

**LA FORMULACIÓN DE INSTRUCCIONES EN LA CLASE DE ELE:
PROPUESTA DE ANÁLISIS FUNCIONAL**

**Directora: Dra. Estrella Montolío Durán
Investigador: Marc Bayés Gil**

ÍNDICE

1. Introducción	
1.1. Justificación de la investigación y relevancia del tema.....	5
1.2. Breve caracterización del objeto de estudio.....	6
1.2.1. Denominaciones.....	6
1.2.2. Contextos.....	7
1.2.3. Breve descripción.....	7
2. Preguntas de investigación.....	9
3. Marco teórico/estado de la cuestión.....	10
3.1. Análisis del discurso.....	10
3. 2. Análisis del discurso del profesor.....	14
3. 3. Discurso instruccional del profesor en el aula.....	18
3.3.1 Formas lingüísticas y funciones del lenguaje instruccional.....	19
3.3.2. Recomendaciones para mejorar la eficacia de las instrucciones..	24
4. Metodología.....	27
4.1. Opción metodológica elegida	27
4.2. Diseño de la investigación.....	28
4.2.1. Condiciones de análisis.....	28
4.2.1.1. Perfil y selección de los informantes.....	28
4.2.1.2. Grabaciones y sus limitaciones.....	29
4.2.1.3. Los alumnos y el nivel de referencia.....	30
4.2.2. Explicitación del diseño utilizado para la investigación.....	32
4.2.2.1. Procedimiento general.....	32
4.2.2.2. Transcripción.....	33
4.2.2.3. El modelo de análisis modificado de Sinclair y Coulthard.....	36
4.2.2.4. Proceso de análisis.....	39
5. Análisis de resultados.....	40
5.1. Consideraciones previas.....	40
5.2. Macroanálisis: Identificación y caracterización de los contextos Instruccionales.....	41

5.3. Microanálisis: Análisis funcional de los enunciados instruccionales.....	47
5.3.1. Análisis de los enunciados instruccionales de P1.....	48
5.3.2. Análisis de los enunciados instruccionales de P2.....	57
5.3.3. Análisis de los enunciados instruccionales de P3.....	66
5.4. Estructura prototípica de los enunciados en los tres contextos identificados tareas, correcciones y explicaciones.....	75
5.5. Análisis de los actos de habla denominados <i>Marcador</i> en los enunciados instruccionales de los tres profesores.....	76
5.5.1. <i>Marcadores</i> en los enunciados instruccionales de P1.....	77
5.5.2. <i>Marcadores</i> en los enunciados instruccionales de P2.....	81
5.5.3. <i>Marcadores</i> en los enunciados instruccionales de P3.....	85
5.6. Análisis de los actos de habla denominados <i>directiva</i> y de los denominados <i>elicitación</i> en los enunciados instruccionales de los tres profesores.....	88
5.6.1. <i>Directivas y elicitaciones</i> en los enunciados instruccionales de P1...	89
5.6.2. <i>Directivas y elicitaciones</i> en los enunciados instruccionales de P2...	91
5.6.3. <i>Directivas y elicitaciones</i> en los enunciados instruccionales de P3...	93
5.7. Análisis de los actos de habla denominados <i>información</i> en los enunciados instruccionales de los tres profesores.....	99
6. Conclusiones y futuras líneas de investigación.....	106
7. Bibliografía.....	110
8. Corpus: transcripción y actos de habla.....	119
8.1. Organización del corpus.....	119

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

La presente investigación, enmarcada en el *Máster Oficial Experto en Español Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales* de la Universidad de Barcelona, parte de la necesidad de reflexionar sobre las instrucciones o consignas que lleva a cabo el profesor de lengua española en la clase de ELE porque es una parte esencial de las interacciones entre estudiante y profesor y tiene implicaciones significativas en el aprendizaje del alumno.

En este sentido, Díaz afirma:

“Estamos escasamente avisados de cosas tan frecuentes como la manera en que negociamos significados sobre la marcha, o en que graduamos el suministro de información o conducimos paso a paso una tarea, y cuando somos conscientes de lo que hacemos, pocos de nosotros tenemos sistematizadas nuestras estrategias para saber cuáles son más eficaces para una u otra función. Estos aspectos se han puesto raramente de relieve, salvo en las observaciones de los evaluadores o inspectores de profesores y, sin embargo, resultan de muchísima utilidad para la formación de profesores, la mejora de la propia actuación, o para ver el grado de ajuste entre el objetivo prefijado y la forma en que se ha llevado a la práctica” (Díaz 2010: 340)

El profesor, primero, tanto en los niveles más bajos como en los niveles intermedios o altos tiene que dedicar una atención especial a las estrategias verbales y no verbales que utiliza para poder comunicar, de forma eficaz, las consignas necesarias para el desempeño de las actividades en el aula. El profesor debería ser consciente, a su vez, de la multiplicidad de canales de los que se sirve o puede servir en una clase para transmitir de forma eficiente las instrucciones para la realización, por parte de los alumnos, de un fin concreto, una tarea específica. Segundo, tanto el alumno como el docente deben economizar tiempo y

esfuerzo en las directrices; de modo que, ni aquel se pierda en reformulaciones interminables sobre cómo se hace tal o cual actividad, ni este extenuarse o perderse en su comprensión. Tercero, de las instrucciones depende, fundamentalmente, el entender cómo desarrollar las actividades que inciden directamente en el aprendizaje del educando.

En suma, una buena comunicación de los enunciados instruccionales facilita su comprensión y la consiguiente reacción y actuación de los estudiantes.

El profesor debe ser consciente, además, de cómo usa el lenguaje procedimental porque la información que transmite no es solamente proposicional o referencial, también social (Sinclair y Brazil 1982; Cazden 1991; Álvarez 1991; Richards y Lochart 1994; Faire y Arancibia 2000): el discurso del profesor y, por consiguiente, la instrucción construye la identidad y actitud del que habla. De la selección de formas lingüísticas y extralingüísticas dependerá, por lo tanto, la consideración que los discentes tengan del docente.

A pesar de la relevancia del texto instructivo, y de acuerdo con la reflexión de Lourdes Díaz citada anteriormente, no se ha encontrado en la bibliografía existente un estudio en profundidad, y exclusivamente, de los enunciados instruccionales; por esta razón, con esta investigación, se tratará de contribuir al estudio, aunque sea de forma modesta, de una materia tan desatendida como esencial para el aprendizaje del estudiante de español como lengua extranjera.

1.2. BREVE CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.2.1. DENOMINACIONES

Las denominaciones encontradas en la bibliografía especializada para el objeto de estudio han sido *consignas*, *directrices*, *lenguaje o texto instruccional*,

lenguaje de las instrucciones, texto instructivo y enunciado o texto procedimental.
A lo largo del presente ensayo, se usarán indistintamente.

1.2.2. CONTEXTOS

Hemos establecido una tipología de contextos en los que aparece nuestro objeto de estudio: las consignas que se dan para el desempeño de la tarea, en la corrección y la explicación teórica.

1.2.3. BREVE DESCRIPCIÓN

Las instrucciones en el aula se han descrito como *a series of directives, possibly mixed with explanations, questions and so on, which as a whole aim to get the students to do something* (Tood, et al. 1997: 32). Generalmente, la característica principal del objeto de estudio es, en primer lugar, su información procedimental. El docente busca el *hacer-hacer* (Fajre y Arancibia, 2000: 124), es decir, el emisor de la directriz intenta modificar la conducta de los interlocutores, receptores, para que hagan una actividad, tarea, para que participen una corrección o atiendan en una explicación.

- (1) P1: vamos a imaginar que nosotras encontramos esta lámpara maravillosa↑ de Aladino↑ y tenemos que pedir tres deseos, ¿vale? (L82-83)

En segundo lugar, otra de sus características fundamentales es su institucionalización. El profesor es una autoridad cuya competencia en la materia está ratificada por la sociedad (Sinclair y Brazil 1982; Cazden 1991; Álvarez 1991; Richards y Lochart 1994; Faire y Arancibia 2000), lo que le permite enunciar consignas en un contexto específico: el aula. En este entorno, hay una escasa flexibilidad de la relación entre los participantes de la directriz, es decir, entre estudiantes y profesor. El alumno tiene la obligación de responder al procedimiento requerido, eso es, a lo que se le encomienda y el profesor la autoridad para pedir que así se haga. Por lo tanto, es preciso que este consiga

transmitir bien las instrucciones y que aquel las entienda para poder llevarlas a cabo.

En tercer lugar, el texto procedimental va desapareciendo en el aula a medida que los alumnos van conociendo las dinámicas de las tareas. Incluso, ante una actividad con un procedimiento similar a otra, el docente no tendrá la necesidad de explicar nada y solo con unas indicaciones escuetas verbales o no verbales; el nombre del alumno, una mirada al manual o al alumno, el número del ejercicio, etc. este infiere cómo desarrollarla. En este sentido, la ritualización en el modo de dar las instrucciones permite al alumno entender sin ningún esfuerzo cómo desempeñar la actividad porque ya ha desarrollado la actividad con anterioridad. Cabe la posibilidad, sin embargo, que, por semejanza con otra tarea, el aprendiente no preste atención, ya que cree saber hacerlo, aunque se trate de una tarea distinta.

“La ritualización que han sufrido las consignas las puede volver opacas y el docente no hace un análisis para comprobar si mediante ese acto verbal logra una comunicación eficaz” (Fajre y Arancibia 2000: 126).

En cuarto lugar, un rasgo general y constitutivo de las directrices didácticas es el hecho de que sean orales y tengan el receptor *in praesentia*, a diferencia de la consigna escrita, cuyo receptor está *in absentia*. Ambas situaciones del receptor tienen su utilidad: aquella permite la regulación continua del proceso comunicativo y todas las aclaraciones y comprobaciones orientadas a su comprensión, esta tiene mayor consideración social derivada del mayor valor de la escritura frente al discurso oral.

Un quinto aspecto fundamental es la naturaleza multimodal de las instrucciones y del discurso en el aula en general. Lo visual, lo verbal y las acciones dotan de significado a las instrucciones. Con *acción* nos referimos a gestos (*generally refers to the combined use of the face, arms and hands in motion*), postura y posición en el aula. (Kress y Jewitt 2001)

Desde un punto de vista meramente lingüístico, se hace evidente la recurrencia a la repetición, simplificación léxica o sintáctica de las emisiones, disminución de velocidad, uso de preguntas de confirmación de comprensión, etc., consideradas recursos universales y cuya incidencia en el aprendizaje ya no se cuestiona (cf. Long 1983; Pica & Doughty 1985; González 2001).

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas a las que trataremos de responder en esta memoria de investigación son las siguientes:

1. ¿Qué es una instrucción?
2. ¿En qué contextos, dentro de la clase, se dan instrucciones?
3. ¿Qué actos de habla configuran el lenguaje instruccional? ¿Cuáles son los más relevantes?
4. ¿Se pueden observar patrones comunes en el uso de determinados actos de habla en detrimento de otros en los distintos contextos de instrucción?
5. ¿Qué valores hay detrás de los actos de habla denominados marcador?
6. ¿Qué tipo de demandas o peticiones hay detrás de los actos de habla denominados directiva o de los denominados elicitación?
7. ¿Qué tipo de información se pide mediante los actos denominados información?

3. MARCO TEÓRICO / ESTADO DE LA CUESTIÓN:

3.1. ANÁLISIS DEL DISCURSO

Esta memoria de investigación lleva a cabo un análisis del discurso del profesor en el aula de ELE y, como tal, se inscribe en una larga tradición de estudios sobre el análisis del discurso del profesor y, de forma más general, sobre el análisis del discurso.

El análisis del discurso (AD), cuyo referente clásico fundamental, es la obra *Discourse Analysis* de G. Brown y G. Yule (1983) se ha preocupado por estudiar las formas lingüísticas en contexto, en relación a los objetivos y funciones a las que están destinadas.

El contexto de realización de los enunciados lingüísticos desempeña un papel decisivo porque establece un marco de posibilidades, un escenario, un código concreto de actuación convencional que ayuda a armar el significado de las acciones comunicativas que allí se construyen.

En el contexto, los lingüistas y filósofos de la lengua han observado una serie de elementos relevantes que el investigador no debe pasar por alto. Algunos conceptos como el de emisor, destinatario, marco, canal, etc., (Hymes 1964, citado en Brown y Yule 1983: 61) u otros, como el de hablante, tiempo, espacio, audiencia, asignación, etc. (Lewis 1972, citado en Brown y Yule 1983: 64) nos ofrecen, de un lado, una buena estructura para erigir ese escenario de intercambios comunicativos que conforma el contexto y, de otro, nos sirve como un acicate para afrontar un análisis detenido de los elementos del acto comunicativo, en este caso el aula, con más herramientas.

Asimismo, Brown y Yule (1983) distinguen dos funciones fundamentales del lenguaje: la descriptiva y la interactiva. La primera ha tenido más interés

tradicionalmente para lingüistas y filósofos; la segunda, para psicolingüistas y sociolingüistas. En el presente trabajo, como se verá a lo largo del análisis del corpus, la visión funcionalista de Brown and Yule (1983) tiene un papel crucial en el discernimiento de la estructura de un enunciado instruccional.

En estrecha relación con esta concepción funcionalista del discurso y el contexto, la Pragmática conforma un marco teórico adicional porque se preocupa “por los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación de parte del destinatario” (Escandell 1996: 16); “De este modo, podríamos decir, con Verschueren, que, si bien no todo análisis pragmático es análisis del discurso, sí que todo análisis del discurso es pragmático” (Calsamiglia y Tusón 1999: 11).

La distinción entre Pragmática y AD constituye un tema recurrente en la bibliografía: el análisis del discurso se suele equiparar al análisis conversacional y pragmática con la Teoría de los Actos de Habla (Brinton 2001). Ambas disciplinas, la Pragmática y el AD, muestran una preocupación esencial por la relación entre hablante y enunciado en la ocasión particular de uso (Brown y Yule 1983: 50).

La Pragmática, interesada por esa relación desde los trabajos iniciales de Austin (1962) y Searle (1964) pasando por las aportaciones fundamentales de Halliday (1982) y Brown y Levinson (1987, citados en Escandell 1996: 153), ha contribuido enormemente a entender una serie de conceptos clave como la presuposición, las implicaturas y las inferencias. La obra de Halliday cobra una relevancia fundamental en esta investigación por cuanto propone un “análisis de las unidades y estructuras lingüísticas en relación con las funciones que pueden cumplir en el conjunto de la lengua y en la actividad comunicativa [...] Halliday considera que la adecuación al contexto se manifiesta a través de los registros de la lengua, lo que viene determinado por el tema, el grado de formalidad y el modo

de transmitir el mensaje, lo que convierte a cada acto comunicativo en una actuación muy complicada.” (Bes 2006: 21)

Tanto el hablante como el oyente hacen uso de una serie de estrategias de producción, aquel, de interpretación, este, para comunicarse. Desde el AD, se ha tratado de identificar qué procesos cognitivos intervienen en esas producciones e interpretaciones. En ese sentido, el complejo panorama dibujado por Brown y Yule (1983) sobre las interacciones ha destacado conceptos como el de *tema*, preguntas sobre cómo se representa la información nueva o la ya dada en un enunciado, o cómo se construye la referencia, la cohesión o la coherencia, etc.; preguntas para las que desde distintas perspectivas teóricas se intenta dar respuesta en el AD.

El trabajo de investigación de esta memoria de máster se centra en las instrucciones de lengua oral, de modo que conviene ir acotando nuestro objeto de análisis con las aportaciones del AD a este tipo de registro. La primera de las limitaciones con las que se enfrenta el analista del discurso es la representación e interpretación del corpus grabado del que dispone.

En sus inicios, los analistas del discurso representaron el habla mediante convenciones ortográficas y al hacer esa transformación las palabras adquirirían una formalidad y una especificidad que necesariamente desfiguraba la forma hablada, amén de perderse los detalles de acento, pronunciación, etc. En ese mismo sentido, otra de las dificultades que ha tenido que soslayar históricamente el transcriptor ha sido la de registrar los suprasegmentales, el sexo, la edad, etc., que debían quedar referidos en otros apartados contiguos a la transcripción, si así se precisaba. Asimismo, el lector de transcripciones tenía que conformarse con el hecho de que el analista interpretara una gran cantidad de información en su transcripción y resignarse al hecho de que el análisis del discurso aplicado a textos orales era particularmente propenso al sobre-análisis, (Brown y Yule 1983: 29-31).

Hoy en día el investigador puede elegir entre un amplísimo abanico de códigos y modos distintos de transcripción de las grabaciones, que pueden dar cuenta exhaustiva y pertinente de lo que quiere ver representado en sus transcripciones (Briz 2004: 141). Los trabajos de Payrató (2002) o Briz (2004) representan avances muy significativos en la teoría sobre la transcripción y en este trabajo se han considerado sus aportaciones y recomendaciones.

En cuanto a la lengua oral se refiere, Brown y Yule (1983) recogen, al respecto del trabajo descriptivo sobre la lengua hablada que han hecho otros investigadores como Labov (1972), Sinclair y Coulthard (1975) y Chafe (1979), algunas características definitorias:

- i. La sintaxis suele estar menos estructurada que en la lengua escrita.
- ii. Contiene muchas oraciones incompletas.
- iii. Suele contener menos subordinación.
- iv. Se encuentran formas declarativas activas en la conversación.
- v. Se recurre menos a los marcadores discursivos o conectores.
- vi. No suele acumular información relativa a un determinado referente de forma concentrada.
- vii. Muestra una estructura tema-comentario (Givón 1979, citado en Brown y Yule 1983: 36).
- viii. Se tiende poco al uso de las pasivas en la conversación.
- ix. Se puede confiar en la dirección de la mirada la tarea de asignar un referente, si el referente está en el mismo escenario de la enunciación.
- x. Se puede retocar las expresiones durante la conversación.
- xi. Hay un uso común del vocabulario general.
- xii. Se puede dar una repetición de la misma estructura sintáctica varias veces.
- xiii. El hablante puede recurrir a un gran número de articuladores.

xiv. En suma, hay una densidad informativa mucho menor.

Trabajos más recientes sobre lengua oral como los de Briz (2004) presentan muchos rasgos coincidentes con los que se han presentado en el párrafo precedente.

Ese andamiaje teórico que sustenta el AD sirve de cimiento, de base, a su vez, para el análisis del discurso del profesor, de modo que, necesariamente, su consideración en este trabajo está fuera de cualquier duda.

3.2. ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL PROFESOR

En la prolija bibliografía sobre el discurso del profesor hemos destacado una serie de aportaciones bibliográficas clásicas y fundamentales, a saber, los estudios de G. De Landsheerre (1969), Sinclair y Coulthard (1975), Stubbs (1983), Fanselow (1987) y Cazden (1988), principalmente, que se han tenido en cuenta en este trabajo.

Uno de los modelos clásicos, cuya influencia es decisiva en la bibliografía sobre las observaciones de clase, es el modelo de análisis de Landsheere, basado en las consideraciones y categorización de Marie Hugues y colaboradores (1959, citada en Landsheere 1969: 22). El modelo distingue ocho categorías principales de análisis (organización imposición, desarrollo, personalización, *feedback* positivo y negativo y mensajes de afectividad positiva y negativa), desglosadas en numerosas subcategorías que le sirven al autor de *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe* para la descripción de las interacciones verbales entre profesores y alumnos. Su visión funcionalista, “alimentada por los progresos de la psicología y la tecnología educativa” (Landsheere 1969: 7), sobre las interacciones verbales pedagógicas supuso una valiosa aportación sobre el análisis del discurso del profesor.

“Entre mediados de la década de los 60 y principios de la década de los 80 aparecen numerosos estudios centrados en analizar la interacción verbal entre profesor y aprendientes. La metodología utilizada seguía siendo la observación del discurso a partir de categorías preestablecidas. La idea era identificar aquellos patrones de interacción que caracterizan una instrucción efectiva al margen del método de instrucción utilizado. Estos patrones podrían servir de modo aislado para la formación y desarrollo del profesorado”. (Carretero 2004: 82)

En esos años, el discurso del profesor encuentra, especialmente, en Sinclair y Coulthard (1975) y Fanselow (1987) metodologías de análisis más minuciosas y abarcadoras que las precedentes.

Sinclair y Coulthard (1975), por su parte, se concentraron en describir las expresiones de intercambio entre profesor y alumno, y analizaron la estructura subyacente de ese intercambio: *initiation, response y feedback* (IRF). La estructura prototípica de las interacciones que se producen en el aula es, en efecto, IRF, cuyas siglas se traducen como Iniciación (del profesor), Respuesta (del alumno) y *Feedback* o retroalimentación (del profesor). Estos autores distinguen 5 unidades del discurso: la menor es el *act* (acto) y, por orden creciente, le siguen *move* (movimiento), *exchange* (intercambio), *transaction* (transacción) y *lesson* (lección). Este aparato analítico se alimenta, además, de subcategorías que intentan describir con detalle todo tipo de situaciones de enseñanza- aprendizaje en el aula.

Una de las críticas más relevantes que se les ha hecho a estos dos investigadores es que “este tipo de secuencia presenta una interacción profesor-aprendiente asimétrica y jerárquica en la cual el alumno ve limitadas las posibilidades de participación a simples reacciones: repetir, reformular, etc.” (Cambra 1998, citado en Carretero 2004:89).

Fanselow (1987), por otro lado, propone separar en las observaciones la actuación del profesor y del alumno, como había hecho Landsheere en esos primeros estudios centrados en el discurso del maestro. Así pues, Fanselow, estudia la interacción entre profesor y alumno y, además, ensancha sustancialmente su campo de estudio con respecto a otros investigadores anteriores: el agente emisor, los medios que usa, el uso o función de los enunciados del profesor, el contexto y el motivo o razón pedagógica de las actuaciones (*The source, The medium, The use, The context, The pedagogical purpose*).

Table 2 – 4 Five Characteristics of Communications ¹				
What is Being Done?		How is it Being Done?		
SOURCE/TARGET	MOVE TYPE	MEDIUM	USE	CONTENT
Teacher/*		Linguistic	Attend -----	Life
	Structure		Characterize	
	Solicit	Nonlinguistic	Present	
Student(sgc) ² /*	Respond		Relate	Procedure
	React	Paralinguistic	Reproduce	
Other/*		Silence	----- Set	Study
¹ The target in each case indicated by an asterisk can be any one of the sources				
² s = individual student; g = group of students; c = class				

Una de las críticas más relevantes al modelo de Fanselow¹, además de la oscuridad de su prosa en la explicación de las características que quedan

¹ La tabla 1 muestra el resumen de tablas 2, 3 y 4 (Fanselow 1988: 65-69)

resumidas en el cuadro anterior, es la dificultad de aplicación de este esquema de observación del aula, atendiendo a tantos elementos a la vez.

Si se tienen en cuenta las aportaciones de la bibliografía especializada en relación a la adquisición de segundas lenguas y, con ello, nos encaminamos hacia el tipo de muestra de lengua que encontraremos analizado en este trabajo, Carretero afirma que:

“En la década de los 80 se da un giro importante en la concepción de la interacción: ya no se entiende como un juego con unas reglas que deben seguirse, sino desde un punto de vista negociador. Esta nueva perspectiva conforma la *Interactional Hypothesis* propuesta por M. Long” (Carretero 2004: 89)

La *Interactional Hypothesis* se centra en la idea de que la interacción es una negociación de significados que ocurre cuando los interlocutores remedian o previenen un punto muerto comunicativo (Long 1985, citado en Carretero 2004: 89). Esta nueva concepción propone dos afirmaciones fundamentales en el papel de adquisición de segundas lenguas:

1. Es necesario un *input* comprensible para la adquisición de segundas lenguas.
2. Las modificaciones de la estructura interaccional de las conversaciones se dan cuando, en la negociación de un problema de comunicación, los profesores ayudamos al aprendiz de la L2 (Ellis, 1991:4)

Esta nueva concepción tuvo numerosos seguidores, pero también fue seriamente criticada por Ellis en “*The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation*”(1991). Este autor evalúa críticamente las aportaciones de Long (1985) y sus seguidores, ya que parece ser que *althoug Long continues to assert that comprehensible input is necessary for acquisition, he now clearly recognizes that it not be sufficient* (Ellis, 1991:10). Del mismo modo, Ellis critica que la mejora de la

adquisición de la L2 no depende únicamente de suministrar un *input* comprensible, sino de proveer a los estudiantes de oportunidades de producción, *output*. Además, añade que ciertas modificaciones de la estructura interaccional parecen ser mucho más operativas que otras y que sobre ello es necesario reflexionar.

Los modelos de análisis y las teorías presentadas en este apartado sobre el discurso del profesor conforman un complejo entramado de propuestas.

“Estas propuestas que hemos presentado no son excluyentes o contradictorias entre sí, sino que se complementan y permiten una fácil integración cuando lo que interesa, ante todo, es llegar a comprender un fenómeno tan complejo como es el lenguaje humano en su funcionamiento discursivo, es decir, social y cognitivo. Afortunadamente, nos encontramos ante un momento de riqueza creativa en los que respecta a enfoques y disciplinas que permiten la descripción y explicación de los usos lingüísticos y comunicativos” (Calsamiglia y Tusón 1999: 12-13)

3.3. DISCURSO INSTRUCCIONAL DEL PROFESOR EN EL AULA

Coincidimos con Watson (2008:26) cuando observa que, desafortunadamente, el análisis de las instrucciones ha sido uno de los aspectos olvidados de la bibliografía especializada en el análisis del discurso del profesor. Si bien ha sido considerada como un elemento menor, nosotros creemos, con éste autor, que es absolutamente fundamental, pues de las directrices dadas por el profesor para la adecuada elaboración de una tarea depende, en una medida muy importante, el aprendizaje del aprendiente.

Según Watson (2008:26), las reflexiones sobre las instrucciones han seguido dos vías principales:

1. Formas lingüísticas que se usan para expresar instrucciones (Holmes 1983, Tapper 1994)
2. Consejos para mejorar la efectividad de las instrucciones (Parrot 1993, Alonso 1994, Ur 1996, Watson Todd 1998)

A nuestro juicio, la tipología establecida por Watson debería ser ampliada, en aras de una mayor precisión y coherencia con el resto de estudios sobre la cuestión, con una tercera vía:

3. Funciones del lenguaje instruccional (Sinclair y Coulthard 1975, Sinclair y Brazil 1982, Stubbs 1983, Holmes 1983; Cazden 1988).

3.3.1. Formas lingüísticas y funciones del lenguaje instruccional

En la bibliografía especializada, suele tratarse el punto 1) y 3) conjuntamente; así lo hemos hecho también en este breve panorama. El punto 2 lo trataremos en el apartado 3.3.2.

Las primeras referencias a las instrucciones en el aulas se encuentran en Sinclair y Coulthard (1975), quienes tratan sobre los tres actos más comunes en todas las formas de discurso hablado: “elicitation, directive and informative” (Sinclair y Coulthard 1975: 28). La definición que estos dos autores dan de directiva es muy pertinente en este trabajo porque así la hemos usado en nuestro análisis:

“A directive is an act the functions of which is to request a non-linguistic response; within the classroom this means opening books, looking at the blackboard, writing, listening”

Tanto las elicitaciones, como las informaciones y directivas, señalan los autores, “are very frequently realized by interrogatives, imperatives and

declaratives respectively, but there are occasions when this is not” (Sinclair y Coulthard 1975: 28). Con respecto a las directivas, específicamente, señalan:

“the unmarked form of a directive may be imperative, ‘Shut the door’, but there are many marked versions, using interrogative, declarative and moodless structures:

Can you shut the door

Would you mind shutting the door

I wonder if you could shut the door

The door is still open

The door” (Sinclair y Coulthard 1975: 28).

Todas estas posibilidades de interpretación de formulación de un enunciado directivo se enmarcan en una situación de aula concreta y esa situación, según estos especialistas, es fundamental para una adecuada interpretación de los enunciados. Así, una interrogativa como “¿De qué te estás riendo?” puede ser interpretada como una orden de silencio o una pregunta real, dependiendo del contexto.

En esta misma línea, Sinclair y Brazil (1982), unos años más tarde, definen lo que el profesor puede hacer en aula:

“the kinds of things that teacher do include (in no particular order):

Telling Things to pupils

Getting pupils to do things

Getting pupils to say things

Evaluating the things that pupils do” (Sinclair y Brazil 1982: 22)

Nos interesa especialmente esta definición porque se aproxima a una visión más amplia de directriz y más cercana a nuestra idea de instrucción. El segundo de los aspectos que proponen estos autores, *Getting pupils to do things*; “ordering them and controlling them, instructing them in how to do things, organizing the teaching learning process” (Sinclair y Brazil 1982: 22),

es, a nuestro modo de ver, una parte significativa de lo que conforma una directriz.

En el capítulo denominado *Directing*, Sinclair y Brazil (1982: 75-82) distinguen instrucciones que se formulan en el aula con el propósito de que el otro realice acciones no específicamente verbales, por ejemplo: (i) “dame el bolígrafo, por favor” y directrices para que el otro lleve a cabo acciones verbales, por ejemplo (ii) “¿Cuál es tu comida favorita?”).

