¿alguien sabe qué cómo llamamos a estas partículas? ¿qué son? o ¿qué función tienen en la oración?
A2	10. Reformulación	(361-367) P2: [...] el objeto directo es eh la cosa por así decirlo la persona que recibe la acción directa del verbo por ejemplo si yo digo yo veo a Elena ¿sí? Elena es la cosa vista ¿vale? no sé si me he hecho[?] entender ¿sí? a ver #### vale tenemos el verbo # ¿sí? y el verbo # tiene una acción directa con Elena Elena sería lo que yo veo es la la la cosa

		vista la cosa que recibe la acción directa de este verbo ¿me seguís? # si no entendéis cualquier cosa me podéis preguntar # ¿sí? ¿bien?
A2	11. Reformulación	(367-368) P2: [...] # vale entonces ¿qué cómo puedo de cómo puedo rem sustituir a Elena en esta oración?
A2	12. Reformulación	(372-373) P2: [asiente] vale # perfecto ¿y si no fuera Elena sino por ejemplo Jan? ## ¿diría también yo la veo? # ¿qué diría? ## o si no fuera Jan si fuera un perro
A3	13. Reformulación	(372-373) P2: [asiente] vale # perfecto ¿y si no fuera Elena sino por ejemplo Jan? ## ¿diría también yo la veo? # ¿qué diría? ## o si no fuera Jan si fuera un perro
A2	14. Reformulación	(391-392) P2: [...] ¿alguien puede decir qué es el objeto indirecto? # o ¿cómo sabemos?
A2	15. Reformulación	(394-395) P2: [...] ¿qué es la cosa afectada directamente por el verbo? bueno en primer lugar el verbo es # regalo ¿no?
A2	16. Reformulación	(401-402) P2: [asiente] el indirecto es el que es el destinatario de la acción de regalar una flor ¿sí?
A2	17. Reformulación	(404-405) P2: [...] ¿cómo puedo sustituir María? ## ¿cómo cómo haría la oración sin mencionar a María?
A2	18. Reformulación	(429-430) P2: ¿sí? vale ahora qué pasa si yo quiero sustituir los dos complementos los dos objetos en la misma oración
A2	19. Reformulación	(449) P2: ¿qué pasa? Que decir yo le la regalo no es no está bien ¿sí? no suena bien
A2	20. Reformulación	(455-456) P2: ¿vale? # vale ¿por qué hacemos esto? porque bueno primero vamos a repasar un poco los pronombres si veis aquí # el ejercicio número 2 ¿sí?
A2	21. Reformulación	(456-457) P2: [...] tenemos que tenéis que sustituir ¿sí?
A2	22. Reformulación	(457-459) P2: [...] primero encontrar qué cosa en la oración qué palabras cumplen la función de objeto directo y cuáles de objeto indirecto ¿sí? primero identificar y luego y luego cuando ya hayáis identificado lo sustituís ¿vale?
A2	23. Reformulación	(467-468) P2: [...] ¿qué tenemos? ¿tenemos objeto directo? ¿tenemos objeto indirecto?

A2	24. Reformulación	(472) P2: muy bien y ¿por qué lo has reemplazado? ¿cómo lo has reemplazado?
A2	25. Reformulación	(476) P2: ¿qué tenemos? ¿tenemos objeto directo? ¿tenemos indirecto?
A2	26. Reformulación	(498-499) P2: indirecto sí porque son los que van a recibir la acción de ofrecer ¿vale? sí son los destinatarios de algo que se les ofrece
A2	27. Reformulación	(502-504) P2: son los destinatarios de algo que me ofrecen o sea ofrecer te tienen que ofrecer algo ¿sí? y aquí el ese algo sería se expresa con el <i>qué</i> ¿vale? qué cosa vamos a ofrecer a nuestros clientes
A2	28. Reformulación	(504-506) P2: [...] los los destinatarios de esa cosa que ofrecemos son nuestros clientes # ¿sí? ## y si son nuestros clientes ¿por qué lo reemplazamos? ¿cómo lo reemplazamos?
A2	29. Reformulación	(532-533) P2: [...] y aquí ¿en el segundo caso? ## en el segundo caso ¿cómo sería? ¿cuándo [ininteligible] ¿dónde?
A2	30. Reformulación	(533-541) P2: [...] vale los pronombres pueden ir tanto delante de toda la perífrasis ¿sí? de todo el <i>ir a más infinitivo</i> o pueden ir detrás del infinitivo es decir aquí pero pegado al verbo ¿vale? van pegados no van separados ¿okay? ¿sí? aquí es objeto indirecto pero podría ser también directo ¿sí? podría decir vamos a # em # entregarla o vamos a verla ¿sí? sería objeto directo y también va pegado al al verbo ¿sí? al infinitivo entonces tenemos dos opciones las dos son iguales ¿sí? igual de buenas # antes de toda la perífrasis no aquí al medio ni aquí ¿vale? antes de todo el <i>vamos a dar</i> o después e inmediatamente pegado al infinitivo aquí ¿vale? vale
A2	31. Reformulación	(538-541) P2: [...] entonces tenemos dos opciones las dos son iguales ¿sí? igual de buenas # antes de toda la perífrasis no aquí al medio ni aquí ¿vale? antes de todo el <i>vamos a dar</i> o después e inmediatamente pegado al infinitivo aquí ¿vale? vale
A2	32. Reformulación	(549) P2: [...] para la que habéis hecho para la que hicisteis con T
A2	33. Reformulación	(554-555) P2: [...] sería igual y si es atrás también va pegado van pegado los dos

A2	34. Reformulación	(587-588) P2: [...] ¿ahora cómo sería ordenando? con la perífrasis con vamos a
A2	35. Reformulación	(595) P2: [asiente] hemos dicho que tenemos aquí # tenemos dos objetos ¿no?
A2	36. Reformulación	(602) P2: pre perfecto
A2	37. Reformulación	(608-609) P2: muy bien <i>se</i> [asiente] vale tenemos <i>se las</i> ¿ahora como podemos decir # combinándolo con la perífrasis? con vamos a presentar
A2	38. Reformulación	(636-638, 644 y 648-651) P2: pero hemos dicho que cuando hay le y # directo en la misma oración tenemos que cambiar el les ¿te acuerdas? por el sonido porque sino sería les lo ¿cómo hemos dicho que lo reemplazamos les? [...] P2: vale entonces tenemos <i>se y lo</i> ¿no? <i>se</i> a los empleados y <i>lo</i> viaje de empresa A2: asiente P2: vale entonces ¿cómo puedo combinarlo con <i>voy a regalar?</i> A2: em P2: ### el orden es el mismo siempre el primero este y luego el indirecto A2: mm P2: ## ¿no? # hemos dicho que a los empleados sería les pero cómo hay lo también cambiaste este les ¿no? ### ¿te suena? ## si hay <i>les</i> y <i>lo</i> en la oración este no podemos decir les lo entonces lo cambiamos así sería <i>se lo</i> ¿vale? entonces teniendo <i>se lo</i> ¿cómo podemos combinarlo con <i>voy a regalar?</i>
B1	1. Pregunta (comprobación del progreso)	(678) P3: chicas ¿cómo vais vosotras?
B1	2-4. Pregunta (comprobación del progreso)	(684-685) P3: ¿chicas lo tenemos ya o os dejo un par de minutos más? # ¿necesitáis un poco más de tiempo? # ¿ya estáis?