En cuanto a los enunciados que usa el profesor para las dos consignas especificadas en el párrafo anterior: uno, para que el otro realice acciones no específicamente verbales; dos, para que el otro lleve a cabo acciones verbales, estos autores afirman que:

“The clause structure which corresponds to and embodies directing is the imperative. The verb is in its simplest form without inflections, like tell, give, come. There is no subject, because the addressee is with the person who is to perform the activity. The verb is at the beginning of the structure” (Sinclair y Brazil 1982: 76)

Algunas veces, sin embargo, estos investigadores sugieren que los profesores necesitan ser indirectos, dado que “the teacher is in a position of authority and can exercise it overtly. However, except in urgent matters of discipline, teachers rarely use imperatives, although they give plenty of directives. If they want a pupil to do something, they begin with a structure with the imperative is in syntactic disguise” (Sinclair y Brazil 1982: 78)

Es obligado matizar que las observaciones que hemos llevado a cabo en este trabajo han sido con adultos, estudiantes mayoritariamente universitarios y, si bien no hay llamadas urgentes al orden como sí podría haber en una clase con niños como las que observan Sinclair y Brazil (1982), las fórmulas de cortesía y el

interés por parte del profesor para que el alumno no “pierda la cara” y haga sus tareas son válidas también con adultos.

Sinclair y Brazil (1982), a su vez, comentan que para evitar la dureza del imperativo suelen usarse, además otras formas indirectas cuyo efecto es incluir al hablante en la orden, lo que le da un carácter al enunciado más de sugerencia que de consigna.

- (2) “Let’s do a Little French now”(Sinclair y Brazil 1982: 78).
- (3) P1: “Vale, entonces, em... ..yo, supongamos que tengo una tarántula y vengo a clase muy seria, muy triste porque mi tarántula ha muerto... .. ¿Qué deseo podéis formularme? Espero que...” (L182-184)

Con ello no se está afirmando que los imperativos aparezcan de forma residual en los enunciados instruccionales del profesor, ya que en algunas ocasiones sí que se usan los imperativos sintácticos; ocurre cuando se da una repetición de los enunciados instruccionales. La primera directiva del profesor suele ser indirecta y la segunda, directa. El ejemplo (4) muestra una segunda directiva del profesor recogida en Sinclair y Brazil; El ejemplo (5) refleja la gradación de menos a más directa de la instrucción del segundo profesor grabado en esta investigación:

- (4) “I want to see you really trying” (Sinclair y Brazil 1982: 79).
- (5) P2: Vale, muy bien... ah, pues ahora, necesito una persona de cada que... venga↑ aquí conmigo a la pizarra. Pues, una de vosotras dos... conmigo↓, una de vosotros↓... Aquí. Venís. ¿Sí? Pues venga. Ah, no cogéis, ah, papeles, no cogéis papeles, eh. Venís, sin nada. Está bien. (L-12-15)

Stubbs (1983) se interesa mayormente por las funciones que hay detrás de una directriz que por las estructuras sintácticas “superficiales” que representan las directrices; así, una estructura como *Ven a sentarte a la primera fila* también puede enunciarse como *No creo que sea una buena idea que te sientes con otro de tus compañeros, ¿no te parece?*

Ante estas dos posibilidades de enunciación, Stubbs se pregunta cuál es la estructura profunda o funciones que hay debajo (Stubbs 1983: 58).

El interés por la estructura subyacente recuerda a Searle (1969) y su Hipótesis Realizativa en la que propugna “una representación sintáctica para la fuerza ilocutiva” (Escandell 1996: 69). De este modo, por ejemplo, *¿Puedes ponerte un poco más a la derecha?*, “remite a dos estructuras profundas diferentes, representadas en:

- a. *Yo te pregunto si puedes ponerte un poco más a la derecha.*
- b. *Yo te pido que te pongas un poco más a la derecha*

La hipótesis de Searle (1969) resulta claramente insostenible, ya que conduce a afirmar que una oración con tres posibles lecturas realizativas remitiría a tres estructuras profundas, y así sucesivamente hasta llegar a un número potencialmente ilimitado de interpretaciones diferentes y de estructuras diferentes” (Escandell 1996: 73).

Por otro lado, Holmes (1983) hace una síntesis de las reflexiones sobre la estructura de las directivas de los profesores e intenta desbrozar qué hay de novedoso en cada una de las aportaciones de relevantes investigadores del lenguaje instruccional y del lenguaje, en general.

Las consideraciones de Holmes son fundamentales en esta investigación porque suponen una lectura significativa de la bibliografía especializada del momento, 1983, es decir, una mirada crítica sobre las observaciones al respecto de las instrucciones. Además, esta autora clasifica de forma general las cláusulas utilizadas en el lenguaje instruccional en declarativas, imperativas e interrogativas, que divide, a su vez, en subcategorías.

Cazden (1988), por su parte, señala, aunque someramente, la variedad de posibilidades lingüísticas de las que puede hacer uso el profesor para dar consignas en clase porque “los convencionalismos del lenguaje proveen al orador de muchas formas de solicitar acciones de otras personas además del escueto imperativo y los maestros se sirven de ello de modo complejo” (Cazden 1991: 53)

Asimismo, las directrices indirectas ponen de manifiesto “la ausencia de toda correspondencia individual entre forma sintáctica y función interaccional, y la expresión de un significado social en la elección de cualquier alternativa formal concreta” (Cazden 1991: 53).

Por último, Watson (2008: 26) presenta una síntesis sobre el estado de la cuestión más reciente que el de Holmes (1983), reivindica la importancia de las directrices y analiza, aplicando el modelo de análisis de Sinclair y Coulthard (1975), una serie de consignas en las lecciones de inglés con fines académicos para estudiantes de la *King Mongkut's University of Technology*. El principal interés de este trabajo es *identify patterns of functions in directing transactions* (Watson 2008: 28) y es muy relevante para nuestro trabajo, en tanto que plantea un modelo de análisis del que se nutre nuestra investigación y lo aplica a la enseñanza del inglés.

3.3.2. Recomendaciones para mejorar la eficacia de las instrucciones

En la segunda de las vías, apuntada al inicio de este apartado por Watson, el punto 2) (Consejos dirigidos a los profesores para dar instrucciones eficaces), encontramos los estudios de Parrot (1993), Tapper (1994), Alonso (1994), Ur (1996) y Harmer (1998).

Parrot ofrece en su manual *Tasks for Language Teachers* recomendaciones sobre cómo dar bien las instrucciones, a través de un análisis de casos que

plantean problemas específicos en el aula. Parrot, a partir de casos prácticos, presenta una serie de preguntas a los profesores y los orienta en sus reflexiones. Asimismo, propone algunas pautas que se deben tener en cuenta a la hora de dar las instrucciones en el aula de lengua extranjera: el nivel de clase, la confianza y la disposición de los alumnos ante una tarea, la complejidad de la tarea y el tiempo disponible para su ejecución. Parrot finaliza sus observaciones sobre las consignas comentando una lista de problemas comunes en los casos planteados, por ejemplo: que los aprendientes estén concentrados en el material de clase mientras el profesor da las instrucciones; la falta de voluntad de los alumnos frente a una tarea para la que no se sienten motivados; tareas muy complejas, de las que no entienden el procedimiento; etc.

Tapper (1994), en la misma línea que Parrot (1993), estudia cómo mejorar las directrices de los profesores en el aula y, en consecuencia, mejorar la calidad didáctica de los profesores que usan el inglés como L2. Tapper reflexiona sobre las directivas y muestra un especial interés por la importancia de las coordenadas socioculturales del profesor no nativo que da la clase en inglés, ya que, según Tapper, influyen significativamente en las elecciones que hace aquel a la hora de enunciar las consignas. Aspectos como la concepción de lo que es directo o indirecto, la valoración sobre las imposiciones que se tiene en una determinada cultura, la visión del poder y su ejercicio o el papel o estatus de los profesores, la familiaridad, el sexo y la edad son variables que el profesor no nativo considera, conscientemente o no, antes de enunciar instrucciones.

En el ámbito de las clases de ELE, Alonso (1994) afirma que las instrucciones “deben ser efectivas, breves y claras. Muchas veces la forma más rápida de conseguir todo esto es hacer una demostración de lo que esperamos que hagan ellos; sobre todo cada vez que presentemos una nueva actividad o ejercicio [...] El profesor/a no dará por acabadas las instrucciones hasta comprobar que han sido entendidas.” (Alonso 1994: 56). Y propone tres posibilidades no excluyentes para la verificación de la comprensión de las directrices:

“un alumno ayuda al profesor volviendo a explicar las instrucciones al grupo en su idioma (en una situación monolingüe y si el profesor las entiende); empiezan a hacer la tarea todos juntos; el docente se acerca de forma individual a todos los alumnos una vez comenzado el ejercicio” (Alonso 1994: 56)

También Ur (1996), en consonancia con Parrot (1993), aconseja cómo mejorar el lenguaje instruccional del profesor y presenta para ello una selección de aspectos que desarrolla sucintamente.

Preparar

Estar seguro de que toda la clase atiende

Presentar la información más de una vez

Ser breve

Ilustrar mediante ejemplos

Comprobar (Ur 1996: 19-17)

Harmer (1998), por su parte, recomienda que las instrucciones deberían ser lo más simples posibles, y lógicas. Es importante para este autor que el profesor compruebe que los estudiantes saben lo que tienen que hacer, mediante un ejemplo aportado por los alumnos o permitiendo que uno de los estudiantes traduzca, a la lengua madre del grupo, las instrucciones, en el caso de que compartan esa misma lengua.

4. METODOLOGÍA

4.1. OPCIÓN METODOLÓGICA ELEGIDA

La opción metodológica elegida para esta memoria de investigación ha sido el análisis cualitativo, si bien cabe decir que el tratamiento de los datos ha sido cuantitativo. Este tipo de método goza de una larga tradición en la investigación del discurso del profesor. Su perspectiva holística, al considerar el todo sin reducirlo al estudio de las partes, responde mejor a las preguntas de investigación de este trabajo porque la naturaleza del objeto de estudio “no suele” permitir “partir de un problema específico, sino de un área problemática más amplia en la cual puede haber muchos problemas entrelazados” (Martínez, M. 2006:131). Martínez, en esta línea, comenta que:

“los investigadores cualitativos no definen sus variables a priori, ni mucho menos, se limitan a variables preconcebidas, como hacen los investigadores experimentales, sino que adoptan como estilo una cierta ingenuidad que les permita ver cada aspecto del fenómeno como si fuera nuevo y no familiar y, por lo tanto, potencialmente no significativo” (Martínez, M. 2006:134)

Esta opción metodológica, como afirman Taylor y Bodgan (1975) es, por lo tanto, eminentemente inductiva, lo que nos ha permitido analizar conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recoger datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. Además, nos interesaba, en la medida de lo posible, apartar nuestras creencias y predisposiciones, para estudiar el fenómeno siguiendo los datos extraídos de las observaciones y ampliando nuestra visión sobre el fenómeno.

Patton (1980,1990) define los datos cualitativos, aquello que nos interesaba conseguir en este ensayo, como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. Así, nuestro propósito ha consistido en *reconstruir* la realidad del aula (Hernández

Sampieri, R., *et al.* 1991: 9) para poder desgranar la estructura, la forma del elemento objeto de análisis: las instrucciones del profesor.

Asimismo, como presupone la metodología cualitativa, hemos tratado de ser sensibles a los efectos de la observación sobre el objeto de estudio, sobre el profesor, lo que nos ha llevado a reducir la presencia del observador a una cámara en un rincón del aula. Neuman (1994) comenta que el investigador cualitativo observa los procesos sin irrumpir, alterar o imponer un punto de vista externo, sino tal como son percibidos por los actores del sistema social, y eso es lo que hemos pretendido.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.2.1. CONDICIONES DE ANÁLISIS

Todas las observaciones de clase han contado con el beneplácito de la institución Enforex-Barcelona, de los profesores y de los alumnos participantes.

4.2.1.1. PERFIL Y SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

Elegimos a tres profesores que, por un lado, tienen una dilatada experiencia docente en ELE y han dado numerosas veces el nivel de referencia que se ha observado en las grabaciones y, por otro, tienen formación específica en didáctica de la enseñanza de ELE. Con dicha elección suavizábamos, en la medida de lo posible, las variables habilidad docente entre profesores expertos-principiantes y dominio del área trabajada (Sánchez *et al* 1994 citado en Villalba, 2011).

No podemos dejar de mencionar las facilidades que ofreció la escuela para que los informantes pudieran colaborar en este ensayo, no solo por tomarse la molestia de informar a los alumnos y a los profesores del proyecto, sino por dar una rápida respuesta afirmativa.

4.2.1.2. GRABACIONES Y SUS LIMITACIONES

No se informó a los profesores, en ningún momento, sobre el objetivo real de la investigación a fin de evitar depuraciones de los modos de enseñanza, en aras de una muestra más real de lengua. De hecho, se subrayó que el objeto de análisis era el alumno, en ningún caso el profesor.

La grabación se hizo con una cámara de vídeo, modelo Samsung F40, a lo largo de una mañana. De 9.30 a 10.30, de 10.35 a 11.10 y de 11.40 a 12.40, sin interrupciones. Se fijó el horario de acuerdo con los profesores y la escuela para incidir, lo menos posible, en su actividad docente. La cámara se situaba sobre un trípode en una esquina del aula y, en ningún caso, el observador se quedaba allí; lo necesario para encender, enfocar y, al término de la grabación, apagar la cámara. Se trataba de reducir en la medida de lo posible los efectos psicológicos de la observación. Son interesantes las observaciones de Landsheere (1969) al respecto de la perturbación en clase de uno o varios observadores, cuyo impacto se mitiga al cabo de un tiempo. Villalba también ha comentado, sucintamente, estas consideraciones propias de la bibliografía especializada:

“La mayor parte de los investigadores en educación reconocen que la presencia en el aula de observadores externos o medios técnicos sofisticados, influye negativamente en el desarrollo de las sesiones (Cazden, 1990; Mercado 1996). Tanto el profesor como los estudiantes pierden naturalidad y se sienten condicionados por una posible evaluación posterior.” (Villalba 2011: 157)

En cualquier caso, creemos que la cámara produce una menor turbación en los observados que la presencia del observador.

4.2.1.3. LOS ALUMNOS Y EL NIVEL DE REFERENCIA

El primer grupo observado estaba integrado por cuatro alumnas: dos procedentes de Brasil, una de Taiwán y una de Japón. Su nivel de referencia, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL), era B1. El segundo grupo, de nivel A2, estaba formado por tres alumnas de Brasil, una de China, un alumno de Francia, una de Polonia y uno de Japón. El tercer grupo, de B1, lo integraban cuatro brasileños, dos chicos y dos chicas, y una alemana. Todos ellos con edades comprendidas entre los 18 y 28 años.

Tabla 2. Resumen de la clase y tiempo de grabación

Profesor	Nivel de Referencia	Número de alumnos	Horario de la grabación
P1	B1	4	9:30-10:20
P2	A2	7	10:38-11:10
P3	B1	5	11:40-12:43

Se ha elegido el nivel A2 porque los alumnos son capaces de “enfrentarse a textos tanto orales como escritos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (folletos informativos, formularios, avisos, etc.) e incluso a textos emitidos por los medios de comunicación (prensa, televisión, etc.) siempre que no existan distorsiones graves en la caligrafía o en la impresión y en el sonido”, aunque “necesitan con frecuencia reformulaciones y repeticiones y se sirven de apoyos visuales para asegurar la comprensión” (PCIC 2007: 82)

Este trabajo, sin embargo, ha querido concentrar su atención especialmente, y por eso las muestras de lengua recogidas han sido más extensas, en el nivel B1, donde los alumnos, por cuanto a los textos orales y escritos se refiere:

- “1. son capaces de enfrentarse a textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar;
2. se desenvuelven bien con catálogos y documentos oficiales breves y pueden procesar textos algo más largos y complejos siempre que traten temas cotidianos, de su interés personal o de su especialidad;
- necesitan que el discurso tenga una estructura clara y, si se transmite oralmente, que esté articulado con claridad y con un acento normal;
3. son capaces de extraer de los textos información concreta, incluso de carácter técnico si esta es sencilla y familiar y de identificar la idea general así como algunos detalles específicos;
3. pueden utilizar la información procedente de diferentes partes del texto para realizar una tarea concreta y hacer resúmenes sencillos -manejando incluso diversas fuentes para transmitir el contenido global a otra persona;
- cuando se enfrentan a textos de carácter argumentativo como, por ejemplo, artículos del periódico sobre temas cotidianos, son capaces de extraer la línea argumental y las principales conclusiones, aunque no necesariamente con todo detalle;
4. si disponen de los apoyos visuales necesarios y cuentan con una articulación clara y estándar por parte del locutor, pueden enfrentarse a programas de televisión que traten temas de interés personal y a películas en las que los elementos visuales y la acción permiten seguir el argumento.” (PCIC 2007: 23)

Los alumnos de B1 no tienen un dominio avanzado de español, como se sugiere de las indicaciones del nivel de referencia del PCIC (2007), lo que se traduce, presuponemos, en una selección más cuidadosa de estructuras gramaticales y de vocabulario por parte del profesor a la hora de dar las instrucciones que las que podría manejar ese mismo docente en un nivel B2 o C1, donde el cuidado en seleccionar construcciones comprensibles no resulta tan necesario porque el alumno ya tiene muchas más herramientas lingüísticas para comprender los textos orales y escritos.

4.2.2. EXPLICITACIÓN DEL DISEÑO UTILIZADO PARA LA INVESTIGACIÓN

4.2.2.1. PROCEDIMIENTO GENERAL

Se han grabado tres sesiones de clase de español para extranjeros al inicio de una serie de tareas. Hemos optado por que la grabación fuera desde el principio de la actividad, ya que nos permitía identificar en todo momento cuál era el objetivo de las tareas iniciales y siguientes.

El análisis de los datos se ha encabezado con una ficha de análisis que contiene el nombre del profesor, el horario de la grabación acordado de la sesión, los minutos de grabación exactos, el número de alumnos, el nivel de referencia que imparte el profesor, la unidad del libro en la que basa el contenido de la clase, el contenido académico, recursos del aula y, si se ha considerado oportuno, otras anotaciones de interés.

Tabla 3. Ficha de análisis

PROFESOR	
HORARIO DE LA GRABACIÓN ACORDADO	
MINUTOS DE GRABACIÓN	
NÚMERO DE ALUMNOS	
NIVEL DE REFERENCIA	
UNIDAD DEL LIBRO	
CONTENIDO ACADÉMICO DE LA SESIÓN	
RECURSOS DEL AULA	
OTRAS ANOTACIONES	

4.2.2.2. TRANSCRIPCIÓN

Hemos seguido el sistema de transcripción propuesto en G^a Asensio (2010), basado, a su vez, en el sistema del corpus Val.Es.Co. (Briz, coord., 1995 y Briz y grupo Val.Es.Co., 2002). Hemos tomado los signos de transcripción del corpus Val.Es.Co. por ser este corpus un material representativo; refrendado por una gran cantidad de publicaciones vigentes y en elaboración. Hemos simplificado ambas propuestas de transcripción, atendiendo a las necesidades específicas de este estudio, ya que muchos de los signos propuestos en aquellos corpus eran irrelevantes para el objetivo de nuestro análisis funcional.

Tabla 4. Tabla de símbolos de transcripción

Lengua oral	
¿?	Interrogación, incluidos marcadores metadiscursivos de control de contacto: ¿eh?, ¿no?
¡!	Exclamación.
...	Pausa de menos de un segundo.
... ...	Pausa de más de un segundo.
↑	Entonación ascendente.
→	Entonación suspendida.
↓	Entonación descendente.
Repetición de vocal	Alargamiento vocálico.
Repetición de la consonante	Alargamiento consonántico.
Ah, eh, uhm, mm.	Elementos paralingüísticos que marcan vacilación antes de iniciar, continuar o cerrar un enunciado.

De este modo, hemos estructurado la transcripción en una serie de tablas divididas en tres columnas: la primera, contiene información sobre la línea de transcripción (L) para poder hacer mención a lo largo del análisis de la línea a la que se está refiriendo el investigador, cuando se precise hacerlo.

L	Transcripción	T/M
1	Pues, vamos a continuar un poco	2''
2	con esto. Trabajasteis la forma del	2'51''
3	subjuntivo también↓	

La segunda columna contiene la transcripción textual bajo el epígrafe *Transcripción*, que se refiere a comunicación inscrita al sistema simplificado mencionado anteriormente. Hemos tratado de incluir el uso de símbolos de transcripción, en la medida de lo posible, elementos del paralenguaje cuando estos son relevantes para el análisis.

L	Transcripción	T/M
1	Pues, vamos a continuar un poco	2''
2	con esto. Trabajasteis la forma del	2'51''
3	subjuntivo también↓	

La tercera columna incluye dos variantes: una, el tiempo (T) de locución de la directriz y, dos, el minuto en el que empieza el enunciado (M) para que el lector pueda identificar la ubicación del fragmento transcrito si quiere consultarlo.

L	Transcripción	T/M
1	Pues, vamos a continuar un poco	2''
2	con esto. Trabajasteis la forma del	2'51''
3	subjuntivo también↓	

El hecho de que la transcripción del contenido del vídeo se haya hecho por apartados o bloques obedece a la idea de que en cada uno de ellos se da una

ruptura entre un enunciado² unitario y otro. La unidad de un enunciado procedimental se da tanto por la unidad del mensaje como por la unidad de los elementos de la comunicación no verbal. Las causas de esta ruptura unitaria son variadas:

- Intervención de un estudiante: interrupción, comentario o respuesta.
- Digresión sobre un contenido que rompe el hilo de la directriz.
- Cambio significativo de la comunicación no verbal que rompe dos secuencias de instrucciones, aunque esas instrucciones sean para desarrollar una misma actividad de clase (véase el ejemplo a continuación)

Cuando aparece alguno de los elementos de esta casuística se ha dejado reflejado entre tabla y tabla.

L	Transcripción	T/M
15	¿Corregimos?	1"
		12'22"

Espera confirmación con las cejas levantadas y una sonrisa y, ante la ausencia de respuesta, reformula la pregunta

² La unidad de análisis que se ha manejado en esta investigación parte de una larga tradición recogida por Cortés (1986) y a cuya obra nos remitimos para un mejor conocimiento:

“En el análisis del discurso, el enunciado es considerado como sucesión de oraciones emitidas entre dos detenciones de la comunicación, según ya había sido definido por Harris [...] es un segmento de la cadena hablada de longitud indeterminada; es decir, la totalidad de la secuencia emitida por un hablante desde el comienzo hasta que se produzca un silencio durable [...] y cuya cohesión estará asegurada por los elementos sintácticos de relación” (Cortés 1986: 33)

L	Transcripción	T/M
16	¿Ya has terminado, Fe Shui? ¿Tú	8''
17	también? Pues vamos a corregir,	
18	entonces. ¿Qué has puesto en el	12'31''
19	primero, Cecil?	

Entre tabla y tabla, también el lector encontrará una síntesis de lo que dicen o hacen los estudiantes en sus intervenciones. Creemos que el hecho de que el objetivo del análisis haya sido la intervención del profesor justifica una síntesis de ese contenido por dos razones fundamentalmente: porque convierte en más manejable para el lector el contenido de los enunciados de los aprendientes y, sobre todo, focaliza en lo más relevante de la intervención del discente.

4.2.2.3. EL MODELO DE ANÁLISIS ADAPTADO DE SINCLAIR Y COULTHARD

Una referencia clásica legitimada por la bibliografía especializada en el análisis del discurso del profesor es el modelo de análisis de Sinclair y Coulthard (1975), que, basándose en la lingüística funcional y descriptiva de Halliday (1973), propone un instrumento minucioso de observación de la mecánica de la clase. Nos parece un modelo adecuado para enmarcar nuestras reflexiones sobre el lenguaje instruccional, si bien es cierto que en los últimos 15 años, los estudios han optado por aproximaciones más etnográficas o socioculturales (Hall 2002, citado en Watson 2008: 31). La investigación de Sinclair y Coulthard ha sido refrendada por el único análisis en profundidad y que hemos podido encontrar sobre los enunciados instruccionales en la bibliografía especializada, a saber, el análisis de Watson (2008).

Las aportaciones de Sinclair y Coulthard (1975), a su vez, nos dan un marco adecuado, con resultados empíricos, para desgranar los contenidos funcionales que conforman las instrucciones, nuestro principal interés en esta investigación. En el marco teórico (3.1.2) ha quedado especificada, a grandes

rasgos, la propuesta de análisis de estos dos autores británicos; sin embargo, creemos necesario ahondar en los actos de habla recogidos por estos investigadores, ya que esta categoría de análisis ha sido utilizada en este estudio por su operatividad para desmenuzar con detalle los enunciados instruccionales.

En la propuesta de Sinclair y Coulthard (1975), el acto es la pieza más pequeña de análisis y su información es puramente funcional; en otras palabras: *“The minimal unit of speaking which can be said to have a function”* (Sinclair y Coulthard 1975, citado en Schmidt, R. W 1980: 129)

Los tipos de actos que proponen estos investigadores son 22 (Sinclair y Coulthard 1975: 40-44), teniendo en cuenta las intervenciones del alumnado y del docente; no obstante, en las intervenciones del profesor analizadas en este trabajo solamente hemos identificado 14 actos distintos. Asimismo, uno de los actos, el número 14, es un acto añadido a los propuestos por Sinclair y Coulthard (1975), puesto que se ha considerado necesario para el análisis de nuestro corpus. Además, dos de los actos propuestos por los investigadores mencionados han sido reformulados en función de las necesidades y observaciones de las interacciones que recoge nuestro corpus y así ha quedado indicado mediante nota a pie de página.

Acto	Función	Ejemplo
Marcador	Señalar límites en el discurso	P2: <i>Vale, muy bien... ah, pues, ahora necesito una persona de cada grupo que...</i> (L12)
Elicitación	Preguntar por una respuesta lingüística	P1: <i>¿Qué más deseos podemos formular para otra persona?</i> (L146)
Revisión	Preguntar, el profesor, información sobre el progreso de la lección	P1: <i>¿Corregimos?</i> (L14)
Directiva	Demandar una acción no lingüística	P3: <i>Vale, emm, nada, vamos a volver a escucharlo</i> (L26)
Información	Transmitir información	P3: <i>Bueno, es un pueblo↑ que hay en la sierra</i> (L28)

Refuerzo ³	Facilitar la participación de un estudiante	P1: aha (L125)
Pista	Ayudar al estudiante a responder	P1: ¿Que te vayas?o¿Que te vaya? (L17)
Apertura	Ofrecer la participación (acertada) del discente	P3: Dice: “cuando esta mujer era pequeña”... (L18)
Nominación	Dar permiso o llamar a la participación a un aprendiente para que contribuya al discurso	P2: Entonces, ah, antees de entrar en el tema lo que vamos a hacer es trabajar por parejas, ¿vale? Ah, <i>vosotras</i> dos, ah juntas, ah, dos, <i>vosotras</i> también y <i>vosotros</i> dos . Ah, solo hacemos, ah, un ejercicio muy fácil de vocabulario (L3-5)
Reconocimiento ⁴	Mostrar que el mensaje ha sido entendido	P1: Quieres terminar ¿la? A: La universidad P1: <i>La universidad</i> . ¿Qué estás estudiando? (L113-114)
Aceptación	Indicar que el profesor ha oído o visto y que la información o reacción ha sido apropiada	P2: Vale, bien, pero se escribe ¿con...? (L35)
Evaluación	Comentar la calidad de la respuesta o reacción	P3: Vale, <i>muy bien</i> , ¿no? Has utilizado bien lo de futuro pasado, pasado futuro (L114)
Aparte	Mostrar cuando el profesor está hablando consigo mismo	P3: ¿ <i>Qué más</i> ? ¿Qué le pasó durante la guerra? (L37)
Corrección ⁵	Corregir un enunciado proferido por un estudiante	A: Traga P1: Traiga, yo traigo, pues traiga (L57)

Hemos aplicado los actos de habla identificados a la transcripción de nuestro corpus. El análisis realizado ha dado como resultado una larga lista de tablas

³ En la definición de Sinclair y Coulthard (1975), la función de este acto de habla es reforzar una directiva o elicitación al sugerir que el profesor no va a esperar más una respuesta. Se ha reformulado la definición porque no hemos podido observar, en nuestras grabaciones, ningún refuerzo como el que definen.

⁴ En la definición de Sinclair y Coulthard (1975), el acto de reconocimiento se asocia al estudiante, no al profesor. En nuestra propuesta de análisis nos centramos en el profesor quien también entiende, identifica, muestra un acto de reconocimiento en algunas ocasiones en las que el aprendiente intenta explicarle algo.

⁵ La corrección representa una propuesta nuestra en este trabajo, ya que hemos visto que hay un acto de habla significativo y recurrente a lo largo de las interacciones del profesor y los aprendientes en el aula.

adjuntas en el anejo de este trabajo conformadas por dos columnas. La primera contiene la transcripción; la segunda, los actos de habla identificados.

A continuación se muestra un ejemplo de tabla de análisis de los actos de habla aplicado a la transcripción del corpus.

Transcripción	Acto
Fei Shu, ¿tienes más deseos↓ además de hablar español... como nativa?	<i>Nominación</i>
	<i>Elicitación</i>

4.2.2.4. PROCESO DE ANÁLISIS

Hemos planteado el análisis desde un punto de vista general primero, un macroanálisis y, a continuación, se han visto con detalle los aspectos significativos en el microanálisis. Cada uno de estos dos bloques contiene información diferente, a saber:

Macroanálisis: El primer aspecto que aborda este estudio es averiguar cuántos contextos hay en los que se puede encontrar lenguaje instruccional a lo largo de las grabaciones que se han tenido en cuenta. Asimismo, en este primer bloque, se estudia, de forma general, la configuración *acta*⁶ de esos enunciados instruccionales.