B1	5-6. Pregunta (didáctica)	(687-689) P3: vale # entonces # emm ¿qué soporte se utilizó para promocionar la campaña de la fundación Affinity? ¿qué nos cuenta el texto? venga ¿quién se atreve a hablar? [se ríe]
B1	7. Pregunta (asignación de turnos)	(687-689) P3: vale # entonces # emm ¿qué soporte se utilizó para promocionar la campaña de la fundación Affinity? ¿qué nos cuenta el texto? venga ¿quién se atreve a hablar? [se ríe]
B1	8-10. Pregunta (didáctica)	(692-693) P3: vale y en estas tiendas ¿qué # qué ponen exactamente? # de de estos ## por ejemplo ponen # ¿una imagen? ponen # ¿qué ponen?
B1	11-12. Pregunta (asignación de turnos)	(697-699) P3: no estáis seguras ## ¿alguien lo podría explicar? # ¿qué es un cartel? sé yo estoy segura que to todos lo sabéis porque lo habéis visto ¿quién se atreve a hacer una hipótesis de lo que es?
B1	13. Pregunta (didáctica)	(673-674 y 697-699) P3: los carteles pegados son por ejemplo a ver como en las paradas de autobús o por las paredes de las casas hay como un papel pegado que anuncia una cosa [...] P3: no estáis seguras ## ¿alguien lo podría explicar? # ¿qué es un cartel? sé yo estoy segura que to todos lo sabéis porque lo habéis visto ¿quién se atreve a hacer una hipótesis de lo que es?
B1	14-16. Pregunta (didáctica)	(705-706) P3: [...] las hipótesis que habéis hecho al principio con D ¿se han cumplido o no? ¿habéis acertado algo? ¿no?
B1	17. Pregunta (didáctica)	(708-709) P:3 [...] entonces en ¿en qué tenáis razón? con lo que acabamos de comentar y lo que habéis comentado antes
B1	18-20. Pregunta (comprobación del progreso)	(732) P3: chicas ¿lo tenemos ya? # ¿chicas? # ¿estáis? # vale

B1	21-24. Pregunta (didáctica)	(734-736) P3: [...] ¿qué nos dice en el texto que es el obje...? ¿cuál es el objetivo de esta campaña? ¿cuál era? cuando habéis hecho vuestra hipótesis del objetivo # ¿es la misma que tenían los anunciantes o no?
B1	25-26. Pregunta (didáctica)	(738-739) P3: ajá # vale # o sea es # un objetivo es este # ¿y cómo lo hace? Qué qué qué ¿cuándo yo veo este anuncio tengo que sentir algo?
B1	27. Pregunta (didáctica)	(741-742) P3: vale # y hay como un verbo exacto para hablar de esta reacción que produce en el consumidor y ¿cuál sería?
B1	28. Pregunta (didáctica)	(747) P3: [...] ¿cuál crees que sería la palabra exacta para el eslogan?
B1	29. Pregunta (didáctica)	(751-752) P3: [...] ¿cuál crees que es 100% la palabra que falta aquí?
B1	30-31. Pregunta (referencial)	(755-756) P3: no lo abandones muy bien # vale # ahora que hemos dejado ya esto claro ¿qué ideas habéis tenido para financiar el proyecto? ¿cómo lo haríais vosotras?
B1	32. Pregunta (asignación de turnos)	(757-759) A4: una idea para financiar el proyecto son los donaciones P3: [asiente] donaciones muy bien ## ¿alguien tiene...? vale y estas donaciones por ¿cómo cómo se harían estas donaciones?
B1	33. Pregunta (referencial)	(758-759) P3: [asiente] donaciones muy bien ## ¿alguien tiene...? vale y estas donaciones por ¿cómo cómo se harían estas donaciones?
B1	34. Pregunta (asignación de turnos)	(761) P3: [asiente] vale ## ¿a alguien se le ocurren más ideas?
B1	35. Pregunta (didáctica)	(765-769) P3: ¿os suena? ¿sabéis lo que es? ¿creéis que podría ser una forma de financiar el proyecto? ## vale se p # bueno <i>crowdfunding</i> o micromecenazgo también se conoce con este nombre ¿vale? ### vale y ¿cómo lo harías cómo lo haríais hoy? en el siglo XXI para hacer este anuncio # ¿seguiríais utilizando las vallas y los carteles? ¿O lo cambiaríais? ¿cómo lo haríais?
B1	36-39. Pregunta (referencial)	(765-769) P3: ¿os suena? ¿sabéis lo que es? ¿creéis que podría ser una forma de financiar el proyecto? ## vale se p # bueno <i>crowdfunding</i> o micromecenazgo también se conoce con