Microanálisis: El análisis discurre hacia el estudio pormenorizado de los actos de habla en los distintos contextos identificados en los que encontramos directrices y se analizan en profundidad aquellos actos que consideramos más representativos de los contextos identificados.

⁶ Este adjetivo se ha acuñado para este análisis. No procede de la bibliografía consultada, pero nos parece necesario manejarlo, ya que puede facilitar la referencia a los actos de habla a lo largo de este análisis y evitar la repetición continuada de la denominación acto de habla.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

A lo largo de las páginas de este capítulo 5, en primer lugar, hemos definido e identificado los distintos contextos en los que aparecen consignas. En segundo lugar, hemos procedido al análisis profesor por profesor y contexto por contexto de los actos de habla en esos enunciados instruccionales.

Hemos empezado a estudiar a P1 y, concretamente, los actos de habla en el lenguaje instruccional, primero, empleado en el contexto tareas; segundo, en el empleado en el contexto de las correcciones; y, tercero, en el utilizado en el contexto de las explicaciones. Este orden de análisis tripartito lo hemos aplicado, a su vez, a los otros dos profesores objeto de estudio, P2, y P3, respectivamente.

Hemos tratado, en la medida de lo posible, de ilustrar las observaciones de este trabajo con un buen número de tablas, gráficos y ejemplos, extraídos de nuestro corpus, con el objetivo de contribuir a una mayor comprensión y claridad de los conceptos e ideas recogidas en el análisis de resultados.

Los ejemplos se presentan de la siguiente manera: En primer lugar, se da el número de ejemplo:

(1) P2: Aha, muy bien, y, normalmente, la emisora, ¿qué es? ¿Radio o televisión?.....
¿sabéis?

A: (Responde una alumna incorrectamente)

P2: Sí, pero normalmente, normalmente se usa más para la radio, una emisora de radio. (L116-119)

En segundo lugar, se señala el emisor del enunciado, que puede ser tanto un profesor (P) como un alumno (A). El número que acompaña a la P tiene

relación con el profesor que emite ese enunciado. Así, P1, P2 o P3. Para el alumno se ha sintetizado su intervención, como ha quedado justificado en el apartado 4.2.2.2.

- (1) P2: Aha, muy bien, y, normalmente, la emisora, ¿qué es? ¿Radio o televisión?.....
¿sabéis?
A: (Responde una alumna incorrectamente)
P2: Sí, pero normalmente, normalmente se usa más para la radio, una emisora de radio. (L116-119)

En tercer lugar, se reproduce el ejemplo y, en cuarto y último lugar, se especifica la línea del corpus de donde se ha sacado el ejemplo.

- (2) P2: Aha, muy bien, y, normalmente, la emisora, ¿qué es? ¿Radio o televisión?.....
¿sabéis?
A: (Responde una alumna incorrectamente)
P2: Sí, pero normalmente, normalmente se usa más para la radio, una emisora de radio. (L116-119)

5.2. MACROANÁLISIS: IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS CONTEXTOS INSTRUCCIONALES

Hemos identificado tres grandes contextos en los que el profesor usa instrucciones explícitas: las explicaciones (relacionadas con la materia de clase o no), las tareas (relacionadas con la materia de clase o no) y las correcciones.

Estos tres constructos, *tareas*, *correcciones* y *explicaciones*, tienen una explicación específica para ELE en el *Diccionario de términos clave de ELE*⁷ al que nos remitimos y con el que coincidimos. El *Diccionario* define estos tres elementos como intenciones, labores y textos, respectivamente, no como contextos; sin embargo, nos hemos permitido llamar del mismo modo a los

⁷ Ver bibliografía final.

contextos en los que se dan estos tres elementos, es decir, en donde se da una tarea, lo llamaremos *contexto tarea*, donde se da una explicación, *contexto explicación*, etc.

Es necesario, asimismo, añadir que en estos tres contextos instruccionales hemos identificado consignas de distintos tipos, o bien para desarrollar una tarea, como se observa en el siguiente ejemplo:

- (6) P1: Pues, vamos a continuar un poco con esto. Trabajasteis la forma del subjuntivo también↓
A: (Espera confirmación de su aseveración. Apoya las manos en la mesa.)
P1: Vale, pues, vamos a practicar para que yo vea qué tal↑... .. tenéis la forma↑ por escrito↑ y después hacemos algún ejercicioo oral.
A: (Coge el libro y empieza a buscar la página, y retoma el hilo de su discurso.)
P1. Entonces, enn el libro de ejercicios... .. en la pg. 26... .. vamos a hacer el ejercicio 4.4... .. y después comentaremos. (L8-13)

o bien para corregir o responder ante la corrección de un ejercicio, como se refleja en el siguiente ejemplo:

- (7) P2: Bien, pues ah, ahora todos juntos intentamos ah corregir el vocabulario... de los compañeros, ¿vale? Ah, vosotros, ah, me ayudáis... a corregir... al grupo A.
A: (El profesor se gira hacia la pizarra y empieza a leer los enunciados que han escrito los estudiantes).
P2: ¿Actores es correcto?
A: (Afirmación).
P2: Muy bienn ¿Programa es correcto? (L29-32)

o bien para que el discente atienda o responda ante una explicación, como se ilustra a continuación:

- (8) P3: ¿Te hago un...? A ver, estamos aquí y vamos a, a hablar de lo que va a pasar... dentro de 50 años... y nos desplazamos al futuro, ¿vale? Entonces, desde aquí, como has hecho, como ya has utilizado el futuro de habrá dicho o habrá hecho tantas cosas. Ella lo que quería saber era, uhm, si eso que ha hecho era

algo↑... que quería hacer un pasado y ha cumplido su sueño... ¿sabes lo que quiero decir? Entonces, sí que puedes volver, utilizar el pasado para volver aquí, pero si vuelves a la predicción↑ inicial, tienes que volver a utilizar el futuro, o sea, no puedes hablar del pasado porque entonces hablas como de, como era Gustavo cuando era niño. ¿Entiendes, Camile? ¿sí? ¿Seguro?..... Solo era para el caso este de, de Duda tenía una↑ Duda↑, pero, pero en principio los demás..... con el futuro..... lo podéis hacer bien, lo habéis trabajado bastante. (L56-66)

Consideramos que las explicaciones que se dan en el contexto de las correcciones tienen límites permeables, de modo que hemos tenido que discernir la corrección de la explicación con la siguiente restricción: si aparece un elemento instruccional que indica que se introduce una explicación, se considerará como tal. Un elemento instruccional puede ser, por ejemplo: una serie de demandas por parte del profesor donde se pida la colaboración del estudiante, como se refleja en el siguiente ejemplo:

- (9) P1: *Fijaos... .. nos divirtamos... .. ¿tiene alguna particularidad?*
 A: (Respuesta correcta de algunos de los alumnos.)
 P1: Exactamente. En, en la la primera persona del plural también es irregular, cosa que no sucede en el presente de indicativo en el que tenemos... nos divertimos, ¿no? pero en este caso la e cierra a i. ¿Qué otros verbos ten, eh, conocéis que tengan esta irregularidad?.....quee no son irregulares en la prim, primera persona, en el plural, en la segunda persona del plural del presente de indicativo, pero que sí que lo son en el presente de subjuntivo, ¿os acordáis? Dormir, por ejemplo..... espero quee durmamos bien, cierra la o, la o cierra a u. Y morir, que en este caso yo no espero que muramos también haría lo mismo, ¿no?.....pero no quiero formular la frase esta. (L28-37)

Las definiciones que vamos a manejar son las que propone el *Diccionario de términos clave de ELE*, a saber:

Tarea: “una tarea es una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades:

1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
2. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos y requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
3. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.”

Corrección: “Por corrección (de errores) se entiende la labor de rectificar las equivocaciones —desviaciones de las normas lingüísticas, de las convenciones culturales, etc.— que cometen los aprendientes en el proceso de aprendizaje de una LE. Cualquiera de los componentes del lenguaje puede ser objeto de corrección; así, se habla de corrección gramatical, fonética, pragmática, sociocultural, no verbal, etc. Un procedimiento usual de corrección comienza por comparar la versión incorrecta con la correcta, y a continuación aplicar alguna técnica correctiva, realizando actividades *ad hoc*.”

Explicación: “se define por su intención de hacer comprender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento. La explicación se organiza en torno a una estructura de problema-solución: se parte de un problema de conocimiento al que se trata de dar respuesta con la aportación de información que ofrezca las claves del problema. Por lo tanto, el texto explicativo es aquel que satisface una necesidad cognitiva, resuelve una duda y desencadena procesos de comprensión de la realidad.”

El siguiente gráfico pretende sugerir que no son contextos estancos, sino que un mismo contexto puede contener subcontextos.



Figura 1. Contextos instruccionales

La figura muestra, así, la permeabilidad de los contextos analizados, cuya complejidad intentaremos demostrar en los siguientes párrafos e ilustraciones. Hemos podido observar que, de los ocho contextos que hemos identificado como contextos de corrección, cuatro de ellos incluyen subcontextos de explicaciones y uno de tarea; del mismo modo, de los doce contextos de tareas que se observan en nuestro corpus, uno incluye una explicación. No se ha observado que los contextos de las explicaciones incluyan otros subcontextos.

El *contexto correcciones*, por lo tanto, encierra una complejidad mayor, al incluir subcontextos variados, generalmente relacionados con la materia de clase, a raíz de las incorrecciones cometidas por los estudiantes e identificadas por el profesor como merecedoras de una explicación de clase. De hecho, en el contexto de las explicaciones, solo uno de ellos no está inserto en otro contexto instruccional mayor. Dicho de otro modo, los contextos de explicaciones aparecen en nuestro corpus, generalmente, como subcontextos.

La siguiente figura muestra la complejidad de los dos contextos con subcontextos.

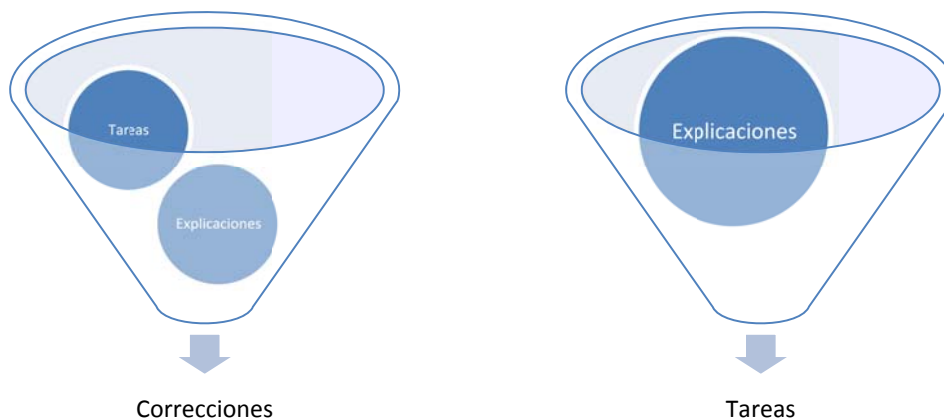


Figura 2. Microcontextos de los contextos *correcciones* y *tareas*

Hemos incluido en la figura 2 qué subcontextos aparecen. Así, en las correcciones podemos encontrar explicaciones y tareas, y en las tareas, explicaciones.

En el siguiente gráfico muestra la frecuencia de aparición de los distintos contextos para los tres profesores objeto de estudio. Los resultados reflejan que el *contexto explicaciones*, o subcontexto generalmente, es el más común:

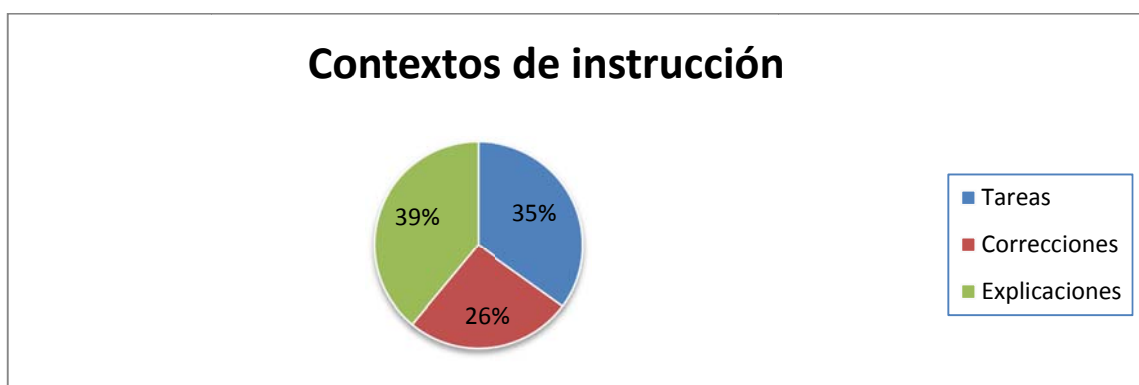


Figura 3. Contextos instruccionales en los tres profesores (en porcentaje)

Así, el *contexto explicaciones* es el más frecuente (39%), seguido de las tareas (35%) y las correcciones (26%), respectivamente. Hay que tener en cuenta

que las intervenciones del profesor explicando la materia, aclarando dudas, etc. es una de las funciones primordiales del profesor.

5.3. MICROANÁLISIS: ANÁLISIS FUNCIONAL DE LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES

En este apartado analizamos los actos de habla en los contextos instruccionales identificados a través de una aplicación del modelo de análisis adaptado de Sinclair y Coulthard (1975), planteado en el apartado 4.2.2.3.

Hemos establecido una tipología general que resalta aquellos rasgos distintivos de los actos de habla⁸ más notorios del lenguaje instruccional de cada uno de los contextos. No se han tenido en cuenta como rasgos distintivos los actos de habla denominados *marcador*, pues están presentes de forma similar en cada uno de los contextos y no tienen fuerza distintiva, es decir, que no caracterizan el contexto como lo hacen los elementos aducidos en el esquema que sigue a continuación:

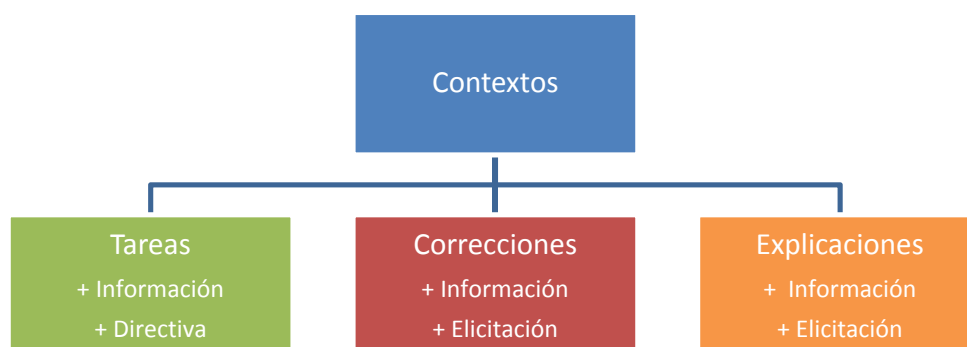


Figura 4. Contextos instruccionales y rasgos distintivos de los actos de habla

Los enunciados instruccionales en los distintos contextos entrañan una configuración actual muy compleja. Desde un punto de vista general, el contexto instruccional donde hay una mayor variedad de actos de habla es el contexto de

⁸ Con actos de habla nos referimos a los propuestos en el apartado 4.2.2.3 de este estudio.

las correcciones. Esto ocurre en cada uno de los tres profesores objeto de análisis. No hay profesor que muestre un contexto más complejo, en cuanto a variedad y número de actos de habla se refiere, que el de las correcciones.

A continuación, vamos a presentar el estudio profesor por profesor y contexto por contexto y a comparar los resultados de los tres profesores. Cada uno dibuja un complejo y singular entramado de actos de habla en sus enunciados instruccionales.

5.3.1. ANÁLISIS DE LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE P1

La primera profesora analizada (P1) da las directrices de cuatro tareas y esas tareas tienen configuraciones actales distintas. Las posibilidades quedan representadas en las siguientes tablas:

Tabla 5. Actos de habla y frecuencia en el contexto tareas de P1

Actos de habla	Frecuencia
Directiva	6
Marcador	3
Información	2

Tabla 6. Actos de habla y frecuencia en el contexto tareas de P1

Actos de habla	Frecuencia
Información	3
Marcador	1
Elicitación	1

Tabla 7. Actos de habla y frecuencia en el contexto tareas de P1

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	9
Directiva	8

Información	5
-------------	---

Tabla 8. Actos de habla y frecuencia en el contexto tareas de P1

Actos de habla	Frecuencia
Información	2
Directiva	1
Marcador	1
Elicitación	1

De las anteriores tablas y sus valores, se desprende que no solo existen cuatro estructuras actales distintas para los cuatro grupos de enunciados instruccionales, sino que hay una mayor presencia de algunos actos frente a otros. Así, las directivas son los actos más numerosos, seguido de los marcadores, la información y la elicitación, como queda reflejado en el siguiente gráfico.

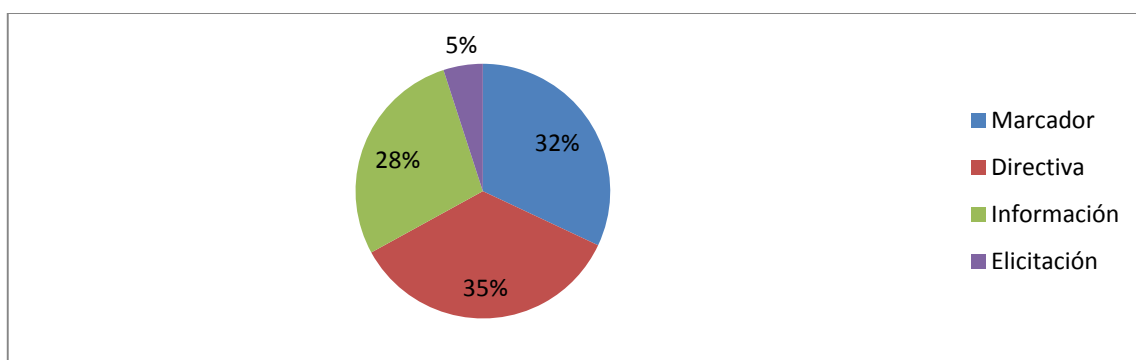


Figura 5. Configuración actal de las tareas en P1

La razón de la preponderancia de las directivas (35%) frente a otros actos de habla cabe encontrarla en el hecho de que es en *el contexto tareas* donde más demandas no lingüísticas se pide a los estudiantes, donde se explicita y se solicita a los aprendientes las pautas que van a tener que seguir para realizar las actividades.

Los segundos actos de habla en cuanto a frecuencia son los marcadores (32%), de los que trataremos en el apartado 5.5. de este trabajo con detenimiento. Los terceros actos de habla más frecuentes son los actos de información (28%), pues suelen completar la información procedimental⁹ de las directivas. Es menos común en el *contexto tareas*, encontrar elicitaciones, es decir, preguntas que esperan una respuesta lingüística de los estudiantes y así ha quedado reflejado en la figura 5, donde las elicitaciones ocupan un porcentaje poco significativo (5%), frente a los demás actos.

Por lo que atañe al segundo contexto instruccional analizado, el *contexto correcciones*, presenta una complejidad actal, una diversidad de actos de habla mucho mayor. En este contexto, en P1 encontramos 3 grupos de instrucciones con distinta configuración actal y las hemos representado en las siguientes 3 tablas:

Tabla 9. Actos de habla y frecuencia en el contexto correcciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	19
Información	13
Evaluación	8
Refuerzo	8
Directiva	3
Elicitación	4
Nominación	4
Corrección	3
Pista	3
Apertura	2
Revisión	2
Reconocimiento	1

⁹ La información procedimental es la información que da el docente para que el alumno pueda desempeñar la tarea.

Tabla 10. Actos de habla y frecuencia en el contexto correcciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	29
Elicitación	19
Información	18
Corrección	14
Evaluación	8
Nominación	8
Refuerzo	4
Reconocimiento	2
Apertura	1

Tabla 11. Actos de habla y frecuencia en el contexto correcciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	24
Corrección	21
Información	18
Elicitación	12
Refuerzo	7
Evaluación	5
Apertura	5
Directiva	4
Nominación	1

En cuanto se refiere a la configuración actual de las directrices representadas en la primera tabla, observamos una variedad de actos significativamente más importante que la de la segunda y tercera, que tienen idéntico número de actos de habla, pero de distinto tipo. Dicho de otro modo, tanto las directrices del grupo de instrucciones representado en la tabla 10, como las directrices del grupo de instrucciones representado en la tabla 11, tienen un mismo número de actos de habla; sin embargo, los tipos de actos de ambos grupos no son idénticos.

Las consignas de cada uno de los tres conjuntos de instrucciones tiene una extensión parecida (las consignas del primer grupo ocupan 31 líneas¹⁰; las segundas, 33; las terceras, 57), por lo tanto, no se puede inferir que haya una estructura de actos de habla significativamente más compleja porque sea más extenso el número de enunciados instruccionales. De hecho, de las tres correcciones, la que tiene una menor extensión, y cantidad de enunciados instruccionales, es la más compleja actualmente.

El siguiente gráfico muestra la variedad y frecuencia de los actos de habla en los tres grupos de instrucciones, tomados conjuntamente.

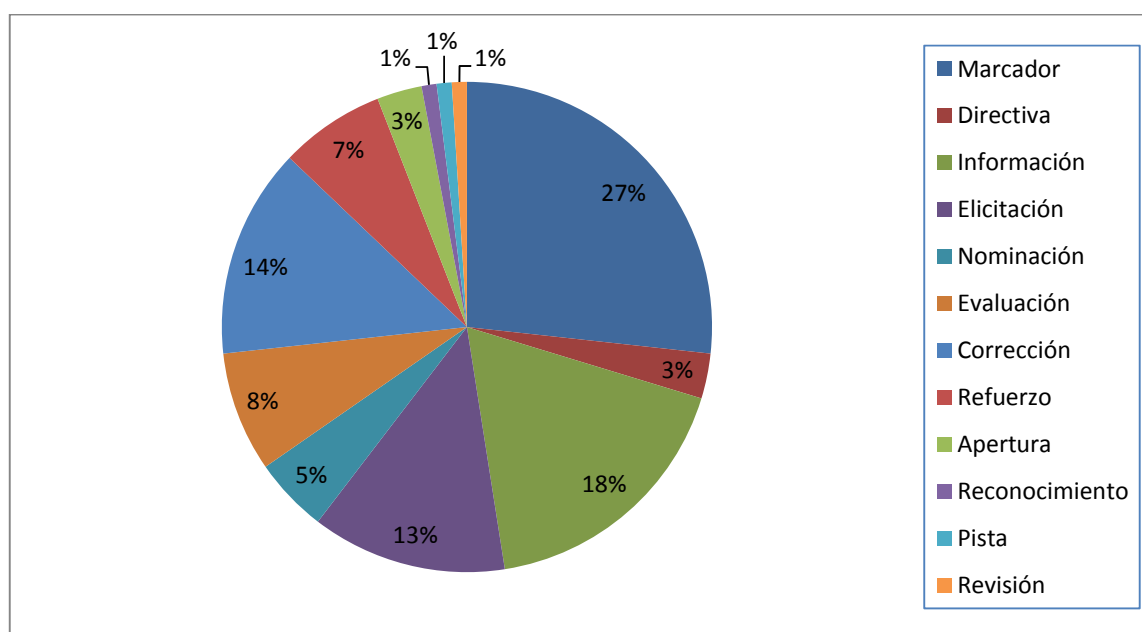


Figura 6. Configuración actual de las correcciones en P1

Los actos de habla de los enunciados del *contexto tareas* dibujan un escenario funcional ostensiblemente rico. Los resultados de la representación anterior (Figura 6) ponen de manifiesto que los actos de habla más habituales son

¹⁰ Estas líneas se refieren a las líneas de las transcripciones de nuestro corpus.

los marcadores (27%), seguidos de los actos de información (18%) y los de corrección (14%).

El acto de habla más frecuente en el *contexto correcciones* de P1 es el marcador, lo que no sorprende, ya que el profesor interactúa repetidamente con el alumno, retoma una y otra vez sus comentarios, que acostumbran a abrirse y cerrarse con marcadores. El alumno, a su vez, participa con sus intervenciones en el discurrir de los enunciados de este contexto, interrumpe al profesor con preguntas, le pide repetir enunciados y, por lo tanto, contribuye a ese uso reiterado de los marcadores y a esa fragmentariedad propia del *contexto correcciones*. En este sentido, una intervención de un profesor en otro contexto, como el de las tareas o explicaciones, suele ser más continuada que en una corrección; de la misma manera que los aprendientes en el *contexto correcciones* intervienen mucho más que en los otros dos contextos.

Asimismo, los actos de corrección y de información, es decir, aquello que el profesor enmienda del alumno y la información que ofrece al alumno para ampliar esa corrección son significativos, si no la parte fundamental. También es relevante la presencia de actos de elicitación (13%), habida cuenta de que el profesor está constantemente demandando del alumno respuestas lingüísticas durante el proceso de corrección de una actividad.

En otro orden de cosas, cabe señalar que la frecuencia de actos de información no equivale exactamente a los actos de corrección, es decir, que el profesor no siempre da explicaciones a los alumnos sobre las correcciones que pueda llevar a cabo. Muchas veces corrige la producción incorrecta del estudiante sin hacer ninguna reflexión metalingüística:

- (10) P3: Conoció a su marido, ¿qué le, dónde estaba su marido?
A: (Responde una alumna pero pronuncia *covas*).
P3: Cuevas.....Escondido. (L38-39)

De la misma manera, tampoco debe extrañar que los actos de elicitación y corrección no coincidan, puesto que no hay una corrección para cada elicitación, es decir, no todas las intervenciones de los aprendientes, tras una elicitación del docente, precisan de una corrección.

Por lo que respecta al *contexto explicaciones*, la complejidad de actos en los enunciados de P1 es mucho menor que la que hemos observado en el de las correcciones, y parecida al de las tareas. Hemos identificado 9 explicaciones donde se dan directrices. Aunque no hay una de estas explicaciones con la misma configuración actal, sí con una variedad de actos similar. Como se representa en las siguientes tablas, la variedad de actos más común es cuatro:

Tabla 12. Actos de habla y frecuencia en el contexto explicaciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	5
Información	4
Directiva	3
Elicitación	1
Nominación	1

Tabla 13. Actos de habla y frecuencia en el contexto explicaciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	3
Información	2
Directiva	1

Tabla 14. Actos de habla y frecuencia en el contexto explicaciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Información	4
Elicitación	2
Directiva	1
Marcador	1
Nominación	1

Evaluación	1
Aparte	1

Tabla 15. Actos de habla y frecuencia en el contexto explicaciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	4
Información	4
Elicitación	2
Reconocimiento	1

Tabla 16. Actos de habla y frecuencia en el contexto explicaciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Elicitación	5
Información	3
Nominación	2
Marcador	1

Tabla 17. Actos de habla y frecuencia en el contexto explicaciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	6
Información	6
Elicitación	2
Evaluación	2

Tabla 18. Actos de habla y frecuencia en el contexto explicaciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	3
Información	2
Elicitación	2
Directiva	1

Tabla 19. Actos de habla y frecuencia en el contexto explicaciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Información	1
Elicitación	1

Tabla 20. Actos de habla y frecuencia en el contexto explicaciones de P1

Actos de habla	Frecuencia
Directiva	1
Elicitación	1
Marcador	1

La tabla 17 muestra la configuración actual de una de las explicaciones donde más actos de habla se dan, concretamente 16; mientras que la variedad de actos más importante se representa en la tabla 14, con 7 tipos de actos de habla. Si se observa la extensión del conjunto de consignas de una y otra explicación, se observa que es generalmente más larga, con lo cual esa complejidad actual podría relacionarse, en este contexto, con una mayor extensión de los enunciados de las explicaciones.

El gráfico que se presenta a continuación muestra la frecuencia de aparición en porcentaje de los actos que aparecen en las nueve explicaciones identificadas en P1.

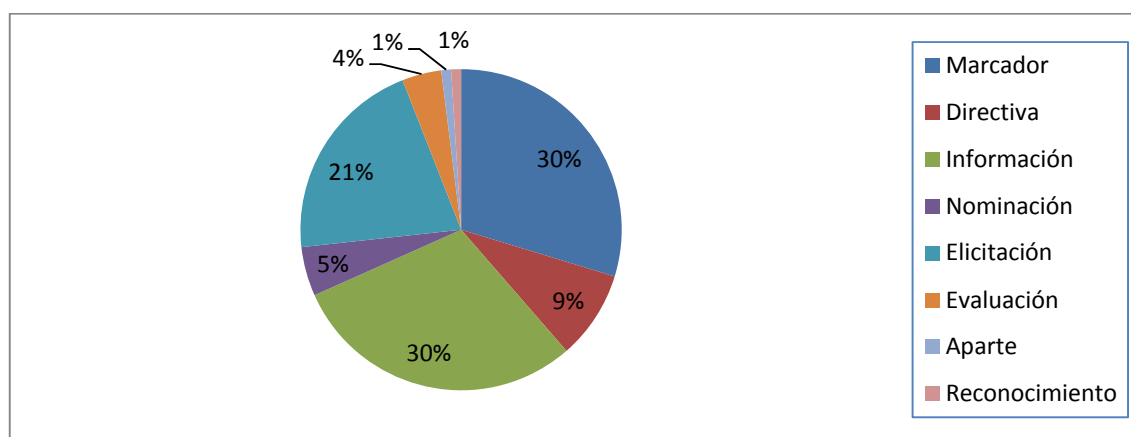


Figura 7. Configuración actual de las explicaciones en P1

Los marcadores y los actos de información son los más frecuentes (30%) en el *contexto explicaciones* de P1. Cabe señalar que el hecho de que estos dos actos, y especialmente el de información, sean los más representativos es absolutamente congruente con el objetivo de una explicación, es decir, hacer

comprender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento, transmitir, en suma, información.