		este nombre ¿vale? ### Vale y ¿cómo lo harías cómo lo haríais hoy? En el siglo XXI para hacer este anuncio # ¿seguiríais utilizando las vallas y los carteles? ¿o lo cambiaríais? ¿cómo lo haríais?
B1	40. Pregunta (referencial)	(771) P3: muy bien # redes sociales # por ejemplo con banners o ¿cómo?
B1	41. Pregunta (referencial)	(773) P3: ¿alguna otra idea? ¿entendéis mi letra?
B1	42. Pregunta (focalización del problema)	(774-776) A3: sí # pero ¿qué es el segundo palabra? P3: ¿micromecenazgo? me-ce-naz-go es el <i>crowdfunding</i> significa lo mismo pero pongo la palabra en español también para denominarlo ¿sí?
B1	43. Pregunta (focalización del problema)	(794-795) A2: no entiendo la primera palabra qué P3: ¿el presupuesto? Es el dinero con el que tú cuentas para hacer algo
B1	44-49. Pregunta (referencial)	(778-780) P3: ## más ideas ¿solo redes sociales? ### ¿no utilizaríais cuñas de radio? o por ejemplo ¿no pondríais el anuncio por Spotify? ### ¿no? [se ríe] ¿no se os ocurre nada más? ### ¿no?
B1	1. Verificación de comprensión	(662) P3: [...] aparecieran en vallas y en periódicos y revistas ¿verdad?
B1	2. Verificación de comprensión	(667-669) P3: [...] tendréis que comparar lo que dice el texto con lo que habéis comentado vosotros # que vosotros habéis comentado en vallas revistas y periódicos ¿de acuerdo?
B1	3. Verificación de comprensión	(669) P3: [...] os dejo unos diez minutitos para hacerlo ¿vale?
B1	4. Verificación de comprensión	(671) P3: chicas ¿hay alguna cosa que no entendéis del texto?
B1	5. Verificación de comprensión	(676) P3: esto es un cartel ¿sí?
B1	6. Verificación de comprensión	(678) P3: chicas ¿cómo vais vosotras? ¿tenéis alguna duda?
B1	7-9. Verificación de comprensión	(680) P3: ¿sí? perfecto ## vosotras chicas ¿bien? ¿se entiende todo?
B1	10-13. Verificación de comprensión	(695) P3: ajá # los carteles pegados # ¿todos sabéis lo que es un cartel? ¿sí? ¿sí? ¿no?

B1	14-15. Verificación de comprensión	(703-704) P3: [...] ¿os suena haberlo visto? # pues esto es un cartel pegado ¿sí?
B1	16-17. Verificación de comprensión	(714-715) P3: [...] ¿qué significa que el presupuesto era muy reducido? ¿lo sabéis?
B1	18. Verificación de comprensión	(717) P3: ¿sabes qué es un presupuesto?
B1	19. Verificación de comprensión	(728) P3: [...] actualmente todo el mundo siempre está en internet ¿vale?
B1	20. Verificación de comprensión	(729-730) P3: [...] si queréis podéis hablar entre vosotros ¿vale?
B1	21-22. Verificación de comprensión	(765) P3: ¿os suena? ¿sabéis lo que es?
B1	23. Verificación de comprensión	(766-767) P3: [...] <i>crowdfunding</i> o micromecenazgo también se conoce con este nombre ¿vale?
B1	24. Verificación de comprensión	(773) P3: ¿alguna otra idea? ¿entendéis mi letra?
B1	25. Verificación de comprensión	(776) P3: [...] pongo la palabra en español también para denominarlo ¿sí?
B1	26. Verificación de comprensión	(785-786) P3: [...] podéis tomar fotos y así es algo que siempre podréis tener cuando lo necesitéis ¿de acuerdo?
B1	27-29. Verificación de comprensión	(787-789) P3: [...] ¿se entiende todo lo que está o hay alguna palabra que no sabéis muy bien el significado? ### Por ejemplo ¿rentable? ¿lo entendéis?
B1	30-32. Verificación de comprensión	(792-793) P3: [...] esto significa que te ha salido rentable ¿sí? ¿alguna #? ¿lo otro más o menos lo entendéis?
B1	33-34. Verificación de comprensión	(799-800) P3: [...] algo que no se pase de 200 euros ¿sí? ¿lo otro está claro?
B1	0. Verificación de confirmación	∅
B1	0. Petición de aclaración	∅
B1	1. Repetición (propio discurso)	(664) P3: [...] vale vale entonces lo que haremos ahora es coger el texto
B1	2. Repetición (propio discurso)	(665-666) P3: [...] después tendréis que buscar en el texto dónde aparec dónde apareció este anuncio

B1	3. Repetición (propio discurso)	(698-699) P3: [...] yo estoy segura que to todos lo sabéis porque lo habéis visto
B1	4. Repetición (propio discurso)	(704-705) P3: [...] vale entonces utilizaron va # eh las vallas anuncios de televisión
B1	5. Repetición (propio discurso)	(722) P3: [...] como os comenta el el texto # empezaron a hacer anuncios en la televisión
B1	6. Repetición (propio discurso)	(738-739) P3: [...] qué qué qué ¿cuándo yo veo este anuncio tengo que sentir algo?
B1	7. Repetición (propio discurso)	(742-743) P3: [...] me parece que sale en el # sale en el texto justo en la primera línea
B1	8. Repetición (propio discurso)	(767) P3: vale y ¿cómo lo harías cómo lo haríais hoy?
B1	9. Repetición (interactiva)	(672-673) A1: sí qué los eh carteles pegados P3: los carteles pegados
B1	10. Repetición (interactiva)	(694-695) A5: em utilizan em soportes carteles P3: ajá # los carteles pegados # ¿todos sabéis lo que es un cartel? ¿Sí? ¿Sí? ¿No?
B1	11. Repetición (interactiva)	(710-711) A1: en vallas P3: ajá # exacto # que apareció en vallas # muy bien
B1	12. Repetición (interactiva)	(753-755) A1: abandones A5: abandones P3: no lo abandones
B1	13. Repetición (interactiva)	(757-760) A4: una idea para financiar el proyecto son los donaciones P: [Asiente] donaciones muy bien ## ¿alguien tiene...? vale y estas donaciones por ¿cómo cómo se harían estas donaciones? A4: mmm donaciones de empresas por ejemplo

B1	14. Repetición (interactiva)	(770-771) A1: em en los redes sociales P3: muy bien # redes sociales # por ejemplo con banners o ¿cómo?
B1	1. Reformulación	(664-666) P3: entonces lo que haremos ahora es coger el texto que tenéis en el ejercicio 1c y lo vais a leer # entonces primero lo leeréis y después tendréis que buscar en el texto
B1	2. Reformulación	(664-667) P3: entonces lo que haremos ahora es coger el texto que tenéis en el ejercicio 1c y lo vais a leer entonces primero lo leeréis y después tendréis que buscar en el texto dónde aparec dónde apareció este anuncio es decir en qué soporte
B1	3. Reformulación	(673-674) P3: los carteles pegados son por ejemplo a ver como en las paradas de autobús o por las paredes de las casas hay como un papel pegado que anuncia una cosa
B1	4. Reformulación	(678) P3: chicas ¿cómo vais vosotras? ¿tenéis alguna duda?
B1	5. Reformulación	(684-685) P3: ¿chicas lo tenemos ya o os dejo un par de minutos más? # ¿necesitáis un poco más de tiempo? # ¿ya estáis?
B1	6. Reformulación	(687-689) P3: vale # entonces # emm ¿qué soporte se utilizó para promocionar la campaña de la fundación Affinity? ¿qué nos cuenta el texto?
B1	7. Reformulación	(692-693) P3: vale y en estas tiendas ¿qué # qué ponen exactamente? # de de estos ## por ejemplo ponen # ¿una imagen? ponen # ¿qué ponen?
B1	8. Reformulación	(706) P3: [...] ¿se han cumplido o no? ¿habéis acertado algo?
B1	9. Reformulación	(706-708) P3: [...] si recordamos lo que habéis comentado con D era que vuestro tra vosotras pensabais que había salido en vallas en revistas y en periódicos
B1	10. Reformulación	(713-714) P3: [...] por eso por ejemplo y en # y lo que pasó también al hacer esta campaña era que el presupuesto era muy reducido
B1	11. Reformulación	(724-725) P3: [...] ideas que se os ocurren para financiar una campaña como esta es decir para tener más dinero