5.3.2. ANÁLISIS DE LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE P2

En P2, la configuración actual de las instrucciones en los distintos contextos es similar a P1, si bien el estilo más fragmentario de los enunciados instruccionales de este profesor confiere a su discurso algunos rasgos distintivos que queremos reflejar a continuación.

En cuanto al *contexto tareas* se refiere, en P2 se han identificado cuatro tareas distintas. En ellas el profesor pone en funcionamiento actos de habla similares, pero, como ocurría en P1, nunca se repite una configuración actual idénticamente. Las tablas siguientes demuestran esa variedad actual de las cuatro tareas identificadas:

Tabla 21. Actos de habla y frecuencia en el contexto tareas de P2

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	11
Directiva	10
Información	3
Aparte	1

Tabla 22. Actos de habla y frecuencia en el contexto tareas de P2

Actos de habla	Frecuencia
Directiva	21
Marcador	18
Nominación	4
Elicitación	3

Tabla 23. Actos de habla y frecuencia en el contexto tareas de P2

Actos de habla	Frecuencia
----------------	------------

Nominación	17
Marcador	12
Directiva	9
Evaluación	3
Información	3
Aceptación	2

Tabla 24. Actos de habla y frecuencia en el contexto tareas de P2

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	28
Directiva	22
Información	9
Elicitación	3
Evaluación	2
Aceptación	2

En comparación con P1, la complejidad de actos de habla en el *contexto tareas* y, en general, de los enunciados de este profesor es más notoria. La variabilidad actal en una de las tareas, representada en la tabla 23, muestra hasta 7 actos de habla distintos, a diferencia del máximo de cuatro que presentaba P1 en este mismo contexto. También la frecuencia de actos de habla es mucho mayor. Asimismo, es significativa la diferencia de actos predominantes con respecto a los de P1.

El siguiente gráfico en porcentajes pone de manifiesto algunas características actales de este contexto.

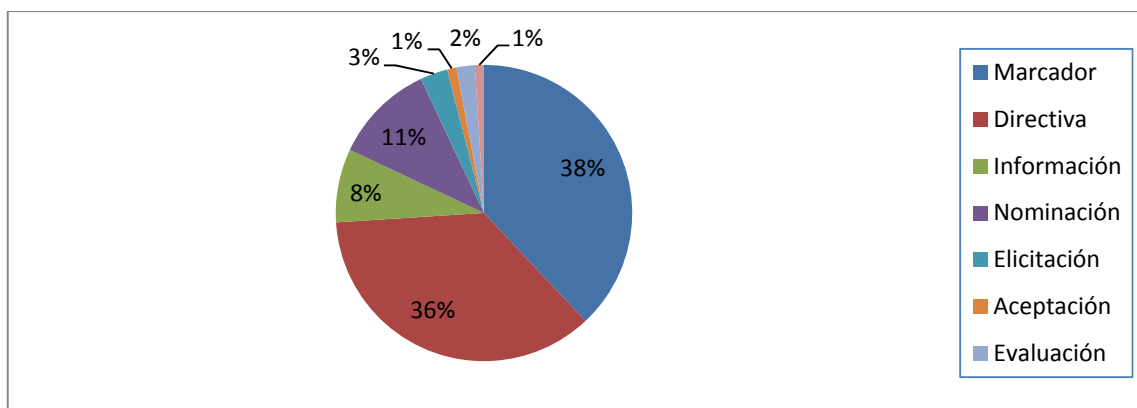


Figura 8. Configuración actual de las tareas en P2

Los marcadores (38%) son los actos más numerosos, seguidos de las directivas (36%) y los actos nominativos (11%). Que los marcadores tengan una presencia tan destacada entendemos que es debido al particular estilo del profesor y a su constante echar mano de los mecanismos retardatario-explosivos de los que se hablará más adelante, en el apartado 5.3.2. Cuando P2 emite un enunciado, constantemente lo reformula, lo amplía, lo secciona.

- (11) P2: Entonces, ah, yo, ah, voy a decir, ah, perdón, eh, salgo de, ah, voy a decir: tiempo y cuando diga tiempo, ah, vosotros tres.. decís todas las palabras que tenéis en la libreta, ¿vale?, decís las palabras y vosotras escribís... solo↑ las palabras que escucháis, ¿vale? No más. No podéis pensar, ¿vale? solo escucháis, ¿sí? (L17-21)

Entendemos que el estilo fragmentario se debe, principalmente, al interés del hablante por la claridad y, segundo, a la mayor complejidad de procedimiento de las tareas que plantea, lo que le exige un esfuerzo suplementario por esclarecer cada una de las pautas de actuación que van a tener que seguir los aprendientes. Dicho de otro modo, cada paso que da en las consignas, lo da interrumpiendo sus frases, parándose a cada momento, alargando su intervención para completar lo que quiere transmitir; incluso, llega a coconstruir su enunciado con la ayuda de los aprendientes. Para ello el docente hace preguntas a los estudiantes con las que pretende cerciorarse en cada momento de que están

siguiendo su intervención. Es interesante advertir que llama a los alumnos por su nombre, de modo que, los actos de nominación ocupan un lugar destacado en las directrices de este profesor (11%):

- (12) P2: Vale, muy bien... .. Entonces, continuamos con la televisión... .. y ahora vamos a, a hablar sobre hábitos relacionados con la televisión
A: (Se gira de espaldas y escribe la palabra en la pizarra).
P2: Hábitos... .. Ah Ayer estudiamos, bueno... .. vimos un poco ¿qué son ah los hábitos?... ..¿Conocéis ah un sinónimo? ¿O qué?... .. ¿Podéis explicar?
A: (Respuesta acertada de un estudiante).
P2: Como costumbres, exacto, cosas que hacemos habitualmente... .. Entonces, ahora... nosotros ah queremos saber un poco los hábitos de la clase en relación con la televisión,¿vale? ¿Qué costumbres tenéis vosotros, ah, cuando... veis la tele?, ¿sí?. Para esto, ah, vamos a hacer una encuesta.
A: (Da la espalda a la clase y escribe en la pizarra la palabra encuesta.)
P2: Una encuesta de hábitos. Ayer también, ah, vimos un poco qué es una encuesta... .. Ah ¿alguien sabe, una encuesta?
A: (Responde una alumna: *preguntas*.)
P2: Son preguntas, muy bien, ¿para qué?
A: (Otro alumno responde: para saber el comportamiento de una persona).
P2: Vale, muy bien, son preguntas para saber una información, ¿no? Puede ser el comportamiento de personas y en este caso los hábitos sobre la televisión. Entonces, ah, también por grupos, ah, vamos a hacer una encuesta. Cada grupo va a hacer cuatro, va a hacer cuatro preguntas, ¿vale?, sobre la televisión. Si cuatro e, es mucho podéis hacer tres y no pasa nada. Tres, cuatro preguntas, ah, pero vamos a cambiar un poquito los grupos, ¿sí? Ah, entonces, ah, Tú, Micky, eres uno, ¿sí? Tú, dos, tú, tres. No, uno, dos, ¿sí? Tú uno, tú dos. Tú, ah, Xin qing, uno, dos, uno, dos, y uno. ¿Vale? Ah, todos los unos, ah, os ponéis juntos y los dos también os ponéis juntos. (L171-179)

Así pues, el empeño por conseguir un enunciado claro crea complejos sistemas de actos, como se observa en el último enunciado instruccional de los cuatro representados en las anteriores tablas (tabla 24), donde la variedad de actos es mucho mayor que en cualquiera de los enunciados que hayamos visto hasta ahora en el contexto de las tareas.

Esta complejidad de configuración actual de las consignas se amplía en el contexto de las correcciones de forma notable. Veámoslo, primero, a través de unas tablas ilustrativas que representan las dos correcciones que encontramos en P2:

Tabla 25. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las correcciones de P2

Actos de habla	Frecuencia
Información	27
Marcador	27
Evaluación	22
Elicitación	19
Corrección	7
Directiva	5
Nominación	5
Aceptación	5
Apertura	2
Pista	1

Tabla 26. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las correcciones de P2

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	23
Información	18
Directiva	11
Elicitación	11
Evaluación	9
Aceptación	7
Nominación	3
Corrección	3
Refuerzo	2
Apertura	1

En el discurso de P2, la diversidad de actos es similar a P1; P1 incluso supera esa diversidad al componer enunciados instruccionales de hasta 12 actos de habla distintos. Es, asimismo, interesante señalar que la variedad de actos es idéntica en ambas correcciones de P2.

En cuanto a la tipología de actos de habla de las dos correcciones de P2 representadas por las tablas 25 y 26, la única diferencia es un acto: mientras que la primera corrección presenta *una pista*, la segunda contiene *dos refuerzos*. Por lo demás, los actos son los mismos.

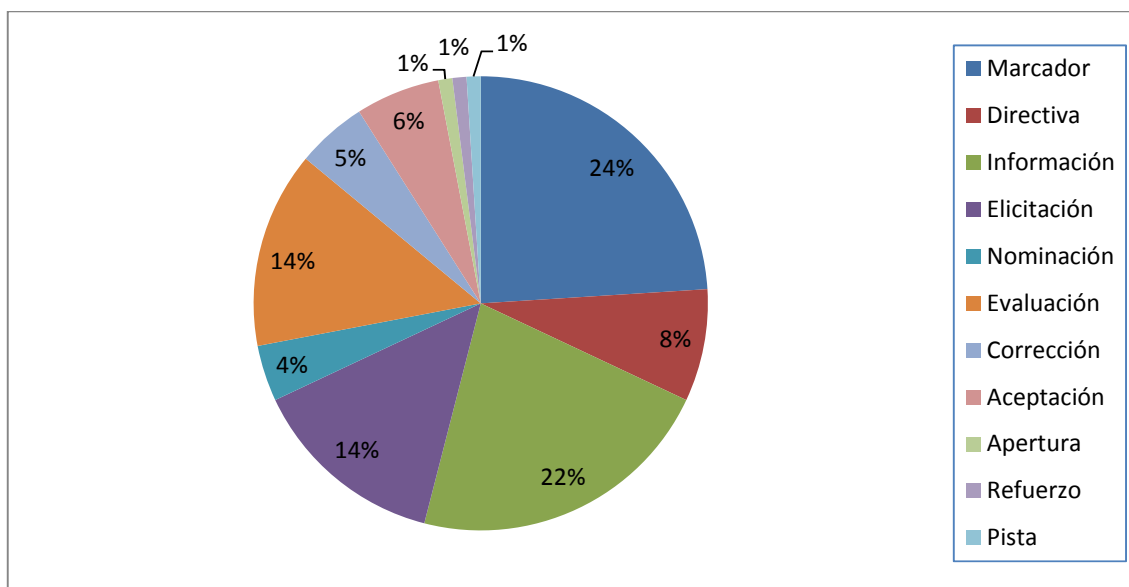


Figura 9. Configuración actual de las correcciones en P2

Como se desprende del gráfico anterior, la complejidad es similar a la de P1, como también el peso relativo de los marcadores (24%) y los actos de información (22%) en el cómputo total de actos de los enunciados instruccionales de las correcciones. A diferencia de la estructura de las correcciones de P1, P2 corrige mucho menos porque, por un lado, el tipo de respuesta de la tarea que se corrige es mucho más cerrada y menos creativa, como se puede verificar en las transcripciones de las grabaciones adjuntas en el anejo de esta investigación; por otro lado, al tratarse de contenidos más trabajados, las correcciones son menos necesarias, puesto que la probabilidad de acierto es mucho mayor. En este sentido, cabe destacar la cantidad de refuerzos positivos que da el profesor sobre las intervenciones o respuestas de los estudiantes a través de los actos de evaluación (14%), lo que convierte a estos actos de habla en el tercer grupo más

numeroso en los enunciados instruccionales de las correcciones, conjuntamente con las elicitaciones (14%).

Asimismo, en P2 hay una mayor correspondencia entre actos de elicitación y de evaluación que en P1, es decir, entre la pregunta que hace el profesor al alumno y, en este caso, el refuerzo positivo que le da, como se refleja en los porcentajes de elicitación y evaluación del gráfico anterior. El ejemplo muestra esta tendencia a la evaluación positiva de P2:

- (13) P2: Director, ¿correcto?
A: (Los aprendientes afirman que sí).
P2: *Correcto. Muy bien.* (L54-55)

Ello pone en evidencia que el acierto de los discentes en las correcciones de P2 es muy alto. No ocurre de la misma manera en P1, donde la correspondencia se da entre elicitación (13%) y corrección (14%) porque, efectivamente, el grado de acierto es mucho menor, también lo es, insistimos, el tipo de respuesta que tiene que dar el estudiante, a saber, una respuesta más creativa y más extensa.

A colación del análisis sobre la elicitación, evaluación y corrección, hay que decir que normalmente el docente objeto de estudio de esta investigación, P1, P2, y P3, después de preguntar por una contestación lingüística (elicitación), puede recibir dos tipos de respuesta: una correcta o una incorrecta. Cuando recibe la correcta, lógicamente, puede hacer un comentario positivo:

- (14) P1: ¿Qué más deseos podemos formular?
A: (Participa una estudiante y lo hace con corrección)
P1: *Exactamente.* Yo espero que abra su restaurante y tenga muchísimo éxito.
(L148-149)

o, en ocasiones, repite la elocución del discente o las dos cosas como en el siguiente ejemplo:

(15) P2: Vale, después tenemos la cámara, muy bien, y se escribe ¿con...?

A: Acento

P2: *Acento*, muy bien. (L48-49)

Cuando la respuesta es incorrecta, el profesor no da ninguna evaluación previa a la corrección, es la corrección que da el profesor lo que le dice al estudiante que ha respondido incorrectamente.

(16) P2: Aha, muy bien, y, normalmente, la emisora, ¿qué es? ¿Radio o televisión?..... ¿sabéis?

A: (Responde una alumna incorrectamente)

P2: *Sí, pero normalmente, normalmente se usa más para la radio, una emisora de radio.* (L116-119)

Es más, en algunas circunstancias, el profesor corrige y luego le da un refuerzo positivo:

(17) P1: Vale. Espero que él...

A: Traigo...

P1: Que me, a mí, pero el sujeto es él, por tanto, que él traiga, espero que me traiga un regalo, ¿vale? *Muy bien.* (L210-212)

Los refuerzos positivos son una constante en el aula de ELE, como observamos. Las evaluaciones suelen ser positivas.

En el ámbito del tercer contexto, el de las explicaciones, la complejidad actual de los grupos de enunciados de las dos explicaciones se refleja en las dos tablas adjuntas:

Tabla 27. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las explicaciones de P2

Actos de habla	Frecuencia
Información	6
Marcador	6
Elicitación	1

Tabla 28. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las explicaciones de P2

Actos de habla	Frecuencia
Información	3
Marcador	2
Elicitación	2
Directiva	1
Evaluación	1
Aceptación	1

La variedad de actos en una y otra tabla —tres actos, en la primera; siete, en la segunda—, difiere significativamente. Asimismo, cabe decir que la extensión del conjunto de enunciados de la primera explicación es igual al de la segunda (7 líneas) y, a pesar de ello, varía no solo su diversidad, sino también su frecuencia: en la primera explicación hay 13 actos contabilizados y, en la segunda, 10. Ya hemos comentado con anterioridad, y se ve reforzado con este nuevo caso, que no se puede defender que una mayor variedad y frecuencia de actos de habla responda a una mayor extensión de los enunciados, aunque haya alguna excepción (ver contexto explicaciones de P1)

El siguiente gráfico muestra qué actos son los más significativos en el conjunto de enunciados de las explicaciones.

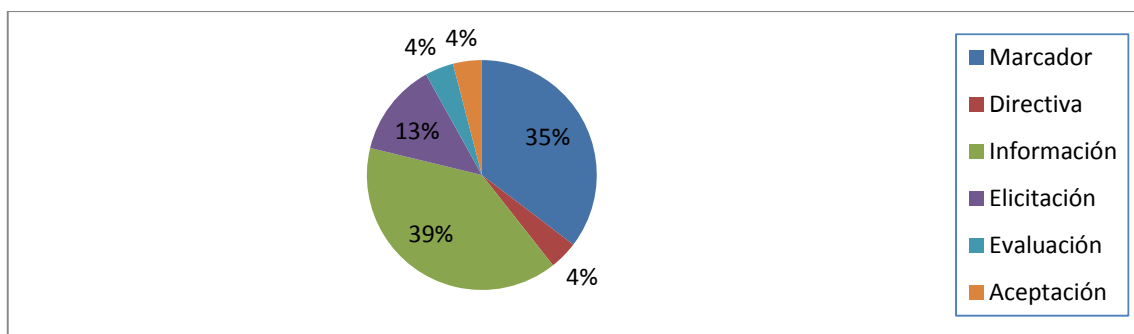


Figura 10. Configuración actual de las explicaciones en P2

Los porcentajes de la configuración actual de las explicaciones son congruentes con los resultados esperados. Así, la información (39%) en el contexto de las explicaciones es el acto más importante, por encima, incluso, de los marcadores (35%). La tendencia a preguntar a los alumnos que se observa en los dos contextos de instrucción anteriores de P2 a través de los actos de elicitación, también se observa en el contexto de las explicaciones, donde las elicitaciones adquieren una relevancia notoria (13%), el tercer acto de habla más representativo en el total de enunciados.

5.3.3. ANÁLISIS DE LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE P3

Los enunciados instruccionales de P3 presentan configuraciones actales muy parecidas a las observadas en P1 y P2. Las siguientes tablas muestran los tipos y variedad de actos de habla de las directrices de las cuatro tareas que lleva el profesor al aula:

Tabla 29. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las tareas de P3

Actos de habla	Frecuencia
Elicitación	3
Marcador	1
Nominación	1

Tabla 30. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las tareas de P3

Actos de habla	Frecuencia
----------------	------------

Directiva	6
Marcador	5
Elicitación	2
Información	1

Tabla 31. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las tareas de P3

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	2
Directiva	4
Información	1
Aparte	1

Tabla 32. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las tareas de P3

Actos de habla	Frecuencia
Nominación	9
Directiva	7
Información	6
Marcador	5

Las tablas muestran una configuración actal similar a la de P1 con poca variación, si la comparamos a P2. En efecto, la mayor variedad de actos para una secuencia de consignas de las 4 tareas representadas es de 5 actos distintos. La frecuencia de actos más notoria es la de la cuarta tarea. En ella, se observan 27 actos, frente a los 5 de la primera. La razón de esta cantidad significativa de actos no es por la extensión de los enunciados, si no, principalmente, por la cantidad de nominaciones (10). Ya hemos comentado que, generalmente, la extensión de los enunciados instruccionales no tiene relación con la complejidad actal de los mismos enunciados.

El siguiente gráfico representa la frecuencia de aparición de los actos del *contexto tareas* de P3.

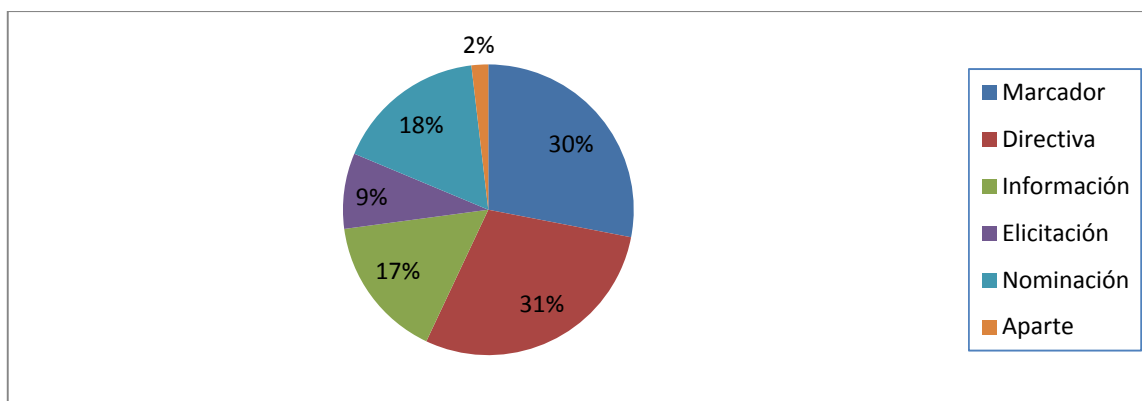


Figura 11. Configuración actual de las tareas en P3

En el contexto de las tareas, la configuración de las consignas de clase tiene una estructura similar a las analizadas en P1 y P2. Así pues, las directivas tienen una presencia mayor que cualquiera de los otros actos (31%), más incluso que los habitualmente abundantes marcadores (30%), seguido, a distancia, por las nominaciones (18%), un punto porcentual por encima de los actos de información (17%). La presencia de los marcadores y las directivas ha quedado razonada en P1 y P2: se trata de actos comunes en los enunciados instruccionales de este contexto, donde el profesor solicita una forma de proceder específica para el desempeño acertado de la actividad que sugiere. Por la misma razón, los actos de información en las tareas tienen una representatividad destacada, ya que con ellos el profesor completa las indicaciones necesarias para el desempeño de la tarea.

La razón de la alta frecuencia de aparición de las nominaciones cabe encontrarla en el diseño de la tarea que plantea la profesora: propone una expresión escrita y cuando da las instrucciones explicita quién debe escribir sobre quién y nombra a cada uno de los estudiantes de la clase, lo que dispara el cómputo total de actos de nominación.

- (18) P3: Vale. Vamos a, a ver qué tal vuestra imaginación. Quiero que penséis cómo será y qué vida habrá tenido, por ejemplo, *Gustavo*, *Estefi*, cuando tenga 70 años. *Estefi*, tú escribirás sobre *Ricardo*, *Ricardo* sobre *Duda*, *Duda* sobre *Camile* y

Camile sobre Gustavo. ¿Cómo será la vida cuando tenga 70 años, qué le habrá pasado..... ¿cómo os lo imagináis, ¿vale? (L47-51)

En cuanto al contexto de las correcciones se refiere, la complejidad es un poco menor que en los demás profesores, P1 y P2. En los enunciados de las tres correcciones representadas en las tablas adjuntas (tabla 33, 34 y 35) se han encontrado configuraciones diferentes, compuestas por una serie de actos habituales en este contexto, como las evaluaciones y correcciones.

Tabla 33. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las correcciones de P3

Actos de habla	Frecuencia
Marcador	5
Elicitación	5
Información	1
Corrección	1
Apertura	1

Tabla 34. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las correcciones de P3

Actos de habla	Frecuencia
Elicitación	16
Marcador	10
Información	5
Corrección	3
Aparte	3
Apertura	2
Evaluación	1

Tabla 35. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las correcciones de P3

Actos de habla	Frecuencia
Directiva	18
Marcador	17
Corrección	13
Información	12
Elicitación	12
Nominación	12

Evaluación	3
Apertura	2
Aceptación	1
Revisión	1
Reconocimiento	1

La tercera de las correcciones representadas en las tablas es, sin duda, la más compleja tanto por la variedad de actos de habla, como por la frecuencia de aparición de los mismos. De nuevo el diseño actal de cada una de las correcciones es singular y, aunque comparten actos, difieren manifestamente. Así, desde los cinco tipos de acto de la primera de las configuraciones representados en la primera tabla llegamos a los 11 de la tercera de las correcciones y en cuanto a la frecuencia de aparición pasamos de los 13 actos de los enunciados instruccionales de la primera hasta los 92 de los de la tercera.

El siguiente gráfico muestra la rica variedad y complejidad de los actos de habla de los enunciados instruccionales de las 3 correcciones de P3:

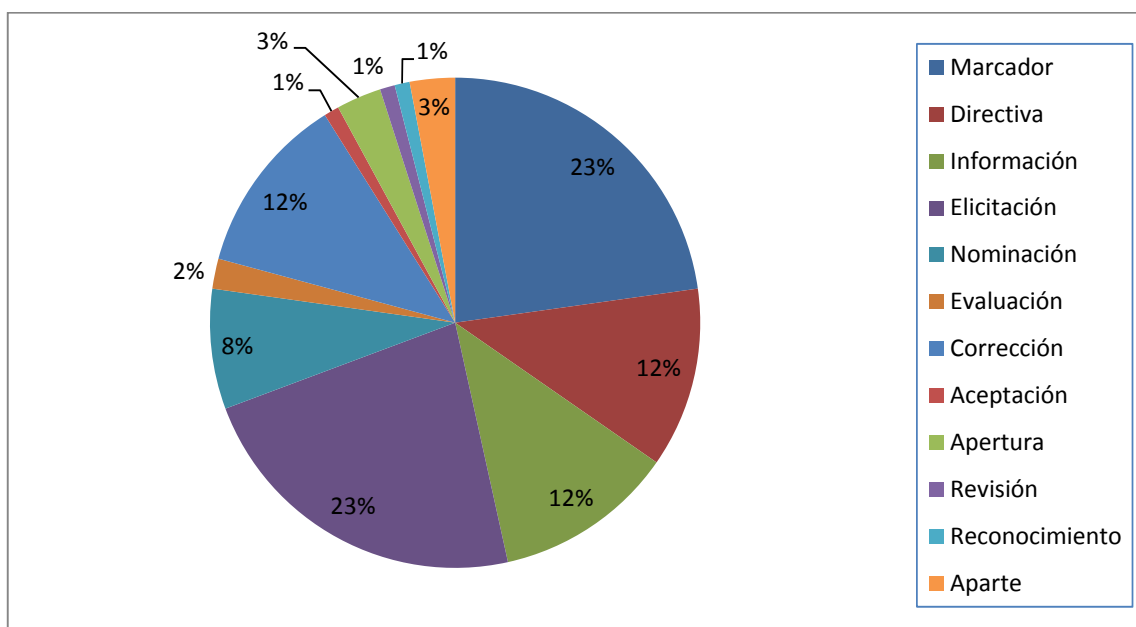


Figura 13. Configuración actal de las correcciones en P3

En los tres contextos de corrección, observamos configuraciones variadas con denominadores comunes. Los marcadores y las elicitaciones son los actos predominantes (23%). La profesora constantemente pide a sus alumnos respuestas, especialmente en la segunda corrección, donde entre todos los alumnos completan las preguntas detalladas de comprensión lectora. P3 no suele dar refuerzo positivo a sus estudiantes, lo que se traduce en un peso porcentual mucho menor de las evaluaciones (2%) que en el caso de P1 y P2, 8% y 14%, respectivamente. Las correcciones (12%) sí que presentan datos porcentuales similares a los de P1, 14%, aunque alejados de P2, 5%.

Ni en P1 ni en P2 aparecen tantos actos directivos (12%) en las correcciones. Ello es debido a la cantidad de llamadas de atención de la profesora para encauzar la corrección, como se refleja en el siguiente ejemplo, puesto que sus alumnos tienen una clara tendencia a la divagación y al alboroto.

(19) P3: *Shh, Gustavo, que va pa ti.* (L120)

Finalmente, en el ámbito de las explicaciones, hay una única muestra, representada en la tabla 36, con una estructura muy sencilla, más parecida a los contextos de las explicaciones de P1, que a los de P2.

Tabla 36. Actos de habla y frecuencia en el contexto de las explicaciones de P3

Actos de habla	Frecuencia
Información	4
Elicitación	4
Marcador	4
Nominación	1

La tabla muestra tanto una variedad tipológica como de frecuencia muy reducida en comparación a otros contextos del mismo profesor, y de P1 y P2. Los 13 actos de habla distan de los 92 de la tercera corrección de este mismo profesor, si bien es cierto que en P1 también hay explicaciones, incluso con menor

número de actos (3 actos de los enunciados de la novena de las explicaciones y 2 de los enunciados de la octava).