B1	12. Reformulación	(723-730) P3: [...] os propongo que penséis durante cinco minutos y si queréis lo podéis comentar con vuestras compañeras [...] tenéis que pensar simplemente ideas y os doy cinco minutillos para que lo penséis y si queréis podéis hablar entre vosotros
B1	13. Reformulación	(732) P3: chicas ¿lo tenemos ya? # ¿chicas? # ¿estáis? #
B1	14. Reformulación	(734-736) P3: [...] ¿qué nos dice en el texto que es el obje...? ¿cuál es el objetivo de esta campaña? ¿cuál era? cuando habéis hecho vuestra hipótesis del objetivo... ¿es la misma que tenían los anunciantes o no?
B1	15. Reformulación	(738-739) P3: ajá # vale # o sea es # un objetivo es este # ¿y cómo lo hace? Qué qué qué ¿cuándo yo veo este anuncio tengo que sentir algo?
B1	16. Reformulación	(741-743) P3: vale # y hay como un verbo exacto para hablar de esta reacción que produce en el consumidor y ¿cuál sería? Me parece que sale en el # sale en el texto justo en la primera línea ## es un verbo determinado que nos sirve para hablar
B1	17. Reformulación	(747) P3: ¿cuál crees que sería la palabra exacta para el eslogan? la de no # no lo #
B1	18. Reformulación	(750-752) P3: con # D os ha preguntado cómo creéis que se completa el eslogan # que falta la palabra ## después de leer el texto ¿cuál crees que es 100% la palabra que falta aquí? él nunca lo haría no lo
B1	19. Reformulación	(750-752) P3: con # D os ha preguntado cómo creéis que se completa el eslogan # que falta la palabra ## después de leer el texto ¿cuál crees que es 100% la palabra que falta aquí? él nunca lo haría no lo
B1	20. Reformulación	(755-756) P3: no lo abandones muy bien # vale # ahora que hemos dejado ya esto claro ¿qué ideas habéis tenido para financiar el proyecto? ¿cómo lo haríais vosotras?
B1	21. Reformulación	(758-759) P3: [asiente] donaciones muy bien ## ¿alguien tiene...? vale y estas donaciones por ¿cómo cómo se harían estas donaciones?
B1	22. Reformulación	(758-759) P3: [asiente] donaciones muy bien ## ¿alguien tiene...? vale y estas donaciones por ¿cómo cómo se harían estas donaciones?