El gráfico que sigue muestra la frecuencia de aparición de actos de habla en porcentaje en los enunciados instruccionales de las explicaciones de P3:

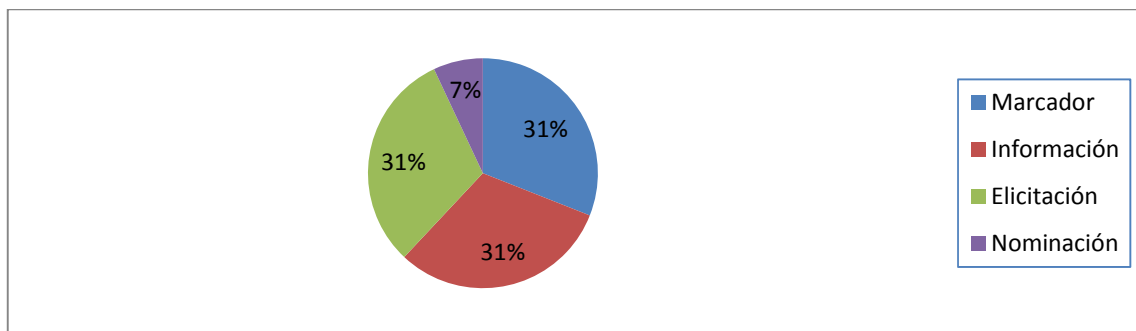


Figura 14. Configuración actual de las explicaciones en P3

La relevancia de los actos de información (31%), con valores equivalentes a los de las elicitaciones y marcadores es coherente con el objetivo de las explicaciones, esto es, informar sobre nociones gramaticales, fundamentalmente. Lo que no es tan congruente, aunque sí justificable, es la cantidad de elicitaciones. El alto porcentaje de elicitaciones (31%), parejo a los otros dos, se explica por las continuadas apelaciones de P3 a los alumnos con respecto del seguimiento o no de aquello que está explicando, como se refleja en el siguiente ejemplo:

- (20) P3: Entonces, sí que puedes volver, utilizar el pasado para volver aquí, pero si vuelves a la predicción↑ inicial, tienes que volver a utilizar el futuro, o sea, no puedes hablar del pasado porque entonces hablas como de, como era Gustavo cuando era niño. ¿Entiendes, Camile? ¿sí? ¿Seguro?..... Solo era para el caso este de, de Duda tenía una↑ Duda↑, pero, pero en principio los demás..... con el futuro..... lo podéis hacer bien, lo habéis trabajado bastante.(L57-66)

El análisis comparativo de los tres profesores y de los tipos de actos y frecuencias arroja algunos resultados significativos. Con estos resultados hemos establecido, por un lado, los rasgos distintivos y, por otro, los actos prototípicos de

cada contexto. Para poder proceder al estudio de los tres docentes es importante, primero, establecer el cómputo total de actos de los tres profesores objeto de análisis en la siguiente tabla:

Tabla 37. Actos de habla, frecuencia y totales para los tres profesores

Actos de habla	Frecuencia de aparición en los enunciados instruccionales									Totales contexto			T
	P1			P2			P3						
	T	C	E	T	C	E	T	C	E	T	C	E	
1. Marcador	14	72	24	69	50	8	13	33	4	96	155	36	287
2. Directiva	15	7	7	66	16	1	16	18		97	41	8	146
3. Información	12	49	24	15	45	9	9	18	4	36	112	37	185
4. Elicitación	2	35	17	6	30	3	5	33	4	13	98	24	135
5. Nominación		13	4	21	8		10	12	3	31	33	7	69
6. Evaluación		21	3	3	31	1		3		3	55	4	62
7. Corrección		38			10			17			65		65
8. Aparte			1	1			1	3		2	3	1	6
9. Aceptación				2	12	1		1		2	13	1	16
10. Apertura		8			3			4			15		15
11. Revisión		2						1			3		3
12. Reconocimiento		3						1			4		4
13. Pista		3			1						4		4
14. Refuerzo		19			2						21		21

El cómputo total de actos de habla pone de relieve que los distintos contextos difieren ostensiblemente en el número de actos. En las correcciones es donde más actos se concentran (622), seguido de las tareas (280) y las explicaciones (118). La variedad de actos obedece a la variedad de estrategias que pone en funcionamiento el profesor en una corrección, como hemos apuntado a lo largo del análisis de las configuraciones actales de cada uno de los profesores.

Los distintos actos de habla de los contextos dibujan escenarios variados. En las tareas los actos de habla más representativos son, en primer lugar, las

directivas (97), por encima de los marcadores (96) y las informaciones (36), respectivamente. En las correcciones, donde ha quedado reflejado que la frecuencia de aparición de actos es, en general, mucho más alta, los más representativos son los marcadores (155), seguidos de las informaciones (112) y las elicitaciones (98), respectivamente. En las explicaciones, los actos de información ocupan la primera posición (37), seguidos de cerca por los marcadores (36) y seguidos por las elicitaciones (24).

Como se desprende la tabla anterior, hay una selección de actos presentes en todos los enunciados instruccionales, en los tres profesores y en los tres contextos: es el caso de los marcadores, las informaciones y elicitaciones, cuya frecuencia de aparición es, respectivamente, 287, 185 y 135 veces en el total de enunciados instruccionales de los tres contextos. El contexto donde más marcadores, informaciones y elicitaciones se dan es en las correcciones, seguido de las tareas y las explicaciones en último lugar. Que los actos informativos y las elicitaciones tengan tal presencia en los enunciados instruccionales del profesor nos parece coherente con los objetivos generales de lo que definíamos como instrucción: a los estudiantes se les pide hacer algo mediante elicitaciones y se les da información para facilitarles la tarea, la corrección, la comprensión de un contenido mediante una explicación. El desequilibrio entre información y elicitación creemos que puede deberse a la asimetría de participación de los agentes del intercambio comunicativo en el aula. El profesor participa mucho más en el aula que el alumno, da mucha más información de la que la que produce el discente y, por ende, de la que le pide. A este respecto señala de Longhi (2000):

“La relación entre dichos procesos, de enseñar y aprender, es complementaria más que causal (Fenstermacher, 1986) y conlleva una asimetría de funciones entre docente y alumnos, porque es el enseñante quien desencadena y orienta la participación del alumno. Según Watzlawick (1981) la relación profesor-alumno es «asimétricamente contingente», ya que la posición del profesor es substancialmente y permanentemente predominante.” (De Longhi 2000: 204)

5.4. ESTRUCTURA PROTOTÍPICA DE LOS ENUNCIADOS EN LOS TRES CONTEXTOS IDENTIFICADOS: TAREAS, CORRECCIONES Y EXPLICACIONES

En los tres contextos identificados, hemos podido comprobar que se dan una serie de actos de habla predominantes. Los esquemas y ejemplos que se dan a continuación reflejan una estructura prototípica de los enunciados de cada uno de los tres contextos.

Por lo que atañe al *contexto tareas*, una vez analizada la transcripción y las funciones de los actos se puede establecer una estructura prototípica representada en el siguiente gráfico, al que le sigue un ejemplo de esta estructura para cada uno de los tres profesores objeto de estudio:

[Marcador] + [Directiva] + [Información]

Figura 15. Configuración prototípica del proceso de las tareas

- (21) P1: Vale, pues, vamos a practicar para que yo vea qué tal... (L10-11)
(22) P2: Vale, muy bien... ah, pues, ahora necesito una persona de cada grupo que... venga aquí conmigo a la pizarra (L12-13)
(23) P3: Bueno, vamos a escuchar un audio, el dos dos, de la pg. 113.(L9)

En cuanto al *contexto correcciones* se refiere, el esquema prototípico, a saber, el procedimiento habitual de un proceso de corrección se representa en el siguiente esquema, seguido de un ejemplo para cada uno de los tres profesores:

[Marcador] + [Elicitación] + [Información]

Figura 16. Configuración prototípica del proceso de las correcciones

- (24) P1: uhm... ¿Que te vayas, tú? Tú, te vas, o ¿que el examen te vaya bien a ti?
(el alumno responde correctamente)

- P1: Exactamente, sería comoo, como el verbo gustar, ¿no? El sujeto no es tú, sino el sujeto es el examen, lleva tercera persona, por tanto, que te vaya (L18-20)
- (25) P2: Bien, ¿alguna duda más de vocabulario... que tenéis en la lista?... ¿no? (L159)
- (26) P3: Vale. ¿Quién habla?
- A: (Responden correctamente)
- P3: Una mujer, que parezca un hombre...(L14-15)

Y en cuanto a las explicaciones, el esquema prototípico puede representarse como sigue:

[Marcador] + [Información] + [Elicitación]

Figura 17. Configuración prototípica del proceso de las explicaciones

- (27) P1 Fijaos... nos divirtamos... ¿tiene alguna particularidad? (L 28)
- (28) P2: Y no decimos estación de televisión, una estación de televisión no es español, ¿cómo, cómo pensáis...? (L129-131)
- (29) P3: Entonces, desde aquí, como has hecho, como ya has utilizado el futuro de habrá dicho o habrá hecho tantas cosas. Ella lo que quería saber era, uhm, si eso que ha hecho era algo... que quería hacer un pasado y ha cumplido su sueño... ¿sabes lo que quiero decir? (L57-61)

5.5. ANÁLISIS DE LOS ACTOS DE HABLA DENOMINADOS MARCADOR EN LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE LOS TRES PROFESORES

Como ha quedado definido en el apartado 4.2.2.3., un marcador es un acto de habla cuya función es señalar límites en el discurso.

A la luz de los resultados del apartado anterior, y dada la mayor frecuencia de apariciones de los actos de habla denominados marcador, hemos considerado necesario dedicarle una sección específica en esta investigación.

Es importante señalar que en este análisis los marcadores no han sido contabilizados aisladamente, como nos planteamos en un primer momento, sino tal como el profesor los enuncia, es decir, hay ocasiones en que el docente pronuncia varios marcadores conjuntamente y el valor de esos marcadores difiere del valor que tendrían si aparecieran separados. Además, varios marcadores seguidos pueden dar al profesor un tiempo precioso para pensar y seleccionar aquello que enunciará seguidamente.

Hemos dividido los marcadores en dos grandes grupos: los marcadores iniciadores y los terminativos. Los iniciadores son aquellos que se sitúan al inicio de un enunciado y los terminativos, al final. No se han identificado marcadores intermedios. Es interesante advertir que, salvo un caso, *vale*, los marcadores no pueden ocupar las dos posiciones, la iniciadora y la terminativa. Así, un marcador iniciador como *pues* aparecerá siempre como iniciador, no como terminativo; del mismo modo que un marcador terminativo como *¿no?* aparecerá siempre en posición final.

También podemos establecer una diferencia entre marcadores simples, como *pues*, *entonces*, etc., con un solo elemento y marcadores complejos, como *pues muy bien*, *bueno pues*, etc., con más de un elemento. Podemos encontrar marcadores complejos entre los iniciadores, pero no entre los terminativos, tan solo en una ocasión.

5.5.1. MARCADORES EN LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE P1

En el análisis de las intervenciones del P1, hemos encontrado que la mayoría de sus enunciados instruccionales empiezan con un marcador. Entre los marcadores iniciadores más comunes encontramos *entonces* y *vale* y, entre los marcadores terminativos, *¿no?* y *¿sí?*

En general, los marcadores terminativos son los más utilizados por esta profesora. Las partículas comprobativas (Martín y Portolés 1999: 4188) *¿no?* y *¿sí?* aparecen, respectivamente, un total de 29 y 12 veces en las tareas, correcciones y explicaciones; significativamente por encima del marcador conversacional con función de marcador iniciador *entonces*, con 11 apariciones. El valor de los marcadores terminativos *¿sí?* y *¿no?* es constatativo, es decir, que busca confirmar que se ha entendido el enunciado inmediatamente precedente como muestran los siguientes ejemplos.

- (30) P1: Exactamente, sería como, como el verbo gustar, *¿no?* (L19)
- (31) P1: Aquí encontramos un infinitivo, *¿sí?* (L91)
- (32) P1: Entonces, eh, eso, que sepáis que hay una cámara y vamos a grabar↑... una hora de clase, *¿vale?* (L6-7)

En los distintos contextos hay preferencia por unos marcadores en detrimento de otros y, así, los marcadores más utilizados para introducir los enunciados instruccionales en las tareas, correcciones y explicaciones quedan representados en las siguientes tablas. Se han ordenado de forma decreciente, de mayor frecuencia de aparición a menor.

Tabla 38. Tipos de marcador en las tareas y frecuencia de aparición

Tipos de marcador	Frecuencia de aparición
Entonces	3
¿Vale?	3
¿sí?	2
Pues	1
¿No?	1
Pues muy bien	1
Bueno pues	1
¿no?¿sí?	1
Vale pues	1

Tabla 39. Tipos de marcador en las correcciones y frecuencia de aparición

Tipos de marcador	Frecuencia de aparición
-------------------	-------------------------

¿No?	22
Vale	9
Y	8
Entonces	6
Pues	6
¿Eh?	4
¿Vale?	3
¿sí?	3
Bueno	3
O sea	1
Digamos	1
A ver	1
Vale, entonces	1
Vale, entonces, em	1
Vale, em, a ver	1
Vale pues	1
Vale, y	1

Tabla 40. Tipos de marcador en las explicaciones y frecuencia de aparición

Tipos de marcador	Frecuencia de aparición
¿Sí?	7
¿No?	6
¿Vale?	3
Entonces	2
Bueno	1
Eh	1
Vale	1
Y entonces	1
Pero...	1
Bueno entonces	1

El marcador iniciador *entonces* (3) en las tareas tiene mayor presencia que cualquier otro marcador, seguido de los dos terminativos *¿vale?* (3) y *¿sí?* (3). Por otro lado, en el contexto de las correcciones, el marcador con mayor presencia es

el conclusivo *¿no?* (22), seguido del iniciador *vale* (9). En este contexto, el marcador iniciador *entonces* (6) está por debajo, en frecuencia de aparición, del también iniciador *y* (8). Como se observa, y ha quedado reflejado en el análisis del apartado anterior, la variedad de marcadores en las correcciones es considerablemente mayor, como es mayor la complejidad actual de las correcciones en general. El uso de distintas estrategias por parte del profesor para comunicarse eficazmente y la fragmentariedad del discurso en ese contexto, debido a la constante interacción con el alumno, conlleva a un uso más repetido de marcadores. En las explicaciones, por su parte, como ocurre en el contexto anterior, los marcadores con mayor presencia son los terminativos, aunque *¿sí?* (7) está ligeramente por encima de *¿no?* (6), mientras que el iniciador *entonces* (2) ostenta la cuarta posición.

A nuestro juicio, las razones por las que los marcadores terminativos tienen una mayor aparición en las correcciones y las explicaciones hay que buscarlas en el hecho de que el docente probablemente considera que las correcciones y explicaciones demandan una mayor colaboración de los estudiantes, por lo que esos marcadores le ayudan, o bien a confirmar si el alumno sigue o no sigue las explicaciones o las correcciones, o bien a activar la atención del estudiante a través de la petición por parte del profesor de *feedback* de atención continuado del alumno.

El marcador iniciador con mayor presencia, *entonces*, tiene dos valores: expletivo y consecutivo representados en los dos ejemplos siguientes:

- (33) P1: *Entonces*, eh, eso, que sepáis que hay una cámara y vamos a grabar↑... una hora de clase, ¿vale? (L6-7)
- (34) P1: y vamos a pedir también... tres deseos... ... para los demás... ... o para el mundo ¿no? ¿sí? *Entonces*... yo voy a pensar por mí misma, para mí, yo deseo, yo quiero, yo espero... ... yo espero... ... encontrar novio, por ejemplo (L85-88)

Hemos observado, asimismo, que algunos de los marcadores presentados en las anteriores tablas en ocasiones aparecen conjuntamente con otros, especialmente los iniciadores. Es el caso de *pues muy bien* o *pues entonces*, entre otros. Se ha considerado que la función de estos marcadores es expletivo-retardadora (Cortés 2009:15). El “intento del hablante por buscar la expresión más adecuada, búsqueda que le exige cierto esfuerzo mental, junto al intento de dar coherencia y unidad a lo expresado, le obligarán [...] a emplear fórmulas retardatorias-expletivas” (Cortés 1986: 71):

- (35) P1: *Pues muy bien*, vamos a imaginar que nosotras encontramos esta lámpara maravillosa↑ de Aladino↑ y tenemos que pedir tres deseos, ¿Vale? pero no podemos ser egoístas. Vamos a pedir tres deseos... ... (L82-84)

Creemos que es significativo que en las correcciones y explicaciones haya una mayor aparición de este tipo de marcadores, puesto que es en las correcciones y las explicaciones donde el profesor transmite más información (ver 5.3.) y se encuentra en la tesitura de tener que elegir bien las palabras para transmitir con claridad los contenidos.

“El uso de los expletivos es un rasgo propio de la modalidad oral, ya que su función no parece que sea otra que la de dar tiempo al hablante con objeto de preparar lo que piensa decir, por eso se ponen, sobre todo, antes del inicio de cada *acto*” (Cortés 2009:15)

5.5.2. MARCADORES EN LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE P2

El marcador más común es el iniciador *ah*. Su función es la de estructurador de la conversación y le sirve a P2 no solo para mantener el turno de palabra, sino para procesar la información (Martín y Portolés 1999: 4199). Aparece 28 veces, seguido del terminativo *¿vale?*, 22 veces. A diferencia de lo que ocurre en P1, en las tareas es donde más veces se dan los terminativos, lo cual contraviene la idea del docente anterior, a saber, que es en las correcciones y en las explicaciones donde son más frecuentes. Sin embargo, creemos que el

singular estilo vacilante del profesor puede estar incidiendo de forma decisiva en este uso continuado del marcador. En el siguiente ejemplo podemos observar la frecuencia del iniciador *ah* y del terminativo *¿vale?* en una extensión reducida de enunciados del *contexto tareas*:

- (36) P2: Entonces, ah, antes de entrar en el tema lo que vamos a hacer es trabajar por parejas, ¿vale? Ah, vosotras dos, ah juntas, ah, dos, vosotras también y vosotros dos. Ah, solo hacemos, ah, un ejercicio muy fácil de vocabulario. Ah..., por parejas, tenéis dos minutos más o menos para pensar todo el vocabulario que vosotras conocéis sobre televisión, ¿vale? Pues, cualquier cosa relacionada con la tele, la televisión, está bien, ¿sí? Cogéis un papel, ah, y escribís u, una lista con vocabulario. Pues bien, dos minutos, rápidamente. (L3-9)

Las siguientes tablas muestran un panorama significativamente distinto al anterior profesor en cuanto a los marcadores se refiere. Lo primero que llama la atención es la enorme variedad de marcadores que usa P2, como refleja, especialmente, la tabla 41.

Tabla 41. Tipos de marcador en las tareas y frecuencia de aparición

Tipos de marcador	Frecuencia de aparición
¿Vale?	18
Ah	15
¿sí?	7
Entonces, ah	4
Pues	3
Entonces	3
Pues ah	3
Entonces ah	2
¿Eh?	2
Bueno	1
¿No?	1
Pues bien	1
Bueno pues, bueno, ah	1
¿De acuerdo?	1
Vale, muy bien, ah, pues	1

Pues ah ¿sí?	1
Ah y ah	1
Vale ah	1
¿Vale?, ¿sí?	1
Vale, muy bien, entonces	1
Vale pues	1
Vale	1

Tabla 42. Tipos de marcador en las correcciones y frecuencia de aparición

Tipos de marcador	Frecuencia de aparición
Ah	13
¿No?	9
Vale	7
¿Vale?	5
¿Eh?	3
Entonces	2
Bien	2
Pues	1
Y	1
Bien, pues, ah	1
Vale entonces	1
Bueno	1
Muy bien, pues, ah	1
Ah pues	1
Ah y	1
¿sí?	1

Tabla 43. Tipos de marcador en las explicaciones y frecuencia de aparición

Tipos de marcador	Frecuencia de aparición
¿Vale?	3
Ah	2
¿Uhm?	2
¿No?	1

P2 ha considerado que las tareas es donde más pertinente se hace el uso de los marcadores terminativos con función constativa como *¿vale?* y *¿sí?*, con

18 y 7 apariciones, respectivamente. Entre los marcadores iniciadores el expletivo-retardador *ah* aparece 15 veces.

En las correcciones y las explicaciones la presencia de estos marcadores es menor, como también es menor el número y variedad de marcadores en general. En las correcciones el expletivo-retardador *ah* (13) está significativamente por encima del segundo más frecuente: el constatativo *¿no?* (9).

El contexto donde aparece menos variedad y frecuencia es en las explicaciones, donde el marcador terminativo *¿vale?* (3) es el preponderante, por encima de cualquier iniciador. Que en las explicaciones aparezca con mayor frecuencia un terminativo nos parece coherente con P1 y con el hecho que el profesor, en un contexto eminentemente de transmisión de información, esté pidiendo atención y haciendo un esfuerzo de confirmación de que los alumnos siguen su explicación.

Hemos señalado más arriba que la variedad y frecuencia de marcadores en las tareas es significativamente superior que en los demás contextos: 69, frente a los 50 de las correcciones y a los 8 de las explicaciones. Si bien es cierto que las tareas son los textos orales más extensos de P2, se ha sugerido con anterioridad que la extensión no justifica una mayor aparición de actos de habla, por tanto no deberíamos incurrir en el hecho de pensar que es la extensión y no la complejidad de estrategias comunicativas del profesor lo que le confiere esa intrincada configuración. Podemos pensar, por lo tanto, que este profesor tiene, por un lado, un estilo singular, como sugeríamos, lo que provoca esa necesidad expletivo-retardadora que sugiere Cortés (2009). Por otro, hay que considerar que el nivel de referencia de la clase, A2, es menor que en P1 y P3, lo que también puede estar influyendo razonablemente en la selección detenida de palabras para que alumno no se pierda la comprensión de la tarea. Estas mismas razones estarían detrás de la tendencia de P2 hacia el uso continuado de marcadores constatativos.

Como ocurría con el anterior profesor, en ocasiones, los marcadores iniciadores especialmente aparecen conjuntamente, como *entonces ah, vale pues*, etc. Sin embargo, conviene destacar algunos más complejos como [*Bueno pues bueno ah*]; [*vale, muy bien, entonces, ah*]; [*vale, muy bien, ah, pues*]. Estos iniciadores complejos en el caso de P2 pueden llegar a tener hasta 4 elementos y tienen una presencia destacada, (más de un 5%) y le permiten al profesor un tiempo precioso, una pausa reflexiva, para retomar el hilo de sus enunciados instruccionales. También aparecen aunque de forma residual algunos marcadores terminativos complejos como *¿vale? ¿sí?* con una clara función, de nuevo, constativa.

5.5.3. MARCADORES EN LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE P3

P3 usa menos marcadores que sus compañeros. El más usual es el marcador iniciador *vale*, que parece 12 veces, seguido del también iniciador *bueno* y *a ver*, 5 veces cada uno. Por lo que respecta al marcador terminativo, el más usual es *¿vale?*, con tres apariciones. Esta profesora apenas usa marcadores constativos.

- (37) P3: *Vale. Muy bien.....* Que no tengan hambre ni frío y.....(L46)
- (38) P3: *Bueno*, vamos a escuchar un audio, el dos dos, de la pg. 113 (L9)
- (39) P3: *A ver*, estamos aquí y vamos a, a hablar de lo que va a pasar... dentro de 50 años... y nos desplazamos al futuro, *¿vale?* (L56-57)

La riqueza de la variedad de marcadores es claramente inferior al de los otros dos profesores como se muestra en las siguientes tablas:

Tabla 44. Tipos de marcador en las tareas y frecuencia de aparición

Tipos de marcador	Frecuencia de aparición
Bueno	3
¿Vale?	2

Vale	1
Muy bien	1
Mm	1
Vale em	1
Muy bien, vale	1
Pero bueno	1
¿eh?	1
Bueno muy bien	1

Tabla 45. Tipos de marcador en las correcciones y frecuencia de aparición

Tipos de marcador	Frecuencia de aparición
Vale	13
Y	6
Bueno	4
A ver	4
Vale y	3
Pero	1
¿No?	1
Bueno a ver	1

Tabla 46. Tipos de marcador en las explicaciones y frecuencia de aparición

Tipos de marcador	Frecuencia de aparición
Entonces	2
A ver	1
¿Vale?	1

En las correcciones se da una mayor frecuencia de marcadores (30), aunque no una mayor variedad. La variedad es mayor en las tareas (10 tipos distintos de marcadores).

En las tareas, el reformulador *bueno* es el más presente, con 3 apariciones. Portolés (1998: 130) sugiere que en ocasiones este marcador tiene la función metadiscursiva de indicar el inicio de una secuencia y es ese uso el que le da P3 en sus enunciados instruccionales.

En las correcciones *vale* es el más representativo de los marcadores y creemos que tiene en P3, generalmente, la misma función atribuida a *bueno*, sin embargo en ocasiones su valor es de aceptación, como vemos en el siguiente conjunto de enunciados:

- (40) P3: ¿Y qué más le pasó durante la...?
A: (Responde un alumno correctamente).
P3: Vale, ¿qué más?, ¿dónde ha vivido desde que acabó la guerra?
A: (Los discentes participan acertadamente)
P3: Vale ¿En qué han trabajado su marido y ella? El marido...(L40-42)

En las explicaciones, el marcador iniciador *entonces* es el más frecuente, y “refleja un cierto sentido de consecuencia. Este consecutivo débil es el que permite que se utilice en casos en los que algunos conectores propiamente consecutivos como por tanto se notarían extraños” (Martín y Portolés 1999: 4107-4108).

Si comparamos los marcadores en los tres profesores objeto de análisis, esta menor presencia de los marcadores en P3 creemos que puede obedecer a tres razones fundamentalmente: la primera, a la menor extensión de las intervenciones del docente, ya que se da una mayor proporción de enunciados de los estudiantes y de la profesora, es decir, que se reduce esta asimetría de intervenciones entre unos y otros. La segunda, al hecho de que los alumnos son los de más nivel de referencia (B1 alto), en comparación con los otros dos grupos analizados, lo que agiliza la comunicación; la tercera, que las tareas y correcciones son menos variadas y entrañan una menor dificultad de procedimiento. La profesora propone dos tareas: la primera, una audición; la segunda, una redacción.

Si comparamos los marcos utilizados por los tres profesores, los más representativos son los terminativos *¿vale?* y *¿no?*, con una frecuencia de aparición 36 y 32, respectivamente. El iniciador con mayor presencia en el

cómputo total de marcadores es *vale*, seguido de *ah*, con 30 y 28 veces, respectivamente.

Por contexto, en las tareas el marcador más representativo es el iniciador *ah*, con 13 apariciones y el terminativo *¿vale?* con 22 apariciones. En las correcciones, encontramos el marcador iniciador *vale* 27 veces, aunque no por encima del terminativo *¿no?*, 31 veces. En las explicaciones, *¿vale?*, *¿no?* y *¿sí?* tienen una mayor presencia que cualquier iniciador, 7 veces cada uno de ellos, seguido del iniciador *entonces*, con 4 apariciones.

Una última nota para concluir este apartado, es que, de los datos analizados, se puede inferir que, generalmente, el marcador iniciador (164) no es solo más variado, sino que aparece con más frecuencia que el terminativo (112). Parece ser que el profesor pone más empeño en resaltar cuando empieza un nuevo enunciado, que cuando lo concluye.

5.6. ANÁLISIS DE LOS ACTOS DE HABLA DENOMINADOS *DIRECTIVA* Y DE LOS DENOMINADOS *ELICITACIÓN* EN LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE LOS TRES PROFESORES

Se han agrupado las directivas y elicitaciones porque se ha considerado que cumplen una misma función general, eso es, mediante estos dos actos de habla el profesor demanda, pide o solicita acciones lingüísticas (contestar al ejercicio, responder una pregunta metalingüística o una pregunta de carácter general) o no lingüísticas (moverse, trabajar con un grupo, coger o no un papel, etc.).

En primer lugar se ha dividido el análisis profesor por profesor para establecer el tipo y el cómputo de acciones lingüísticas y no lingüísticas identificadas en cada contexto. En segundo lugar, se han comparado los resultados de los tres profesores y analizado los resultados. Asimismo, se han

recogido ejemplos de nuestro corpus para las directivas y elicitaciones más habituales en los enunciados de los tres profesores.

5.6.1. DIRECTIVAS Y ELICITACIONES EN LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE P1

En el contexto de las tareas, P1 presenta una gran variedad de directivas, concretamente 15, y dos elicitaciones, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 47. Actos de habla directivos y elicitaciones, y frecuencia de aparición en las tareas

Tipo de directivas	Frecuencia	Tipo de elicitaciones	Frecuencia
Pensar	3	Responder una pregunta general	2
Hacer una actividad oral	2		
Contestar una pregunta general	2		
Continuar/seguir	1		
Practicar de forma escrita	1		
Coger/abrir el libro	1		
Comentar	1		
Hacer una actividad de clase	1		
Imaginar	1		
Actuar (o no) de una determinada manera	1		
Expresar algo	1		

Pensar es la petición más común de esta profesora por lo que atañe a las tareas y en cuanto a las elicitaciones, de las 2 que hay, las dos corresponden a la demanda de respuesta de una pregunta general. Hay que remarcar que

excepcionalmente se le pide al estudiante mediante una directiva que conteste a una pregunta general, pues suele ser una elicitación la que tiene esta función.

En el contexto de las correcciones, la variedad y la frecuencia de elicitaciones es mucho mayor que en las tareas, así se refleja en la tabla 48:

Tabla 48. Actos de habla directivos y elicitaciones, y frecuencia de aparición en las correcciones

Tipo de directivas	Frecuencia	Tipo de elicitaciones	Frecuencia
Suponer	2	Contestar el ejercicio	30
Continuar/seguir	2	Responder una pregunta metalingüística	2
Imaginar	1	Corroborar	2
Corregir	1	Explicar	1
Contestar el ejercicio	1		

La tabla muestra que la demanda que más se hace a los estudiantes es que contesten un ejercicio (31), muy por encima que cualquier otra petición. Es interesante advertir que en el *contexto correcciones* la variedad de peticiones baja ostensiblemente, pero la frecuencia de acciones lingüísticas aumenta, como se incrementa también la interacción con el alumno.

Por otro lado, en el contexto de las explicaciones se dibuja un escenario similar al de las correcciones y están más representadas las demandas lingüísticas que las que no lo son, como se muestra en la tabla 49:

Tabla 49. Actos de habla directivos y elicitaciones, y frecuencia de aparición en las explicaciones

Tipo de directivas	Frecuencia	Tipo de elicitaciones	Frecuencia
Fijarse	4	Responder una pregunta general	9
Mirar	2	Responder una pregunta	7

		metalingüística	
Sonreír	1	Aclarar una explicación	1

Las respuestas a una pregunta general, como a una pregunta metalingüística, tienen mayor cabida en este contexto. Como venimos diciendo a lo largo de esta investigación, el *contexto explicaciones* es habitualmente el de la reflexión metalingüística. Las preguntas de tipo general, incluyen aquellas que preguntan por la comprensión de los enunciados emitidos por el profesor, lo que es congruente con este contexto en el que el profesor necesita confirmar si se ha entendido lo que se ha explicado.