B1	23. Reformulación	(765) P3: ¿os suena? ¿sabéis lo que es?
B1	24. Reformulación	(765-767) P3: [...] ¿creéis que podría ser una forma de financiar el proyecto? # vale se p bueno crowdfunding o micromecenazgo también se conoce con este nombre ¿vale?
B1	25. Reformulación	(786-787) P3: [...] vale y yo en aquella pis pizarra de allí he apuntado palabras que han salido en el texto
B1	26. Reformulación	(791) P3: vale es algo así o sea tú haces una inversión tú pagas x dinero y sale muy muy bien
B1	27. Reformulación	(792-793) P3: [...] esto significa que te ha salido rentable ¿sí? ¿alguna #? ¿lo otro más o menos lo entendéis?
B1	28. Reformulación	(797-799) P3: por ejemplo yo me quiero comp # por ejemplo tengo una boda y me quiero comprar un vestido y mi presupuesto el dinero que yo puedo pagar por ese vestido son 200 euros
B1	29. Reformulación	(797-799) P3: por ejemplo yo me quiero comp # por ejemplo tengo una boda y me quiero comprar un vestido y mi presupuesto el dinero que yo puedo pagar por ese vestido son 200 euros

Tabla 3

Modificaciones lingüísticas		
Nivel	Tipología	Ejemplo
A1	1. Omisión (artículo)	(155) P1: [...] porque está en montaña
A1	2-3. Omisión (artículo)	(199) P1: vale preparamos móviles ¿sí? # ¿sacamos móvil? ¿sí?
A1	4-6. Omisión (artículo)	(203) P1: sacar meter yo meto yo saco sacamos móvil o yo meto móvil yo saco móvil saco
A1	7. Omisión (artículo)	(296-297) P1: [...] pato delante de caja # detrás detrás ¿okay? y encima esto es encima [coloca algo en la mesa] en mesa ¿okay?
A1	8-9. Presencia del artículo	(149) P1: la cuesta ¿qué es la cuesta? ¿conocemos la cuesta?
A1	10. Acortamiento de una palabra	(6) P1: [...] pera que busco
A1	11. Recurrir a otra lengua	(33-34) P1: [...] ¿qué es guardería? # escuela para niños kindergarten ¿sí?
A1	12. Recurrir a otra lengua	(48) P1: [...] ¿river?
A1	13. Recurrir a otra lengua	(52-54) A8: ¿agua? P1: river A8: ah sí
A1	14-15. Recurrir a otra lengua	(57-58) P1: [...] ¿conocemos río? ¿qué es río? river ¿okay? ### ¿sí? ¿río? ¿río? river es río
A1	16. Recurrir a otra lengua	(64) P1: le dices skate

A1	17. Recurrir a otra lengua	(66) P1: no tenemos palabra en castellano para <i>skateboard</i> # <i>skateboard es skateboard</i>
A1	18. Recurrir a otra lengua	(112) P: <i>his mi barrio tu barrio su barrio his neighborhood her neighborhood</i> ¿okay?
A1	19. Recurrir a otra lengua	(135) P1: ¿entendemos teatro? teatro <i>theatre</i> ¿sí?
A1	20. Recurrir a otra lengua	(218-219) P1: [...] exacto camping no es un hotel es un camping ¿okay? y un <i>campsite</i> en es inglés en castellano es camping
A2	1. Derivación	(560-561) P2: vale tenéis que hacer lo mismo con las tarjetitas que tenéis ## ¿cuatro minutitos ?
B1	1. Derivación	(669) P3: [...] os dejo unos diez minutitos para hacerlo ¿vale?
B1	2. Derivación	(719-720) P3: [...] lo que pasó para esta campaña era que tenían muy poquito dinero
B1	3. Derivación	(729) P3: [...] os doy cinco minutillos para que lo penséis
B1	4-5. Recurrir a otra lengua	(761-763) P3: actualmente hay una cosa que hacen muchas empresas como <i>startups</i> de gente joven que se llama crowdfunding
B1	6. Recurrir a otra lengua	(766-767) P3: [...] vale se p # bueno crowdfunding o micromecenazgo también se conoce con este nombre
<p>Observaciones: A1: Más verbos de referencia temporal (presente) y más verbos marcados en modo indicativo. A2: Más verbos de referencia temporal (presente); presencia del tiempo verbal <i>condicional</i> y más verbos marcados en modo indicativo. B1: Combinación de verbos con referencia temporal (presente-pasado); presencia del tiempo verbal <i>condicional</i> y más verbos marcados en modo indicativo.</p>		