5.6.2. DIRECTIVAS Y ELICITACIONES EN LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE P2

P2 presenta una mayor cantidad de demandas a los aprendientes que P1. En el *contexto tareas* es donde más peticiones se hacen y la tabla 50 así lo refleja:

Tabla 50. Actos de habla directivos y elicitaciones, y frecuencia de aparición en las tareas

Tipo de directivas	Frecuencia	Tipo de elicitaciones	Frecuencia
Pensar	8	Definir	2
Salir a la pizarra	6	Responder una pregunta general	4
Representar o asignar un papel o rol	6		
Trabajar en parejas o grupos	6		
Gestionar el tiempo	5		
Hacer una actividad de clase	5		
Cambiar de lugar en la clase	5		
Escribir	4		
Decir	3		

Descubrir información	3		
Sentarse	3		
Hablar sobre algo	3		
Continuar	2		
Coger (o no) un papel o libro	2		
Obtener algo	2		
Guardar	1		
Escuchar	1		
Explicar algo	1		
Definir	1		
Empezar una actividad	1		
Finalizar una actividad	1		
Hablar	1		

Las acciones no lingüísticas son las más representativas del *contexto tareas* y en eso coinciden P1 y P2: *pensar* es la más demandada, 8 veces, por encima de cualquier elicitación. La segunda, tercera y cuarta solicitud más frecuentes también son acciones no lingüísticas. Estas tres demandas tienen una clara relación con el cómo debe desarrollarse la tarea.

Por lo que atañe al conjunto de directivas y elicitaciones del *contexto correcciones*, la variedad es menor y, como ocurría en P1, las elicitaciones están claramente por encima de las directivas, no en cuanto a variedad, aunque sí en frecuencia como se presenta en la tabla 51:

Tabla 51. Actos de habla directivos y elicitaciones, y frecuencia de aparición en las correcciones

Tipo de directivas	Frecuencia	Tipo de elicitaciones	Frecuencia
Continuar	3	Contestar el ejercicio	28
Corregir	3	Responder una pregunta metalingüística	2

Mirar	2		
(No) coger/abrir el libro	2		
Empezar una actividad	2		
Entrar en la clase	1		
Descubrir información	1		
Poner algo en un lugar	1		
Dirigirse a toda la clase	1		

Contestar el ejercicio es sin duda la acción más representativa demandada por el docente, muy por encima que cualquier otra petición. Las acciones no lingüísticas más presentes son la de *continuar*, de un lado, con 3 apariciones y las acciones de *mirar*, *empezar la actividad* o (no) *coger/abrir el libro*, con 2, cada una.

En cuanto al contexto de las explicaciones, la cantidad y variedad de demandas es más sencilla que la que encontramos en las tareas o correcciones, como refleja la tabla 52:

Tabla 52. Actos de habla directivos y elicitaciones, y frecuencia de aparición en las explicaciones

Tipo de directivas	Frecuencia	Tipo de elicitaciones	Frecuencia
Ver un contenido de clase	1	Responder una pregunta metalingüística	3

Como cabría esperar, y ya ocurría en P1, las peticiones de respuesta de una pregunta metalingüística son lo más representativo en este contexto.

5.6.3. DIRECTIVAS Y ELICITACIONES EN LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE P3

Finalmente, en consonancia con los dos profesores anteriores, P3 demanda mayormente acciones no lingüísticas en los enunciados instruccionales de las tareas, como vemos en la tabla 53:

Tabla 53. Actos de habla directivos y elicitaciones, y frecuencia de aparición en las tareas

Tipo de directivas	Frecuencia	Tipo de elicitaciones	Frecuencia
Escuchar	5	Contestar el ejercicio	3
(No) coger/abrir el libro	2	Responder una pregunta general	2
Gestionar el tono de una redacción	2		
Marcar	1		
Recoger información	1		
Opinar	1		
Imaginar	1		
Pensar	1		
Escribir	1		
Gestionar la extensión de una redacción	1		
Gestionar el tiempo	1		

La profesora demanda principalmente que la escuchen. Es una clase muy participativa y, en cierta manera, revoltosa, lo que provoca llamadas continuas a la atención, a la escucha. Por otro lado, las elicitaciones tienen una presencia discreta, pero por encima de muchas de las directivas. La petición de la profesora es que contesten una pregunta relacionada directamente con la materia de clase.

En el contexto de las correcciones, las peticiones de acciones lingüísticas ocupan una presencia muy destacada, como se ha venido observando en los otros dos profesores y se muestra en la tabla 54:

Tabla 54. Actos de habla directivos y elicitaciones, y frecuencia de aparición en las correcciones

Tipo de directivas	Frecuencia	Tipo de elicitaciones	Frecuencia
--------------------	------------	-----------------------	------------

Continuar	6	Contestar el ejercicio	24
Leer	2	Responder una pregunta general	5
Empezar una actividad	2	Responder una pregunta metalingüística	4
Motivarse	2		
Finalizar una actividad	2		
Contestar el ejercicio	1		
Participar en el turno correspondiente	1		
Explicar	1		
Estar en silencio	1		

En absoluta coherencia con los enunciados instruccionales formulados por P1 y P2, *contestar el ejercicio* es lo que más demanda P3, muy por encima de cualquier otra acción; la acción no lingüística más relevante, aunque a una distancia muy significativa de la primera acción, que sí es lingüística, es la de *continuar* con el ejercicio, en una clase que presenta, como decíamos, un marcado alboroto en comparación con las de los dos otros docentes.

Con respecto del *contexto explicaciones*, la tabla 55 muestra que no se da ninguna directiva, solo se solicitan cuatro acciones lingüísticas, a saber, *responder una pregunta general*:

Tabla 55. Actos de habla directivos y elicitaciones, y frecuencia de aparición en las explicaciones

Tipo de directivas	Frecuencia	Tipo de elicitaciones	Frecuencia
		Responder una pregunta general	4

Entre tareas, explicaciones y correcciones de los tres profesores, se han contabilizado 46 demandas distintas. Se pone de manifiesto que, a pesar de ser una clase de lengua, se pide de los alumnos una variedad de acciones no lingüísticas significativa (32), frente a la menor variedad de las lingüísticas (14); si bien es cierto que solo la frecuencia de uso de esas peticiones nos dará una visión real de lo que ocurre en la clase. Además, en cualquier caso, esas acciones no lingüísticas están encaminadas al mismo objetivo: la adquisición de la L2.

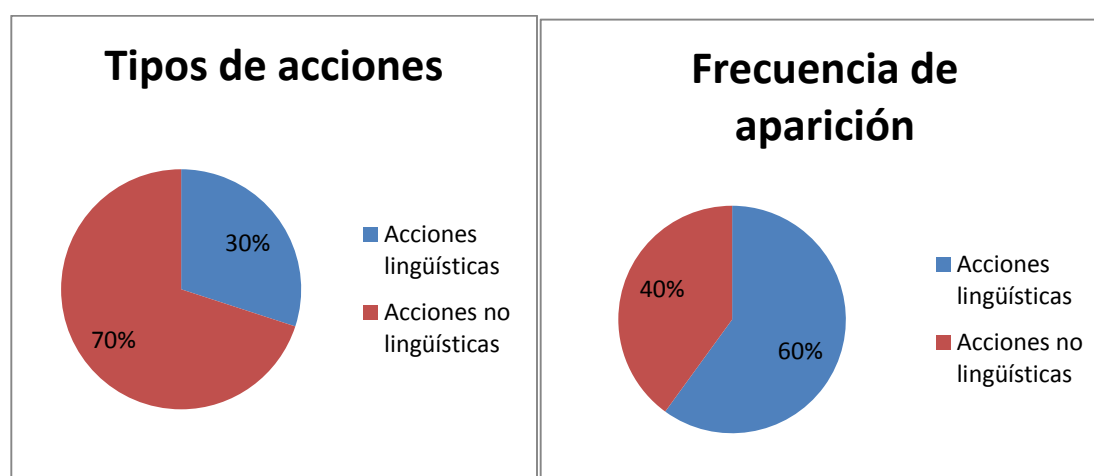


Figura 18. Total de acciones lingüísticas y no lingüísticas diferentes en los contextos instruccionales y frecuencia de aparición

A pesar de la menor variedad de las demandas lingüísticas, cuando se analiza la frecuencia de uso, se observa que las peticiones del profesor más habituales son las lingüísticas.

Tabla 56. Tipos de peticiones y frecuencia de aparición de las peticiones lingüísticas y no lingüísticas¹¹

Peticiones no lingüísticas	Frecuencia	Peticiones lingüísticas	Frecuencia
Continuar/seguir	14	Contestar el ejercicio	82
Pensar	12	Responder una pregunta general	26
Coger/abrir el libro, coger (o no) un papel, etc.	7	Responder una pregunta metalingüística	18
Gestionar el tiempo	6	Escribir	5

¹¹ Hemos contabilizado las peticiones de distinta índole una sola vez en cada tarea, corrección o explicación.

Hacer una actividad de clase	6	Decir/ Expresar/Comentar	5
Representar o asignar un papel o rol	6	Hacer una actividad oral	5
Salir a la pizarra	6	Corregir	4
Trabajar en parejas o grupos	6	Explicar	3
Escuchar	6	Corroborar	2
Empezar una actividad	5	Leer	2
Cambiar de lugar en la clase	5	Definir	1
Descubrir información	4	Aclarar una explicación	1
Fijarse	4	Practicar de forma escrita	1
Mirar	4	Opinar	1
Finalizar una actividad	3		
Imaginar	3		
Sentarse	3		
Suponer	2		
Gestionar el tono de un texto	2		
Motivarse	2		
Obtener algo de manera	2		
Entrar en la clase	1		
Guardar algo	1		
Dirigirse a toda la clase	1		
Actuar (o no) de una determina	1		
Poner algo en un lugar	1		
Sonreír	1		
Ver un contenido de clase	1		
Recoger información	1		
Gestionar la extensión de una redacción	1		
Estar en silencio	1		
Marcar	1		
TOTAL	119	TOTAL	156

A la luz de los resultados de la tabla, la petición más numerosa que hace el docente a los aprendientes es la de completar y contestar el ejercicio (82), seguida

de la de responder una pregunta general (26) y la de responder a una pregunta metalingüística (18), respectivamente. Para cada una de las peticiones se ha seleccionado un ejemplo de cada profesor que ilustre la petición correspondiente. Así, la primera serie de ejemplos corresponden a la petición más numerosa, a saber, *contestar el ejercicio*:

- (41) P1: ¿Qué has puesto en el primero, Cecil? (L16)
- (42) P2: ¿Actores es correcto? (L31)
- (43) P3: Vale, ¿Dónde? Bueno, ¿cuándo conoció a su marido? (L19)

La segunda de las peticiones más importantes es *responder a una pregunta general*:

- (44) P1: ¿Qué estás estudiando? (L114)
P2: pues, ah, ¿sí?, ¿preparados? Pues, ah, tiempo, palabras↑. (L24-25)
P3: Vamos a escuchar y tenéis que marcar la respuesta acertada de las tres opciones que se os dan, ¿vale? ¿Os habéis enterado? (L10-12)

La tercera de las demandas más frecuentes es *responder a una pregunta metalingüística*:

- (45) P1: ¿Qué particularidad hay aquí? Aquí encontramos un infinitivo, ¿sí? Pero aquí encontramos un subjuntivo, ¿no? ¿Por qué pensáis que es esto? (L91-92)
- (46) P2: Que..uhm...este, ah, lo vamos aa estudiar en esta unidad., ess, ah, gramática... de esta unidad y se llama...¿alguien conoce esta, este, el nombre de esta...? (L147-1148)
- (47) P3: El verbo parecer sí lo conocéis ¿no? (L73)

La demanda no lingüística más solicitada por el profesor a los discentes tiene que ver con el control de clase, con redirigir la atención de los estudiantes hacia una tarea ya empezada que se tiene que continuar (14):

- (48) P1: Pues *vamos a continuar* un poco con esto (L8)
- (49) P2: Venga, continuamos (L122)
- (50) P3: Bueno, *venga*, Gustavo, Cecil (L70)

En segundo lugar, le sigue la petición *pensar* (12). Para la tercera profesora no se ha encontrado un ejemplo de esta petición.

- (51) P1: Entonces, vamos a pensar en tres deseos ... que nosotros pediríamos para nosotros... ¿sí? (L102)
- (52) P2: Ah..., por parejas, tenéis dos minutos más o menos para pensar todo el vocabulario que vosotras conocéis sobre televisión, ¿vale? (L5-7)

Y la tercera de las peticiones no lingüísticas más frecuente es *Coger/abrir el libro, coger (o no) un papel* (7).

- (53) P1: Entonces, *enn el libro de ejercicios...en la página 26...* vamos a hacer el ejercicio cuatro punto cuatro (L12-13)
- (54) P2: Ah, *no cogéis, ah, papeles, no cogéis papeles, eh*. Venís, sin nada. Está bien (L14-15)
- (55) P3: Bueno, *vamos a la página 113, va*. (L4)

En resumen, cabe destacar tres aspectos que nos parecen relevantes: por un lado, en este capítulo se han dilucidado cuáles son las peticiones más frecuentes de los profesores en los tres contextos analizados; por otro lado, se ha observado que hay una mayor variedad de peticiones no lingüísticas en el interior de los enunciados instruccionales y, por otro, que, a pesar de la menor variedad de las peticiones lingüísticas, la frecuencia de las demandas lingüísticas es muy superior a las que no lo son. Las observaciones de este análisis de las demandas son coherentes con lo que, creemos, ocurre o debería ocurrir en una clase de ELE, a saber, que las demandas de un profesor están orientadas mayormente a la producción lingüística del discente, más que a otros aspectos de orden más organizativo, aunque es interesante la relevancia de estas últimas.

5.7. ANÁLISIS DE LOS ACTOS DE HABLA DENOMINADOS *INFORMACIÓN* EN LOS ENUNCIADOS INSTRUCCIONALES DE LOS TRES PROFESORES

Los actos informativos son los más numerosos en el cómputo total de actos de habla de los tres profesores, después de los marcadores. Es interesante saber sobre qué informan esos actos y, para ello, los hemos observado y analizado profesor por profesor y hemos establecido una categorización según el tipo de información que transmiten. A continuación, se presentan los nueve tipos identificados de actos de información:

Actos de información	Función
1. Comentario al margen	Apostilla o considera un enunciado previo
2. Contextual	Presenta una situación de un ejercicio para facilitar la respuesta
3. Cultural	Da información sobre un aspecto relacionado con la cultura
4. Definidor o caracterizador	Explica, puntualiza, caracteriza un concepto
5. Ejemplificador	Enunciado con el propósito de dar un modelo para facilitar la comprensión del aprendiente
6. Iniciador	Referencia temporal sobre lo que se ha visto en relación a la materia estudiada
7. Metalingüístico	Comentario aclaratorio sobre la propia lengua
8. Procedimental	Enunciado sobre el desarrollo de una tarea o ejercicio
9. Repetición de enunciados	Reproducción de enunciados emitidos por los discentes

Para los actos de información identificados, se ha querido dar un ejemplo de cada uno de los enunciados de los tres profesores objeto de estudio con el ánimo de aclarar los conceptos definidos anteriormente. Así, entre los numerosos comentarios al margen, se han seleccionado algunos representativos como:

- (56) P1: Es lo típico que diría una miss universo (L79)
- (57) P2: Creo que no lo tiene muy claro (L108)
- (58) P3: Ricardo está muy callado, y no sé quién es más cruel aquí (L54)

Aquellos actos que transmiten información contextual se concentran especialmente en P1 y es de esta profesora de la que hemos extraído un ejemplo:

(59) P1: Esto es una situación un poco extraña: mi tarántula ha muerto (L180)

La información cultural aparece de forma más anecdótica en nuestro corpus:

(60) P1: Esto es un cuento popular muy famoso en España (L62-63)

(61) P2: Está bien escuchar la radio en, en español, ¿eh?. Hay muchas cadenas, cadena ser, eh, no sé, muchas cadenas de radio para escuchar. (L119-121)

(62) P3: Navacerrada. Bueno, es un pueblo↑ que hay en la sierra (L28)

Por otro lado, los actos de información definidores o caracterizadores explican, puntualizan o caracterizan un concepto:

(63) P1: Adivinar, por ejemplo, tenemos adivinanzas, ¿no? Que son juegos en los que tú tienes que adivinar algo que está oculto y son bastante fáciles algunas (L52-53)

(64) P2: [Una encuesta] son preguntas para saber una información (L171)

(65) P3: Góndola no deja de ser un medio de transporte (L80)

La información ejemplificadora de estos actos, por su parte, suele acompañar un acto de corrección o un acto directivo y se da raramente, solo en P1:

(66) P1: ¿Este no me digas lo habéis escuchado en la calle? Los españoles lo decimos mucho ¿no? En qué situación decimos: ¿no me digas?? ¿Qué queremos expresar con este no me digas?

A: (Respuesta correcta del alumno, pero el profesor considera que hay que matizar y ampliar)

P1: Algo que tú no sabes y entonces ¿tú expresas? Sorpresa, ¿no? Ay, ¿no me digas? ¿Sí?, o ¿Qué me dices? Para expresar sorpresa (L46-50)

Hemos observado, asimismo, información poco significativa en el conjunto de las transcripciones, pero claramente identificable en P1 y P2. Es el caso de los iniciadores (32), (33).

(67) P1: Trabajasteis la forma del subjuntivo también (L8-9)

(68) P2: Antes de entrar en el tema (L3)

Los actos de información transmiten un contenido metalingüístico. Con él, el profesor trata de describir el sistema lingüístico que los aprendientes utilizan:

(69) P1: En, en la la primera persona del plural también es irregular, cosa que no sucede en el presente de indicativo en el que tenemos... nos divertimos (L29-30)

(70) P2: en inglés, *to introduce someone or something*. Introducir una persona o..., pero en español utilizamos presentar, ¿uhm? Para presentar productos o...introducir significa, ah, poner dentro..... o empezar un tema puede ser también, ¿vale? (L126-129)

(71) P3: Pero digo, lo digo por la preposición, de ser, no deja de ser como un medio de transporte entre comillas, entonces siempre usamos el *en*. (L81-82)

Encontramos también información procedimental, que suele estar presente en las directrices, fundamentalmente en el *contexto tareas* y con la que el docente expresa “las distintas operaciones que debe realizar el alumno en relación con el desarrollo de su proceso de aprendizaje” (Centro Virtual Cervantes 2008)

(72) P1: enn el libro de ejercicios... ... en la pg. 26... ...(L12)

(73) P2: la explicación es para todos (L92)

(74) P3: Voy a empezar a apuntar aquí. (L8)

Finalmente, los ejemplos relacionados con el último tipo de actos informativos estudiados es la repetición de enunciados emitidos por los aprendientes. Esta repetición tiene un orden y frecuencia relativamente bajo con respecto a los demás tipos de actos informativos, como los metalingüísticos o procedimentales.

- (75) P1: Deseo que mi casa se convierta en un palacio, que la princesa Madeleine se enamore de mí y que haya paz en el mundo (L79-81)
- (76) P2: Después tenemos la cámara (L48)
- (77) P3: Aprendió a escribir sola (L35)

En el cuadro adjunto se ha tratado de ver, por un lado, cuáles son los actos informativos más usados por cada uno de los tres profesores y en qué contexto y, por otro, cuáles son los más comunes en los distintos contextos en general.

Tabla 57. Actos de habla de información para los tres profesores y totales

Actos de información	P1			P2			P3			TOTALES		
	T ¹²	C ¹³	E ¹⁴	T	C	E	T	C	E	T	C	E
Comentario al margen	2	14	4	1	4		1	8	1	4	26	6
Contextual		8									8	
Cultural		4	4		1			1			6	3
Definidor o caracterizador	3	4		4	22	3		2		6	27	5
Ejemplificador	2	3	4							2	3	5
Iniciador	1			3						5		
Metalingüístico		15	12			6		2	3		17	20
Procedimental	4			7	8		8	1		18	10	
Repetición de enunciados		1			10			4			15	
Totales	12	49	24	15	45	9	9	18	4	36	112	37

En el discurso de P1 es donde encontramos más actos de información. El comentario más representativo es el metalingüístico y se da en las correcciones, lo que nos parece congruente con el objetivo de este contexto, a saber, rectificar las equivocaciones de los discentes reflexionando sobre el funcionamiento de la propia lengua. De la misma manera, en las explicaciones las expectativas nos hacen pensar en que la mayoría de actos informativos serán metalingüísticos y así

¹² Contexto tareas

¹³ Contexto correcciones

¹⁴ Contexto explicaciones

se corrobora tras el recuento de datos. Asimismo, nos parece coherente que en las tareas prime, por encima de cualquier otro tipo de acto de información, el procedimental.

En P2, el acto informativo más representativo es el definidor o caracterizador y aparece en las correcciones fundamentalmente. Ello se debe, fundamentalmente, al tipo de ejercicio que plantea el discente, mediante el cual los aprendientes tienen que definir palabras. Cuando los alumnos cometen errores lo que hace es redefinir el concepto, de ahí que haya una frecuencia tan alta de este tipo de acto y no de acto metalingüístico, como veíamos en P1. Por el contrario, sí que se produce una clara coincidencia con P1 en el tipo de acto informativo preponderante en las tareas: el procedimental. Del mismo modo, como cabría esperar, en las explicaciones la información más representativa es la metalingüística, al igual que en P1.

En P3, el acto informativo más numeroso se da tanto en las correcciones, como en las tareas. En las tareas, como ocurre en P1 y P2, la información más representativa es la procedimental. En las correcciones ostenta el primer lugar el comentario al margen, seguido de la repetición de enunciados. Es interesante ver en las grabaciones que esta profesora es la que crea el tono más distendido en la clase, de ahí la aparición numerosa de comentarios al margen. Hay que tener en cuenta, a su vez, que esta profesora trabaja, en las correcciones, escribiendo en la pizarra los enunciados que dicen los estudiantes y al hacerlo repite lo que los aprendientes dicen. En cuanto a las explicaciones se refiere, de los pocos actos informativos que hay el más frecuente es el metalingüístico.

En suma, el análisis comparativo de los tres profesores dibuja una preferencia por un tipo de acto informativo dependiendo del contexto donde se den los enunciados instruccionales. Así, en el *contexto tareas*, el tipo de acto informativo más frecuente en los enunciados instruccionales es el procedimental mediante el cual el profesor transmite información sobre cómo desarrollar la tarea.

En el *contexto correcciones*, el acto informativo más representativo es el definidor o caracterizador, mediante el cual se explica, se puntualiza, se define un concepto. En el *contexto explicaciones*, el acto informativo más habitual es el metalingüístico, mediante el cual el profesor hace un comentario aclaratorio sobre la propia lengua. Podemos concluir que el tipo de información que transmiten los actos informativos es congruente con el objetivo de los contextos y con la estructura prototípica establecida en el apartado 5.4.

6. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Esta memoria de investigación ha tenido la intención de contribuir, aunque solo haya sido modestamente, al estudio de la formulación de las instrucciones que utiliza el profesor de E/LE en el aula porque, como apuntábamos al inicio de este trabajo, la adecuada transmisión de las instrucciones es uno de los aspectos decisivos del proceso de enseñanza-aprendizaje en ELE y sobre el que, creemos, todavía queda mucho por investigar.

Hemos comprobado que la aplicación del modelo de actos de Sinclair y Coulthard (1975), con más de 25 años de antigüedad, sigue aportando hoy en día mucha información y resultados muy interesantes. Las adaptaciones o modificaciones que se han hecho al modelo de Sinclair y Coulthard han sido tres: por un lado, hemos reformulado dos de los actos en función de nuestras observaciones en el aula, los actos de refuerzo y apertura, y, por otro, hemos creado uno nuevo, la corrección, ya que se ha verificado que se da de forma recurrente en las intervenciones del profesor.

A lo largo de las páginas de este trabajo, hemos constatado la compleja configuración de actos de habla en el lenguaje instruccional del profesor. Se ha podido comprobar que no hay configuración actal idéntica, aunque el material con el que está conformado ese lenguaje instruccional, los actos, y los objetivos sean los mismos. Eso nos lleva a afirmar que el profesor no sigue un patrón definido cuando emite un enunciado instruccional.

Hemos podido desentrañar que en la configuración funcional de los enunciados instruccionales de los tres docentes destaca una estructura preferida según sea el contexto (tarea, corrección o explicación), es decir, en unos contextos están más presentes unos actos de habla que otros. Así, cada uno de estos contextos tiene sus rasgos distintivos. Las razones de estas preferencias se han explicado a lo largo del análisis de los datos y son congruentes con las

definiciones de cada contexto. En el contexto de las explicaciones, es coherente que uno de los actos más importantes sea el acto informativo, de la misma manera que en el contexto de las tareas lo sean los actos directivos, pues buena parte del contenido en estos contextos es procedimental, sirve al objetivo de poder desempeñar actividades o tareas. En el contexto de las correcciones, lo son la información y la elicitación, puesto que el discente necesita preguntar y completar la respuesta del estudiante con nueva información, ampliando lo que ya sabía el estudiante o reflexionando sobre aquellas respuestas que han necesitado ser corregidas.

Hemos dilucidado cuáles eran los actos más comunes en el cómputo total de enunciados para los tres contextos y aquellos más frecuentes se han analizado detalladamente para una mayor comprensión. Se ha observado que los marcadores son los actos más presentes en cada uno de los contextos estudiados y se ha tratado de ver qué tipo de marcadores hay, cuáles son los más frecuentes y qué valores tienen en los enunciados instruccionales. Los resultados muestran que los marcadores más representativos son los iniciadores, seguidos de cerca por los terminativos. Se ha podido establecer que cada profesor tiene preferencia por unos y no otros; por tanto, no se puede asociar un tipo de marcador a un contexto específico. Asimismo, se ha podido establecer que el valor más presente es el de retardador-expletivo, mediante el cual el profesor se da tiempo para reelaborar sus pensamientos y, en consecuencia, sus enunciados instruccionales.

En segundo lugar, hemos estudiado las informaciones, los actos con mayor frecuencia después de los marcadores, para entender qué tipo de información se transmite a través de ellos. Hemos podido establecer una tipología y, de nuevo, hemos encontrado regularidades en los tipos de actos informativos dependiendo del contexto. Así, la información procedimental es la preponderante en las tareas, la definidora o caracterizadora en las correcciones y la metalingüística en las explicaciones.

Asimismo, se han analizado con detenimiento los actos directivos y las elicitaciones para ver el tipo de peticiones o solicitudes que hay detrás de ellas y se ha concluido que las lingüísticas son las más comunes, las que tienen relación, específicamente, con *completar o contestar un ejercicio* y *responder una pregunta general*, respectivamente; mientras que las peticiones no lingüísticas más frecuentes son las de *continuar o seguir el ejercicio*, *pensar* y *coger/abrir el libro*, *coger (o no) un papel*.

Somos muy conscientes que esta investigación es el primer paso de una tan larga como necesaria serie de estudios sobre las instrucciones. Creemos que todavía no se han estudiado con detenimiento, desde distintos puntos de vista y disciplinas, y de una forma sistemática las consignas del profesor en el aula de ELE. Pensamos que es necesario ahondar en el estudio sobre la estructura sintáctica de esos enunciados, sobre los elementos gramaticales que los conforman, así como un análisis de los recursos no lingüísticos para la efectividad comunicativa de los enunciados instruccionales, que pueda arrojar luz sobre cómo actúan los docentes a la hora de dar las directrices y cómo mejorar la docencia. Asimismo, creemos que el tipo de tarea o actividad que se lleva al aula conforma configuraciones actales de los enunciados instruccionales concretas, pero es necesario investigarlo detenidamente. Todo ello, con dos objetivos fundamentales: conocer más profundamente el lenguaje instruccional y poder aplicar esos conocimientos a la didáctica, en másteres y cursos de formación de profesores de ELE en el futuro.

Otro aspecto que queda para futuras investigaciones es el estudio sistemático de las elecciones por parte del profesor de un enunciado u otro del lenguaje instruccional; ver si esas elecciones obedecen a creencias concretas y, en este sentido, la entrevista etnográfica puede aportar mucha información al respecto.

Todo este trabajo futuro pendiente, que este investigador modestamente se atreve a señalar, no es sino un camino estimulante y desconocido hacia el lenguaje instruccional, hacia sus formas y envolturas, un nuevo vericuerdo investigador hacia apasionantes retos y nuevos descubrimientos.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, E. (2000), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.

Álvarez, A. (1991), "Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como L2", *Actas del III congreso nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Málaga, IMAGRAF. pp. 147-158.

Austin, J.L. (1962), *Palabras y acciones*. Buenos Aires, Paidós [trad. española 1971]

Aveledo, F. y Martins, I. (2009), "La adquisición de las cláusulas interrogativas parciales en el español infantil: ¿reglas innatas o fórmulas aprendidas?", *Boletín de Lingüística*, Núm. 31, Caracas, Universidad Central de Venezuela, pp. 5-35.

Bach, K. y Harnish, R. M. (1979), *Linguistic communication and speech acts*, Cambridge, MIT Press.

Barnés, D., Britton, J. N y Torbe, M. (1990), *Language, the learner, and the school*, Portsmouth, Boynton/Cook.

Bes, M^a A. (2006), *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*, Barcelona, Univerditat Pompeu Fabra.

Bladas, Ò. (2009), *Manual de transcripció del discurs oral. Materials de treball*, Barcelona, PPU.

Bloom, L., Merkin, S. y Wooten, J. (1982), "Wh- questions: Linguistic

factors that contribute to the sequence of acquisition”, *Child Development* 53, pp. 1084-1092.

Brinton, L. J. (2001), “Historical Discourse Analysis”, en Schiffrin, D., Tanen, D. y Hamilton, H.E, *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell Publishers. pp. 138-160.

Briz, A. (2004), “La transcripción de la conversación. El sistema VAL.ES.CO”, en *Homenaje al Profesor Estanislao Ramón Trives I*, Murcia, Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia, pp. 141-159.

Brown, G. y Yule, G. (1983), *Análisis del discurso*, Madrid, Visor [trad. española 2005].

Brown, P. y Stephen C. L. (1987), *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Calderón, M. (2011), “La construcción del sentido conversacional en el discurso del profesor de español/L2”, *Marcoele: revista de didáctica del español como lengua extranjera* 12, pp. 1-22.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999), *Las cosas del decir*, Ariel, Barcelona.

Carretero, A. (2004), *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes*, Barcelona. Universidad Pompeu Fabra (UPF).

Cazden, C.B. (1988), *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós. [trad. española 1991]

Centro virtual Cervantes (CVC) (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Cestero, A. M^a. (1999), *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, ArcoLibros.

Chaudron, C. (1988), *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Crambridge, Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cortés, L. (1986), *Sintaxis del coloquio*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Cortés, L. (2009), *Comentario pragmático de comunicación oral*, Madrid, Arco/Libros.

De Longhi, A. (2000), "El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en las clases de ciencias", *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 18 (2), Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona y Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Valencia.

Díaz, L. (2010) "Análisis del discurso del profesor en la clase de ELE". *Monográficos MarcoELE* 11, pp. 339-350.

Edwards, J. A. (2001), "The Transcription of Discourse", en Schiffrin, D., Tanen, D. y Hamilton, H.E, *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell Publishers, pp. 321-348.

Escandell, M. V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.

Fabregas, A. y Gil, I. (2007), "Algunos problemas de la interjección en lexicografía". *XXV Congreso de Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, pp 631-638

Fajre, C. y Arancibia, V. H. (2000), "La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela". *Didáctica (Lengua y Literatura)* 12, pp. 121-138.

Fanselow, J. F. (1987), *Breaking rules: generating and exploring alternatives in language teaching*. Nueva York, Longman.

Fanselow, J. F. (1988), "What kind of a flower is that? An alternative model for discussing lessons", en Fine, J. (ed.) *Second Languages Discourse: A textbook of current research*, Nueva Jersey, Ablex, pp. 59-85.

Fitó, J. (2009), *Multimodalitat i dixi d'espai en joves catalans multilingües*. Barcelona, Universidad de Barcelona.

García, M. Á. (2010), *El discurso de los telediarios*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

González, V. (2001), *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, Barcelona, Universidad de Barcelona [en línea][Consulta 22-9-2011] Disponible en:

http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1302/01.MVGA_TESIS.pdf?sequence=1

Gras, P. y García, M. Á. (2010), "La delimitación de la recomendación como acto de habla", en Caballero, R. y Pinar, M.J. (eds): *Modos y formas de la*

comunicación humana, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 681-688.

Grice, H. P.(1975), "Logic and conversation", *Syntax and Semantics*, New York Academic Press 3, pp. 41-58.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983), *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Editorial Paidós. [trad. española 1994]

Harmer, J. (1998), *How to teach English*, Essex, Longman.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (1991), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill Interamericana.

Holmes, J. (1983), "The structure of teachers' directives", *Language and Communication*, Nueva York, Longman Inc., pp. 89-115.

Instituto Cervantes (1994), *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.

Kounin, J. S. y Gump, P. V. (1958), "The Ripple Effect in Discipline", *The Elementary School Journal*, vol. 59, pp. 158-162.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., y Tsatsarelis, C. (2001), *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*, Londres, Continuum.

Landsheere, G de. (1969), *Cómo enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase*, Madrid, Editorial Aula XXI, Educación Abierta/Santillana. [trad. española 1977]

Llobera, M. (1995), "Discourse and Foreign Language Teaching Methodology",

A Handbook for TEFL. Alicante, Editorial Marfil, Colección Ciencias de la Educación, pp. 375-393.

Martín, M.A. y Portolés, J. (1999), “Los marcadores del discurso”. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. III, Capítulo 63, Madrid, Espasa Calpe, pp. 4051-4213.

Martínez, M. (2006), “La investigación cualitativa (síntesis conceptual)”, *Revista de Investigación en Psicología* 9, 1, Venezuela, Facultad de Psicología, pp. 123-146.

Mondada, L. y Pekarek, S. (2004), “Second language Acquisition as situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom”, *The modern Language Journal* 88, Monterrey, Monterey Institute of International Studies, pp. 501-518.

Montolío, E y López, A. (2010), “Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: El caso de la recomendación profesional”, *Alfabetización académica y profesional del siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, Chile, Ariel.

Morales, O. y Lischinsky, A. (2008), “Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España”, *Discurso & Sociedad* 2(1), pp. 115-152.

Musumeci, D. (1996), “The teacher-Learner Negotiation in Content-Based Instruction: Communication at Cross- Purposes?”, *Applied Linguistics* 17(3), Oxford, Oxford University Press, pp. 286-325.

Newman, W.L. (1991), *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*, Needham Heights, Allyn and Bacon.

Patton, M. Q. (1980), *Qualitative evaluation methods*, Londres, Sage Publications.

Payrató, LI y Alturó, N. (2002), *Corpus oral de conversa coloquial. Materials de treball*, Barcelona, PPU.

Payrató, LI., Alturo, N. y Payà, M (eds.) (2004), *Les fronteres del llenguatge: lingüística i comunicació no verbal*, Barcelona, PPU.

Parrot, M. (1993), *Tasks for Language Teacher*, Glasgow, Cambridge University Press.

Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, 3 volúmenes.

Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas (2001), *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa. Disponible en: <http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm>

Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas (2005), *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Santillana. Disponible en: <http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm>

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press. [trad. española 1998].

Rinvoluti, M. (1989), "Author's Corner: Breaking Rules", *The Teacher Trainer Journal* 3, Canterbury, Pilgrims Ltd., pp. 26-27.

Searle, J.R. (1965), "What is a speech-act?". En *Philosophy in America*, Black, M. (ed.) Londres, Allen & Unwin, pp. 221-239.

Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford, Oxford University Press.

Sinclair, J. y Brazil, D. (1982), *Teacher talk*, Oxford, Oxford University Press.

Sinclair, J. (1982), *The Structure of Teacher Talk*, Oxford, Oxford University Press.

Schmidt, R.W. (1980), "Speech act and Second Language Learning", en *Applied Linguistics 1*, Oxford, Oxford University Press

Stubbs, M. (1976), *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel. [trad. española 1984].

Stubbs, M. (1983), *Análisis del discurso*, Madrid, Alianza Editorial. [trad. española 1987].

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1975), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós. [trad. española 1986].

Tapper, J. (1994), "Directives Used in College Laboratory. Oral Discourse", *English for Specific Purposes*, 13 (3), USA, Elsevier Science Ltd, pp. 205-222.

Thornbury, S. (1996), "Teachers Research: teacher talk", *ELT Journal* 50/4, Oxford, Oxford University Press, pp. 279-289.

Ur, P. (1999), *A course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Villalba Martínez, F. (2011), *El discurso expositivo del profesor en contexto escolar en L1 y L2*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Vygotsky, L. (1986), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós [trad. española 1995].

Val.es.co (Valencia Español Coloquial), *Sistema de transcripción* [en pdf]. Valencia: Departamento de Filología Española de la Universidad de Valencia, 1990. [Consulta: 25 mayo 2011]. Disponible en: <http://www.valesco.es/>

Watson, R. (1998), "Topic-based analysis of classroom discourse", *System* 26 (3), Los Angeles, Londres, Nueva Delhi y Singapur, SAGE Publications, pp. 303-318.

Watson, R. (2005), "‘In AnAeroplane, Yes, In An Aeroplane’: Within-Unit Repetitions in Classroom Discourse", *RELC Journal* 36, Los Angeles, Londres, Nueva Delhi y Singapur, SAGE Publications, pp. 189-209.

Watson, R. *et al* (2008), "A Functional analysis of Teachers' Instructions", *RELC Journal* 2008 39, Los Angeles, Londres, Nueva Delhi y Singapur, SAGE Publications, pp. 27-49.

8. CORPUS: TRANSCRIPCIONES Y ACTOS DE HABLA

8.1. ORGANIZACIÓN DEL CORPUS

El corpus de este trabajo se organiza en dos secciones: una primera, en la que encontramos la transcripción profesor por profesor y, una segunda, en la que se recoge el análisis de los Actos de Habla del material transcrito.

En la primera de las secciones, la transcripción se encabeza con una ficha del profesor, seguida de un breve contexto para situar al lector y, a continuación, el conjunto de tablas de transcripción divididas por epígrafes que señalan el contexto instruccional (por ejemplo: *TAREA*), el número de contexto (1) y el profesor (P1), como se muestra en el siguiente ejemplo:

Hemos incorporado un índice en este corpus para facilitar su manejo.

1. Discurso instruccional de P1.....	122-151
i. Explicación 1.....	122
ii. Tarea 1.....	123
iii. Corrección 1.....	124-132
iv. Explicación 2.....	125
v. Explicación 3.....	126
vi. Explicación 4.....	128
vii. Tarea 2.....	128
viii. Explicación 5.....	130
ix. Tarea 3.....	133-134
x. Explicación 6.....	133
xi. Corrección 2.....	135-143
xii. Explicación 7.....	141
xiii. Tarea 4.....	143
xiv. Corrección 3.....	144-150

xv.	Explicación 8.....	147
xvi.	Explicación 9.....	151
2.	Discurso instruccional de P2.....	182-200
i.	Tarea 1.....	182
ii.	Tarea 2.....	183
iii.	Corrección 1.....	185-192
iv.	Tarea 3.....	192
v.	Corrección 2.....	193-200
vi.	Explicación 1.....	196
vii.	Explicación 2.....	199
viii.	Tarea 4.....	200
3.	Discurso instruccional de P3.....	231-250
i.	Tarea 1.....	231
ii.	Tarea 2.....	232
iii.	Corrección 1.....	233-234
iv.	Tarea 3.....	235
v.	Corrección 2.....	235-239
vi.	Tarea 4.....	239
vii.	Explicación 1.....	240
viii.	Corrección 3.....	240-250

En la segunda sección, hemos agrupado las tablas de análisis de los actos de habla profesor por profesor y contexto por contexto:

4.	Tablas de análisis de actos de habla de P1.....	152-181
i.	Tareas.....	152-154
ii.	Correcciones.....	155-175
iii.	Explicaciones.....	176-181
5.	Tablas de análisis de actos de habla de P2.....	202-230
i.	Tareas.....	202-211
ii.	Correcciones.....	212-228

iii.	Explicaciones.....	229-230
6.	Tablas de análisis de actos de habla de P3.....	251-272
i.	Tareas.....	251-255
ii.	Correcciones.....	256-271
iii.	Explicaciones.....	272

FICHA PROFESOR 1 (P1)

PROFESOR	Cristina Mudarra
HORARIO DE LA GRABACIÓN ACORDADO	9:30 a 10:20
NÚMERO DE ALUMNOS	4
NIVEL DE REFERENCIA	Nivel B1
UNIDAD DEL LIBRO	Método prisma, unidad 4 manual del estudiante.
CONTENIDO ACADÉMICO DE LA SESIÓN	Presentación del subjuntivo de deseo
RECURSOS DEL AULA	Pizarra, aparato de CD
MINUTOS DE GRABACIÓN	50'12''
OTRAS ANOTACIONES	

La profesora sentada explica por qué hay una cámara en la clase.

EXPLICACIÓN 1P1¹⁵

L	Transcripción	T/M
1	Bueno, Ai, mira, eh, estamos grabando esta clase... porque tengo un	21''
2	compañero que está haciendo una tesis y necesita grabar las interacciones de	0'55''
3	los alumnos y el profesor en el aula↑. Entonces, no sé si tú tienes un	
4	inconveniente en que haya una cámara en en la clase..... ¿Tienes algún	
5	problema? Porque, mira↑, hay una cámara, ¡sonríe!	

La profesora espera alguna reacción de la alumna, pero no reacciona.

L	Transcripción	T/M
6	Entonces, eh, eso, que sepáis que hay una cámara y vamos a grabar↑... una	7''
7	hora de clase, ¿vale?	1'26''

¹⁵ Como se ha apuntado en la introducción de este corpus, el epígrafe o rótulo muestra el contexto (EXPLICACIÓN), el número de contexto (1) y el profesor (P1).

P1 hace unas preguntas de comprobación para saber si se acuerdan de los contenidos de la clase anterior. En esa comprobación, la profesora se ha levantado y ha escrito en la pizarra dos exponentes lingüísticos que cree que hay que recordar. El resto de la instrucción la profesora seguirá de pie.

TAREA 1P1

L	Transcripción	T/M
8	Pues, vamos a continuar un poco con esto. Trabajasteis la forma del subjuntivo	2"
9	también↓	2'51"

Espera confirmación de su aseveración. Apoya las manos en la mesa.

L	Transcripción	T/M
10	Vale, pues, vamos a practicar para que yo vea qué tal↑... .. tenéis la forma↑ por	3"
11	escrito↑ y después hacemos algún ejercicioo oral.	2'55"

Coge el libro y empieza a buscar la página, y retoma el hilo de su discurso.

L	Transcripción	T/M
12	Entonces, enn el libro de ejercicios... .. en la pg. 26... .. vamos a hacer el	16"
13	ejercicio 4.4... .. y después comentaremos.	3'33"

Durante el tiempo que los alumnos responden el ejercicio de forma individual, la profesora, permanece sentada y con los brazos cruzados, responde a las preguntas y comentarios de los estudiantes cuando precisan. Y cuando ve que van levantando la vista de sus manuales porque parece que han terminado, le

pregunta directamente a una estudiante: ¿*corregimos*? Estudiantes que no habían sido preguntados directamente se sienten aludidos.

CORRECCIÓN 1P1

L	Transcripción	T/M
14	¿Corregimos? ¹⁶	1" 12'22"

Espera confirmación y ante la ausencia de respuesta reformula la pregunta.

L	Transcripción	T/M
15	¿Ya has terminado, Fe Shui? ¿Tú también? Pues vamos a corregir, entonces.	8"
16	¿Qué has puesto en el primero, Cecil?	12'31"

Responde una estudiante: *Que te vayas bien*.

L	Transcripción	T/M
17	¿Que te vayas?o¿Que te vaya?	3" 12'47"

La estudiante reflexiona unos instantes y la profesora insiste.

L	Transcripción	T/M
18	uhm...¿Que te vayas, tú? Tú, te vas, o ¿que el examen te vaya bien a ti?	7" 12'54"

La estudiante se da cuenta y responde correctamente.

¹⁶ Es interesante advertir cómo los comentarios que se hacen a un determinado educando activan la respuesta de los demás estudiantes, indirectamente. Este efecto, se ha comparado con lo que ocurre cuando se tira una piedra en un estanque, a saber, que primero provoca un ruido (*direct focus*) y luego genera una serie de ondas concéntricas que se propagan (el *ripple effect*). (Jacob S. Kounin *et al* 1958, citado de G. de Landsheere 1969).

L	Transcripción	T/M
19	Exactamente, sería comoo, como el verbo gustar, ¿no?. El sujeto no es tú, sino	11"
20	el sujeto es el examen, lleva tercera persona, por tanto, que te vaya	13'03"

Una estudiante interrumpe para que el profesor aclare lo que dice.

L	Transcripción	T/M
21	O sea, el sujeto en realidad es el examen. Y tú recibes, digamos, que el examen	12"
22	vaya bien. Si tú le dices a una persona que te vayas, espero que te vayas↑, que	13'20"
23	salgas de clase, ¿no?	

La profesora piensa que debe extenderse en esta explicación y así procede.

EXPLICACIÓN 2P1

L	Transcripción	T/M
24	Vale, fijaos que no es necesario para expresar deseos el decir el espero que,	10"
25	¿no? A veces decimos, simplemente: que te mejores, que vaya bien↑, ¿sí?	13'33"

CONTINUACIÓN DE LA CORRECCIÓN 1P1

L	Transcripción	T/M
26	Vale↓, Ai↑	1' 13'45"

La alumna responde correctamente.

L	Transcripción	T/M
27	Muy bien. Que nos↑ divirtamos	3" 13'53"

La profesora considera que debe explicar en clase abierta esta particularidad de la lenguas, por lo tanto vuelve sobre ello.

EXPLICACIÓN 3P1

L	Transcripción	T/M
28	Fijaos... .. nos divirtamos... .. ¿tiene alguna particularidad?	6" 13'56"

Respuesta correcta de algunos de los alumnos.

L	Transcripción	T/M
29	Exactamente. En, en la la primera persona del plural también es irregular, cosa	58"
30	que no sucede en el presente de indicativo en el que tenemos... nos divertimos,	14'09"
31	¿no? pero en este caso la e cierra a i. ¿Qué otros verbos ten, ehh, conocéis que	
32	tengan esta irregularidad?.....quee no son irregulares en la prim, primera	
33	persona, en el plural, en la segunda persona del plural del presente de	
34	indicativo, pero que sí que lo son en el presente de subjuntivo, ¿os acordáis?	
35	Dormir, por ejemplo..... espero quee durmamos bien, cierra la o, la o cierra a u.	
36	Y morir, que en este caso yo no espero que muramos también haría lo mismo,	
37	¿no?.....pero no quiero formular la frase esta.	

CONTINUACIÓN DE LA CORRECCIÓN 1P1

L	Transcripción	T/M
38	Vale, ¿Y cómo sería la siguiente? Pues, espero que no→	5" 15'09"

Interviene una alumna, pero no acierta, dice //ova. La profesora repite la pregunta, solo con una parte de la misma.

L	Transcripción	T/M
39	¿Que no? →	1' 15'18"

Respuesta correcta del alumno, pero con un hilo de voz, con mucha inseguridad.

L	Transcripción	T/M
40	Que no llueva, ¿vale?	2" 15'20

Explicación del ejemplo y comentario humorístico a colación del ejercicio. Luego, continúa.

L	Transcripción	T/M
41	¿Cómo sería la tres, Fe Shui?	2" 15'38"

Responde el ejercicio. La profesora le exhorta a que siga con un refuerzo.

L	Transcripción	T/M
42	Uhm	1" 15'45"

Sigue la respuesta.

L	Transcripción	T/M
43	uhm	1" 15'52

Continúa el refuerzo.

L	Transcripción	T/M
44	uhm	1" 15'55

Sigue el refuerzo y concluye.

L	Transcripción	T/M
45	Muy bien. Espero que tenga más suerte con ella.	3"

		15'59"
--	--	--------

La profesora determina que es importante explicar más detenidamente este contenido y así lo hace.

EXPLICACIÓN 4P1

L	Transcripción	T/M
46	¿Este <i>no me digas</i> lo habéis escuchado en la calle? Los españoles lo decimos	9"
47	mucho ¿no? En qué situación decimos: ¿no me digas?? ¿Qué queremos	16'02"
48	expresar con este no me digas?	

Respuesta correcta del alumno, pero el profesor considera que hay que matizar y ampliar.

L	Transcripción	T/M
49	Algo que tú no sabes y entonces ¿tú expresas? Sorpresa, ¿no? Ay, ¿no me	11"
50	digas? ¿Sí?, o ¿Qué me dices? Para expresar sorpresa	16'17"

Una alumna pregunta algo que le interesa que no tiene que ver con la materia. Pregunta como se dice en español *to guess*.

L	Transcripción	T/M
51	Aha, vale, en este contexto es adivinar, ¿vale? adivinar, ¿sí?	8"
		17'08"

TAREA 2P1

L	Transcripción	T/M
52	Adivinar, por ejemplo, tenemos adivinanzas, ¿no? Que son juegos en los que tú	23"
53	tienes que adivinar algo que está oculto y son bastante fáciles algunas... ¿os	17'17"
54	digo una?..... ¿os digo una adivinanza?	

Aceptación de los alumnos que no parecen entender muy bien que está ocurriendo.

L	Transcripción	T/M
55	Oro parece, plata no es, el que no lo adivina, tonto es.	4" 17'42"

No lo adivinan y repite la adivinanza más lentamente. Llega a repetirlo una tercera vez, hasta que les da la solución porque tampoco lo adivinan y el profesor considera que no debe dedicarle más tiempo.

CONTINUACIÓN DE LA CORRECCIÓN 1P1

L	Transcripción	T/M
56	Muy bien... .. seguimos, entonces... eeeeh, la,la tres; noo, la cuatro, te toca	2" 18'46"

Respuesta incorrecta. Una alumna dice: *traga*.

L	Transcripción	T/M
57	Traiga, yo traigo, pues traiga	2" 19'11"

Repite la alumna, ahora correctamente.

L	Transcripción	T/M
58	Uhm, muy bien, traiga, uhm.	2" 19'13"

Repite la alumna de nuevo.

L	Transcripción	T/M
59	Traiga, uhm.	1" 19'20"

Continúa la corrección.

L	Transcripción	T/M
60	Y Cecilia↑, el último↑	2' 19'21''

Cecilia responde correctamente.

L	Transcripción	T/M
61	Muy bien	1'' 19'28''

A raíz de la última respuesta, la profesora aprovecha para explicar someramente la historia que hay detrás de este ejemplo.

EXPLICACIÓN 5P1

L	Transcripción	T/M
62	Esto es un cuento popular muy famoso en España. Pero yo no sé si en vuestras	8''
63	culturas también tenéis el cuento de la lámpara maravillosa	19'29''

Se dirige a una de las alumnas, una alumna oriental.

L	Transcripción	T/M
64	Fen Shui¿, tú conoces este cuento?	2'' 19'38''

La alumna responde afirmativamente.

L	Transcripción	T/M
65	Ah, ¿sí? En Taiwan también lo tenéis	1'' 19'40''

Vuelve a responder afirmativamente.

L	Transcripción	T/M
66	¿No? que tu encuentras una lámpara, la frotas y aparece una especie de fantasma o genio y te concede tres deseos	7''
67		19'41''

Responde afirmativamente de nuevo. A continuación, pregunta a otra alumna; esta vez, japonesa.

L	Transcripción	T/M
68	Ai, en Japón, ¿existe este cuento de Aladino?	4''
		19'48''

Respuesta confusa de la alumna. La profesora no entiende qué quiere decir esta y así lo manifiesta.

L	Transcripción	T/M
69	¿Eso qué significa? ¿No? Es un cuento popular. Hay una lámpara mágica que está perdida por el mundo y si tú la encuentras, frotas la lámpara y aparece un genio y este genio te concede tres deseos, ¿vale?	15''
70		19'54''
71		

CONTINUACIÓN CORRECCIÓN 1P1

L	Transcripción	T/M
72	Entonces, esta persona tiene mucha suerte porque ha encontrado la lámpara y el genio de la lámpara le concede tres deseos. ¿Qué deseos pide la persona?	11''
73		20'09''

Empieza a responder una de las alumnas.

L	Transcripción	T/M
74	Uhm	1'
		20'23''

Sigue leyendo la alumna, la profesora le da refuerzo.

L	Transcripción	T/M
75	Uhm	1" 20'24"

Continúa la alumna. Refuerzo de la profesora.

L	Transcripción	T/M
76	Uhm	1" 20'27"

La alumna concluye su intervención.

L	Transcripción	T/M
77	Muy bien, un tópico, ¿no? Que haya paz en el mundo, es lo que pide todo el	6"
78	mundo, entonces...	20'31"

Una alumna interviene con una gracia muy a propósito de la respuesta que ha dado en el ejercicio.

L	Transcripción	T/M
79	Es lo típico que diría una miss universo, ¿no? Deseo que mi casa se convierta	9"
80	en un palacio que la princesa Madeleine se enamore de mí y que haya paz en el	20'42"
81	mundo.	

Al acabar la corrección del ejercicio anterior, la profesora borra la pizarra y pasa a presentar la siguiente actividad en poco más de un minuto.

TAREA 3P1

L	Transcripción	T/M
82	Pues muy bien, vamos a imaginar que nosotras encontramos esta lámpara	15"
83	maravillosa↑ de Aladino↑ y tenemos que pedir tres deseos, ¿Vale? pero no	20'52"
84	podemos ser egoístas. Vamos a pedir tres deseos... ..	

Pausa larga, escribe en la pizarra y se gira de cara a los alumnos unos instantes para señalar, a modo de ejemplo, lo que está escribiendo.

L	Transcripción	T/M
85	Para mí, para ti, ¿sí?... .. y vamos a pedir también... tres deseos... .. para los	16"
86	demás... .. o para el mundo ¿no? ¿sí? Entonces... yo voy a pensar por mí	21'10"
87	misma, para mí, yo deseo, yo quiero, yo espero... .. yo espero... .. encontrar	
88	novio, por ejemplo... .. y si puede ser... rico y viejo... .. y para los demás...	
89	yo... quiero... que haya paz o quiero que... .. todos seamos felices, por	
90	ejemplo... .. ¿Vale?	

EXPLICACIÓN 6P1

La profesora destaca alguno de los elementos de su explicación.

L	Transcripción	T/M
91	¿Qué particularidad hay aquí? Aquí encontramos un infinitivo, ¿sí? Pero aquí	22"
92	encontramos un subjuntivo, ¿no? ¿Por qué pensáis que es esto?	22'17"

Responde una alumna correctamente.

L	Transcripción	T/M
93	Exactamente, ¿sí? Aquí tenemos una coincidencia. Yo deseo, yo encontrar	31"
94	novio. Cuando hay coincidencia de sujetos, aquí, este verbo y este verbo tienen	22'35"
95	un mismo sujeto↑, vamos a utilizar el infinitivo, ¿sí? Sin embargo, en el caso de	
96	que los cu, sujetos sean diferentes vamos a utilizar el subjuntivo: yo quiero que	
97	nosotros seamos felices, ¿sí? Aquí hay un yo y aquí hay un un, nosotros.	

Interviene una alumna y lo hace de forma acertada.

L	Transcripción	T/M
98	Exactamente. Él quiere encontrar novio o él quiere que yo encuentre novio.	19"
99	Siempre que hay una divergencia, que tenemos sujetos diferentes, vamos a	23'10"
100	utilizar subjuntivo, pero siempre que haya una convergencia, el sujeto es el	
101	mismo, utilizaremos el indicativo, ay el indicativo, el infinitivo, ¿vale?	

CONTINÚAN LAS INSTRUCCIONES DE LA TAREA 3P1

L	Transcripción	T/M
102	Entonces, vamos a pensar en tres deseos ... que nosotros pediríamos para	28"
103	nosotros... ¿sí? para mí↑... y tres deseos para los demás... ... ¿vale? O tres	23'29"
104	deseos para los tres compañeros de clase... ... Lo podemos hacer oral, eh... si	
105	se os ocurre.	

CORRECCIÓ 2P1

La profesora cambia de estrategia y decide desarrollar la actividad de forma oral.

L	Transcripción	T/M
106	Tú↓ por ejemplo: Cecilia, ¿qué deseo tienes para ti?	4" 24'03"

Responde, pero se equivoca. Dice: un bon trabajo.

L	Transcripción	T/M
107	Entonces, quieres tener un buen↑ trabajo	3" 24'25"

Corrige y ahora la alumna responde correctamente.

L	Transcripción	T/M
108	Muy bien. Y... Fe Shui↓ ¿tienes un deseo para ti?	3" 25'08"

Responde: ¡Claro! Luego, contesta la pregunta a medias, dice: *quiero hablar español...* y balbucea algo ininteligible, a lo que la profesora corrige.

L	Transcripción	T/M
109	Quiero hablar español muy bien	4" 25'20"

La alumna asiente con la cabeza.

L	Transcripción	T/M
110	¿Muy bien o perfectamente?	2" 25'24"

Responde la alumna de nuevo y completa la frase.

L	Transcripción	T/M
111	Muy bien, y ¿Ai? ¿Qué deseo tienes para ti?... ..¿Qué quieres conseguir, qué	18"
112	quieres alcanzar?	26'03"

Respuesta de la aprendiente incompleta: *termina, terminar...*

L	Transcripción	T/M
113	Quieres terminar ¿la?	1"
		26'26"

La profesora no entiende y demanda al discente que repita la última parte de la frase que ha dicho.

L	Transcripción	T/M
114	La Universidad. ¿Qué estás estudiando?	2"
		26'27"

Responde la estudiante.

L	Transcripción	T/M
115	¿Español? ¿Cuánto tiempo necesitas para terminar?	8"
		26'29"

Ella responde y la profesora, en su siguiente intervención, corrige completando la frase.

L	Transcripción	T/M
116	Dos años más. Vale. Pues quieres terminar tus estudios.	3"
		26'38"

Mira a otra estudiante y le pregunta.

L	Transcripción	T/M
117	¿Y tú qué quieres?	2" 26'41"

La alumna interpelada responde correctamente.

L	Transcripción	T/M
118 119	Estupendo. Yo también. Quieres viajar por todo el mundo. Y, ¿cuál es tu próximo destino?	5" 26'49"

Responde la alumna.

L	Transcripción	T/M
120	París. Bueno sí, París, Londres, pero además de Europa.	2" 26'57"

Lanza una pregunta abierta a la clase.

L	Transcripción	T/M
121	Muy bien, ¿Tenéis más deseos↓... .. para vosotras mismas?	3" 27'19"

Una estudiante responde, pero al querer explicar su situación laboral, no encuentra las palabras y la profesora le echa una mano.

L	Transcripción	T/M
122	Vale. Me he despedido, ¿no?	1" 27'46"

La alumna asiente.

L	Transcripción	T/M
123 124	Exactamente. Despedir a alguien, ¿no? o despedirse uno mismo. Tú te has despedido, ¿no?	11" 27'51"

La interlocutora responde afirmativamente y explica por qué dejó el trabajo.

L	Transcripción	T/M
125	aha	1" 28'12"

La profesora refuerza la intervención del alumno.

L	Transcripción	T/M
126	Aha	1" 28'15"

La estudiante sigue intentando explicar por qué dejó el trabajo, la profesora corrige.

L	Transcripción	T/M
127	Para cambiar de aires ¿no?	2" 28'39"

La alumna asiente.

L	Transcripción	T/M
128	¿Y tú, Cecilia tienes algún deseo... .. para ti misma... ..↓ además de obtener	9"
129	un buen trabajo?	28'33"

La profesora responde, reformula y amplía lo que ha dicho la estudiante.

L	Transcripción	T/M
130	Quieres tu propio espacio, vale. Muy bien.	2" 29'00"

Respuesta repitiendo la reformulación de la profesora.

L	Transcripción	T/M
131	¿Y tú, Ai?, ¿tienes más deseos↓ además de terminar tus estudios?... ... ¿no?	8" 29'00"

Responde la aprendiente correctamente.

L	Transcripción	T/M
132	Fei Shu, ¿tienes más deseos↓ además de hablar español... como nativa?	4" 29'09"

Fei Shui responde afirmativamente. Empieza a explicar su deseo, pero no consigue pronunciar correctamente la palabra *abrir*.

L	Transcripción	T/M
133	Abrir	1" 29'19"

Refuerzo de la profesora.

L	Transcripción	T/M
134	Aha	1" 29'21"

Refuerzo de la profesora.

L	Transcripción	T/M
135	Quieres, quieres abrir tu propio restaurante.	1" 29'22"

La alumna explica cómo quiere que sea su restaurante al resto de los alumnos y a la profesora.

L	Transcripción	T/M
136 137	Aha. Este tipo de ventanas. Vidrieras creo que se llaman, ¿no? Ventanas con cristales de colores, ¿o no?	6'' 30'05''

La alumna niega la aclaración de la profesora.

L	Transcripción	T/M
138	Ah, es el muro. La pared tiene colores.	3'' 30'15''

La alumna ahora responde afirmativamente, ya que la profesora ha adivinado lo que quería expresar. La alumna trata de explicar un poco más el tipo de cocina que haría en su restaurante. Comenta que en el instituto ella ya cocinaba, pero no pronuncia bien la palabra *instituto* y la profesora interviene.

L	Transcripción	T/M
139	Instituto. Ella es cocinera profesional.	31'28'' 4''

Comentarios jocosos de los estudiantes, preguntas.

L	Transcripción	T/M
140	Uhm. Has hecho lentejas...y callos.	5'' 32'24''

Explicación del restaurante e intervención de alumnos y profesores sobre el proyecto de abrir un restaurante de esta alumna.

EXPLICACIÓN 7P1

L	Transcripción	T/M
141	Bueno, entonces, fijaos, quiero probar, quiero abrir un restaurante, quiero tener	23"
142	un buen trabajo, siempre que el sujeto coincida vamos a usar este infinitivo,	32'34"
143	pero ¿qué ocurre cuando pedimos deseos para los demás? ¿Sí?.....Yo, por	
144	ejemplo, en el caso de Ai, que es japonesa, yo espero que su familia esté bien,	
145	¿no? ¿tu familia está bien en Japón? ¿No hay problema?	

CONTINUA CORRECCIÓN 2P1

L	Transcripción	T/M
146	Eh...¿Qué más deseos podemos formular para otra persona?	4"
		32'57"

La profesora da algunos ejemplos humorísticos, con lo que distiende el ambiente y los alumnos se atreven a participar más. Una alumna participa con un ejemplo y dice *teneré*.

L	Transcripción	T/M
147	Tendrás†	1"
		33'20"

La alumna acaba de dar su ejemplo incorporando la corrección.

L	Transcripción	T/M
148	¿Qué más deseos podemos formular?	2"
		33'49"

Participa una estudiante y lo hace con corrección.

L	Transcripción	T/M
149	Exactamente. Yo espero que abra su restaurante y tenga muchísimo éxito.	6"
		39'59"

Otra alumna da un ejemplo y comete un error, dice: *podramos*.

L	Transcripción	T/M
150	Podamos...uhm	1" 34'14"

La alumna termina su ejemplo una vez corregida la mala conjugación del verbo.

L	Transcripción	T/M
151	Y, Ai, ¿tienes algún deseo?	2" 34'31"

Ai responde correctamente.

L	Transcripción	T/M
152	Vale. Espero que podamos todas hablar español muy bien. Estoy de acuerdo.	3" 34'49"

Risas, porque la profesora comenta que ella ya puede hablar bien español.

L	Transcripción	T/M
153	¿Y para mí?... ...¿Qué deseo me, me vais a dar? Yo quieroo encontrar novio↑...	5'
154	...Espero que→...	34'56"

Una alumna responde conjugando mal en verbo: *encontres*.

L	Transcripción	T/M
155	Encuentres, ¿no?	1" 35'10"

El alumno repite su frase, ahora incorporando la corrección de la profesora.

L	Transcripción	T/M
156	Exactamente. Espero que encuentres un novio.	5" 35'12"

La alumna pregunta sobre la irregularidad del verbo poder.

L	Transcripción	T/M
157	Eh...Yo puedo, nosotros podamos. Vale.	35'22"

La profesora borra la pizarra y luego responde de forma completa a la estudiante.

L	Transcripción	T/M
158	No es irregular porque estamos hablando de la primera persona del plural ¿sí?	14"
159	Es por eso que igual que en presente de indicativo, ¿no? Ehh...nosotros	35'28"
160	podemos, ¿no? Pues, podamos.	

La docente continúa explicando.

L	Transcripción	T/M
161	Exactamente. La primera y la segunda del plural en presente de indicativo no	10"
162	cambia, pues aquí el subjuntivo tampoco. La o se mantiene, no, no pasa a u,	35'42"
163	¿vale?	

TAREA 4P1

Cristina enlaza la actividad anterior con esta, tras la respuesta de la estudiante.

L	Transcripción	T/M
164	Bueno, pues vamos a hacer una cosa. Aquí en el libro... .. en la página... ..	28"
165	47... .. nos plantean una serie de situaciones... .. para las que nosotros	35'53"
166	tenemos que expresar un deseo... .. Por ejemplo: hoy es mi cumpleaños...	
167	¿qué me deseáis?	

Se alarga en una explicación sobre lo que significa el cumpleaños para ella.

CORRECCIÓN 3P1

L	Transcripción	T/M
168	Entonces, imaginemos, ¿no?, supongamos que hoy es mi cumpleaños... ..	7"
169	¿qué vais a desearme?	36'38"

Una de las estudiantes empieza a responder la pregunta.

L	Transcripción	T/M
170	Aha	1' 36'54"

Continúa la respuesta.

L	Transcripción	T/M
171	Aha	1' 37'01"

Continúa la repuesta. La estudiante comete un error al decir: *se trasformes*.

L	Transcripción	T/M
172	Te↑ transformes	1' 37'13"

Continúa la respuesta y corrige el error.

L	Transcripción	T/M
173	¿en qué?¿en qué?	3" 37'17"

Risas. Y completa la repuesta acertadamente.

L	Transcripción	T/M
174	Muy bien. Exactamente. Espero quee te transformes... ¿Qué utilizaríamos más	44"
175	bien? Te vuelvas. Que con los años te vuelvas mejor, ¿no? Te vuelvas una	37'23"
176	persona mejor. La fórmula típica que decimos los españoles para un	
177	cumpleaños... es que... cumplas... muchos más, ¿no? Esta sería una fórmula,	
178	pues típica, ¿no? como la de que haya paz en el mundo que siempre se dice.	
179	Los españoles dicen que cumplas muchos más. Deseo que, quiero que, espero	
180	que cumplas muchos más años↓	

Asentimiento de los aprendientes.

L	Transcripción	T/M
181	Bueno, esto es... una situación un poco extraña: mi tarántula ha muerto	4"
		38'07"

Explicación breve de lo que es una tarántula.

L	Transcripción	T/M
182	Vale, entonces, em... ...yo, supongamos que tengo una tarántula y vengo a	14"
183	clase muy seria, muy triste porque mi tarántula ha muerto... ... ¿Qué deseo	39'41"
184	podéis formularme? Espero que...→	

Respuesta correcta del alumnado. En una segunda intervención una alumna comenta que la próxima mascota no debería ser una araña, sino algo más común como un *perro*. Al pronunciar *perro*, la profesora exige al alumno que repita, de nuevo la pronunciación de esta palabra.

L	Transcripción	T/M
185	¿Cómo un?	1'
		40'28"

De nuevo, mala pronunciación de perro.

L	Transcripción	T/M
186	Un perro, un perro ¿no? Sí, algo más común, ¿no?	1' 40'31"

Reflexión sobre la palabra bicho.

L	Transcripción	T/M
187	Tú, que deseo me darías si te digo: Ay estoy muy triste, mi tarántula ha muerto.	7" 41'11"

Responde una alumna.

L	Transcripción	T/M
188	Uhm..	1" 41'28"

Refuerzo de la profesora.

L	Transcripción	T/M
189	Uhm	1" 41'30"

De nuevo, refuerzo.

L	Transcripción	T/M
190	Uhm	1" 41'37"

Refuerzo.

L	Transcripción	T/M
191	Porque estás triste, ¿no? Espero que..... consigas la baja, por ejemplo, por	7"
192	defunción.	41'44"

Asentimiento de los estudiantes.

EXPLICACIÓN 8P1

L	Transcripción	T/M
193	¿Sabes que es la baja? En el trabajo, tener la baja es cuando por una	23"
194	circunstancia personal, por depresión, por enfermedad, por maternidad, puedes	41'52"
195	faltar al trabajo y puedes cobrar. Esto es la baja. Se llama baja↑. Espero que te	
196	den la baja en el trabajo, por ejemplo.	

CONTINUACIÓN CORRECCIÓN 3P1

L	Transcripción	T/M
197	Vale y ¿otro? Otra situación... podría ser... yo me caso... ... con Javier, por	42'18"
198	ejemplo. Me caso	

Intervención de un alumno, comentarios y la profesora retoma la instrucción.

L	Transcripción	T/M
199	Yo me caso. Oye ¿sabes qué? Me caso... ... Espero que...→	3"
		42'40

Responde la profesora dando un ejemplo. Luego, responde una alumna y no le sale la palabra *piscina*. La dice en inglés y la profesora se la traduce.

L	Transcripción	T/M
200	Piscina	2"
		43'12"

La alumna repite el enunciado corrigiendo la palabra.

L	Transcripción	T/M
201	Entonces, espero que vivas en un piso muy grande con piscina. Entonces sí	9"
202	necesito a Javier Bardem porque, si no, es difícil.	43'15"

Respuesta del alumno.

L	Transcripción	T/M
203	Vale ¿Algún otro deseo?... ...¿no?	3" 43'24"

Espera la respuesta y propone otra situación.

L	Transcripción	T/M
204	Pues seguimos. Mi hermano se va de vacaciones a Cuba... ... Espero que...→	5" 43'29"

Una estudiante responde la pregunta, pero se equivoca de persona del verbo.

L	Transcripción	T/M
205	Vale, pero él, mi hermano	2" 43'41"

La estudiante corrige.

L	Transcripción	T/M
206	¿Qué diremos aquí? Espero que→	1" 43'44"

Intervención del alumno, pero con errores.

L	Transcripción	T/M
207	Que tome mucho sol, aha. Bueno, que lo pase bien.....¿recordáis? Que esto es	21"
208	pasarlo bien, pasarlo mal. ¿Sí? Siempre tiene el /o: pasarlo bien, pasarlo mal.	43'51"
209	Espero que lo pase bien y que...tome mucho sol.	

Intervención de una alumna.

L	Transcripción	T/M
210	Vale. Espero que él...→	1" 44'18"

Responde una alumna: *traigo*.

L	Transcripción	T/M
211	Que me, a mí, pero el sujeto es él, por tanto, que él traiga, espero que me traiga	10'
212	un regalo, ¿vale? Muy bien	44'21"

Respuesta de las alumnas y comentarios.

L	Transcripción	T/M
213	¡Que fume muchos puros! Muy bien	2'
		44'33"

Risas.

L	Transcripción	T/M
214	¿Y tú, Ai, tienes un deseo para mi hermano, que se va a Cuba?	4"
		44'37"

Respuesta con infinitivo: *Espero que beber mucho.*

L	Transcripción	T/M
215	¿Que beba?	2"
		45'07"

La alumna corrige.

L	Transcripción	T/M
216	¿Y qué puedes beber en, en Cuba?	2"
		45'10"

Responde, otra estudiante, mal.

L	Transcripción	T/M
217	¿Qué es esto? Tequila no. Esto es de México. En cuba lo que hacen muy muy	4"
218	bueno es el ron.	45'17"

Asienten algunos alumnos.

L	Transcripción	T/M
219	Vale... .. em... .. a ver... .. esta tarde me examino del carné de conducir	5" 46'57"

Añade una anécdota personal sobre el carné de conducir.

L	Transcripción	T/M
220	Vale, pues para una persona que va a tener un examen ¿qué le podéis desear?	3" 47'32"

Responde una alumna y dice: *espero que lo hazas bien*.

L	Transcripción	T/M
221	¿Que lo haga?	

Corrige la alumna.

L	Transcripción	T/M
222	Uhm...	

Repite la frase la alumna, mientras la profesora la escribe en la pizarra. La estudiante vuelve a cometer el fallo en la conjugación del verbo hacer.

L	Transcripción	T/M
223	Que lo hagas bien, ¿no? Hagas. Exactamente.	

Responde el estudiante de nuevo. Ahora bien.

L	Transcripción	T/M
224	Espero que lo hagas bien ¿qué más?	1" 48'00"

EXPLICACIÓN 9P1

L	Transcripción	T/M
225	Pero, fijaos, ¿cómo escribiremos que no toques? ¿Con una c o con una...q?	7'' 49'04''

Responde acertadamente una estudiante.

L	Transcripción	T/M
226	Vale, muy bien, espero que no toques la línea. En este caso, en España, sería	26''
227	espero que no atropelles a nadie, atropellar a una persona ¿sí? o chocar contra	49'12''
228	un árbol o contra un coche. Espero que no choques.....lo mismo no, no	
229	choques contra un árbol	

FUNCIONES

TAREA 1P1

Transcripción	Actos
(...)Pues,	Marcador
vamos a continuar un poco con esto.	Directiva
Trabajasteis la forma del subjuntivo también↓	Información
Vale, pues,	Marcador
vamos a practicar	Directiva
para que yo vea qué tal... .. tenéis la forma↑ por escrito↑	Información
y después hacemos algún ejercicioo oral.	Directiva
Entonces,	Marcador
enn el libro de ejercicios... .. en la pg. 26... ..	Directiva
vamos a hacer el ejercicio 4.4... ..	Directiva
y después comentaremos.	Directiva

TAREA 2P1

Transcripción	Actos
Adivinar, por ejemplo, tenemos adivinanzas,	Información
¿no?	Marcador
Que son juegos en los que tú tienes que adivinar algo que está oculto y son bastante fáciles algunas...	Información
¿os digo una?.....¿os digo una adivinanza?	Elicitación

Aceptación de los alumnos que no parecen entender muy bien que está ocurriendo.

Transcripción	Actos
Oro parece, plata no es, el que no lo adivina, tonto es.	Información

TAREA 3P1

Transcripción	Actos
Pues muy bien,	Marcador
vamos a imaginar	Directiva
que nosotras encontramos esta lámpara maravillosa↑ de Aladino↑ y	Información
tenemos que pedir tres deseos,	Directiva
¿Vale?	Marcador
pero no podemos ser egoístas.	Directiva
Vamos a pedir tres deseos... ..	

Pausa larga, escribe en la pizarra y se gira de cara a los alumnos unos instantes para señalar, a modo de ejemplo, lo que está escribiendo.

Transcripción	Actos
Para mí, para ti,	Información
¿sí?... ..	Marcador
y vamos a pedir también... tres deseos... .. para los demás... .. o para el mundo	Directiva
¿no? ¿sí?	Marcador
Entonces...	Marcador
yo voy a pensar por mí misma, para mí, yo deseo, yo quiero, yo espero... .. yo espero... .. encontrar novio, por ejemplo... .. y si puede ser... rico y viejo... .. y para los demás... yo... quiero... que haya paz o quiero que... .. todos seamos felices, por ejemplo... ..	Información
¿Vale?	Marcador

La profesora hace un explicación, luego retoma las instrucciones de la tarea.

Transcripción	Actos
Entonces,	Marcador
vamos a pensar en tres deseos ...	Directiva
que nosotros pediríamos para nosotros...	Información
¿sí?	Marcador
para mí↑...	Información
y tres deseos para los demás... ..	Directiva

¿vale?	Marcador
O tres deseos para los tres compañeros de clase... ..	Directiva
Lo podemos hacer oral, eh↑... si se os ocurre.	Directiva

TAREA 4P1

Transcripción	Actos
Bueno, pues	Marcador
vamos a hacer una cosa.	Directiva
Aquí en el libro... .. en la página... 47... .. nos plantean una serie de situaciones... .. para las que nosotros tenemos que expresar un deseo... ..	Información
Por ejemplo: hoy es mi cumpleaños...	Información
¿qué me deseáis?	Elicitación

Se alarga en una explicación sobre lo que significa el cumpleaños para ella.

CORRECCIÓN 1P1

Transcripción	Acto
¿Corregimos?	Revisión

Espera confirmación y ante la ausencia de respuesta reformula la pregunta.

Transcripción	Acto
¿Ya has terminado, Fe Shui? ¿Tú también? Pues vamos a corregir, entonces. ¿Qué has puesto en el primero, Cecil?	Revisión
	Marcador
	Directiva
	Elicitación
	Nominación

Responde una estudiante: *Que te vayas bien.*

Transcripción	Acto
¿Que te vayas? O ¿Que te vaya?	Pista

La estudiante reflexiona unos instantes y la profesora insiste.

Transcripción	Acto
uhm...¿Que te vayas, tú? Tú, te vas, o ¿que el examen te vaya bien a tí?	Pista
	Información
	Pista

La estudiante se da cuenta y responde correctamente.

Transcripción	Acto
Exactamente,	Evaluación

sería como, como el verbo gustar, ¿no? El sujeto no es tú, sino el sujeto es el examen, lleva tercera persona, por tanto, que te vaya.	Información
	Marcador
	Información

Una estudiante interrumpe para que el profesor aclare lo que dice.

Transcripción	Acto
O sea, el sujeto en realidad es el examen. Y tú recibes, digamos, que el examen vaya bien. Si tú le dices a una persona que te vayas, espero que te vayas↑, que salgas de clase... ¿no?	Marcador
	Información
	Marcador
	Información
	Marcador

La profesora piensa que debe extenderse en esta explicación y así procede.

Transcripción	Acto
Vale↓, Ai↑	Marcador
	Nominación

La alumna responde correctamente.

Transcripción	Acto
Muy bien. Que nos↑ divirtamos	Evaluación

La profesora considera que debe explicar en clase abierta esta particularidad de la lenguas, por lo tanto vuelve sobre ello.

Transcripción	Acto
Vale, ¿Y cómo sería la siguiente? Pues, espero que no→	Marcador
	Elicitación
	Marcador
	Apertura

Interviene una alumna, pero no acierta, dice *llova*. La profesora repite la pregunta, solo con una parte de la misma.

Transcripción	Acto
¿Que no?→	Apertura

Respuesta correcta del alumno, pero con un hilo de voz, con mucha inseguridad.

Transcripción	Acto
Que no llueva, ¿vale?	Evaluación
	Marcador

Explicación del ejemplo y comentario humorístico a colación del ejercicio. Luego, continúa.

Transcripción	Acto
¿Cómo sería la tres, Fe Shui?	Elicitación
	Nominación

Responde el ejercicio. La profesora le exhorta a que siga con un refuerzo.

Transcripción	Acto
Uhm	Refuerzo

Sigue la respuesta.

Transcripción	Acto
Uhm	Refuerzo

Continúa el refuerzo.

Transcripción	Acto
Uhm	Refuerzo

Sigue el refuerzo y concluye.

Transcripción	Acto
Muy bien. Espero que tenga más suerte con ella.	Evaluación

La profesora determina que es importante explicar más detenidamente este contenido y así lo hace.

Transcripción	Acto
Aha, vale, en este contexto es adivinar, ¿vale? adivinar, ¿sí?	Reconocimiento
	Marcador
	Información
	Marcador
	Información
	Marcador

Explicación de la profesora.

Transcripción	Acto
Muy bien... ... seguimos, entonces... eeeeh, la,la tres; noo, la cuatro, te toca	Evaluación
	Directiva
	Marcador
	Información
	Directiva

Respuesta incorrecta. Una alumna dice: *traga*.

Transcripción	Acto
Traiga, yo traigo, pues traiga	Corrección
	Marcador
	Corrección

Repite la alumna, ahora correctamente.

Transcripción	Acto
Uhm, muy bien, traiga, uhm.	Refuerzo
	Evaluación
	Refuerzo

Repite la alumna de nuevo.

Transcripción	Acto
Traiga, uhm.	Corregir
	Refuerzo

Continúa la corrección.

Transcripción	Acto
Y Cecilia↑, el último↑	Marcador
	Nominación
	Directiva

Cecilia responde correctamente.

Transcripción	Acto
Muy bien	Evaluación

A raíz de la última respuesta, la profesora aprovecha para explicar someramente la historia que hay detrás de este ejemplo.

Transcripción	Acto
Entonces, esta persona tiene mucha suerte porque ha encontrado la lámpara y el genio de la lámpara le concede tres deseos. ¿Qué deseos pide la persona?	Marcador
	Información
	Elicitación

Empieza a responder una de las alumnas.

Transcripción	Acto
Uhm	Refuerzo

Sigue leyendo la alumna, la profesora le da refuerzo.

Transcripción	Acto
Uhm	Refuerzo

Continúa la alumna. Refuerzo de la profesora.

Transcripción	Acto
Uhm	Refuerzo

La alumna concluye su intervención.

Transcripción	Acto
Muy bien, un tópico, ¿no? Que haya paz en el mundo, es lo que pide todo el mundo, entonces...	Evaluación
	Información
	Marcador
	Información
	Marcador

Una alumna interviene con una gracia muy a propósito de la respuesta que ha dado en el ejercicio.

Transcripción	Acto
Es lo típico que diría una <i>miss</i> universo, ¿no? Deseo que mi casa se convierta en un palacio, que la princesa Madeleine se enamore de mí y que haya paz en el mundo	Información
	Marcador
	Información

CORRECCIÓN 2P1

Transcripción	Acto
Tú↓ por ejemplo: Cecilia, ¿qué deseo tienes para ti?	Nominación
	Elicitación

Responde, pero se equivoca. Dice: *un bon trabajo*.

Transcripción	Acto
Entonces, Quieres tener un buen↑ trabajo.	Marcador
	Corrección

Corrige y ahora la alumna responde correctamente.

Transcripción	Acto
Muy bien Y... Fe Shui↓ ¿tienes un deseo para ti?	Evaluación
	Marcador
	Nominación
	Elicitación

Responde: ¡Claro! Luego, contesta la pregunta a medias, dice: *quiero hablar español...* y balbucea algo ininteligible, a lo que la profesora corrige.

Transcripción	Acto
Quiero hablar español muy bien.	Corrección

La alumna asiente con la cabeza.

Transcripción	Acto
¿Muy bien o perfectamente?	Elicitación

Responde la alumna de nuevo y completa la frase.

Transcripción	Acto
Muy bien, Y...	Evaluación
	Marcador

¿Ai? ¿Qué deseo tienes para ti?... ¿Qué quieres conseguir, qué quieres alcanzar?	Nominación
	Elicitación

Respuesta de la aprendiente incompleta: *termina, terminar...*

Transcripción	Acto
Quieres terminar ¿la?	Elicitación

La profesora no entiende y demanda al discente que repita la última parte de la frase que ha dicho.

Transcripción	Acto
La Universidad. ¿Qué estás estudiando?	Reconocimiento
	Elicitación

Responde la estudiante.

Transcripción	Acto
¿Español? ¿Cuánto tiempo necesitas para terminar?	Elicitación

Ella responde y la profesora, en su siguiente intervención, corrige completando la frase.

Transcripción	Acto
Dos años más. Vale, entonces quieres terminar tus estudios.	Corrección
	Marcador
	Corrección

Mira a otra estudiante y le pregunta.

Transcripción	Acto
Y, Tú, ¿qué quieres?	Marcador
	Nominación
	Elicitación

La alumna interpelada responde correctamente.

Transcripción	Acto
Estupendo.	Evaluación
Yo también.	Información
Quieres viajar por todo el mundo, ¿Y cuál es tu próximo destino?	Elicitación

Responde la alumna.

Transcripción	Acto
París.	Información
Bueno	Marcador
sí, París, Londres, pero	Información
¿además de Europa?	Elicitación

Lanza una pregunta abierta a la clase.

Transcripción	Acto
Muy bien,	Evaluación
¿Tenéis más deseos↓... .. para vosotras mismas?	Elicitación

Una estudiante responde, pero al querer explicar su situación laboral, no encuentra las palabras y la profesora le echa una mano.

Transcripción	Acto
Vale.	Marcador
Me he despedido,	Corrección
¿no?	Marcador

La alumna asiente.

Transcripción	Acto
Exactamente.	Evaluación
Despedir a alguien,	Información
¿no?	Marcador

o despedirse uno mismo. Tú te has despedido, ¿no?	Información
	Marcador

La interlocutora responde afirmativamente y explica por qué dejó el trabajo.

Transcripción	Acto
aha	Refuerzo

La estudiante sigue intentando explicar por qué dejó el trabajo, la profesora corrige.

Transcripción	Acto
Para cambiar de aires ¿no?	Información
	Marcador

La alumna asiente.

Transcripción	Acto
Y tú, Cecilia, ¿tienes algún deseo... para ti misma... además de obtener un buen trabajo?	Marcador
	Nominación
	Elicitación

La profesora responde, reformula y amplía lo que ha dicho la estudiante.

Transcripción	Acto
Quieres tu propio espacio, vale. Muy bien.	Corrección
	Marcador
	Evaluación

Respuesta repitiendo la reformulación de la profesora.

Transcripción	Acto
Y ¿tú, Ai?, ¿tienes más deseos además de terminar tus	Marcador
	Nominación
	Elicitación

estudios?... ¿no?	Marcador
----------------------	----------

Responde la aprendiente correctamente.

Transcripción	Acto
Fei Shu, ¿tienes más deseos↓ además de hablar español... como nativa?	Nominación
	Elicitación

Fei Shui responde afirmativamente. Empieza a explicar su deseo, pero no consigue pronunciar correctamente la palabra *abrir*.

Transcripción	Acto
Abrir	Corrección

Refuerzo de la profesora.

Transcripción	Acto
aha	Refuerzo

Refuerzo de la profesora.

Transcripción	Acto
Quieres, quieres abrir tu propio restaurante.	Corrección

La alumna explica cómo quiere que sea su restaurante al resto de los alumnos y a la profesora.

Transcripción	Acto
Aha. Este tipo de ventanas. Vidrieras creo que se llaman, ¿no? Ventanas con cristales de colores, ¿o no?	Refuerzo
	Información
	Marcador
	Información
	Elicitación

La alumna niega la aclaración de la profesora.

Transcripción	Acto
Ah, es el muro. La pared tiene colores.	Reconocimiento

La alumna ahora responde afirmativamente, ya que la profesora ha adivinado lo que quería expresar. La alumna trata de explicar un poco más el tipo de cocina que haría en su restaurante. Comenta que en el instituto ella ya cocinaba, pero no pronuncia bien la palabra *instituto* y la profesora interviene.

Transcripción	Acto
Instituto.	Corrección
Ella es cocinera profesional.	Información

Comentarios jocosos de los estudiantes, preguntas.

Transcripción	Acto
Uhm.	Refuerzo
Has hecho lentejas...y callos.	Información

Explicación del restaurante e intervención de alumnos y profesores sobre el proyecto de abrir un restaurante de esta alumna.

Transcripción	Acto
Eh...	Marcador
¿Qué más deseos podemos formular para otra persona?	Elicitación

La profesora da algunos ejemplos humorísticos, con lo que distiende el ambiente y los alumnos se atreven a participar más. Una alumna participa con un ejemplo y dice *teneré*.

Transcripción	Acto
Tendrás	Corrección

La alumna acaba de dar su ejemplo incorporando la corrección.

Transcripción	Acto
¿Qué más deseos podemos formular?	Elicitación

Participa una estudiante y lo hace con corrección.

Transcripción	Acto
Exactamente.	Evaluación
Yo espero que abra su restaurante y tenga muchísimo éxito.	Información

Otra alumna da un ejemplo y comete un error, dice: *podramos*.

Transcripción	Acto
Podamos...	Corrección
uhm.	Refuerzo

La alumna termina su ejemplo una vez corregida la mala conjugación del verbo.

Transcripción	Acto
Y,	Marcador
Ai,	Nominación
¿tienes algún deseo?	Elicitación

Ai responde correctamente.

Transcripción	Acto
Vale.	Marcador
Espero que podamos todas hablar español muy bien. Estoy de acuerdo	Información

Risas, porque la profesora comenta que ella ya puede hablar bien español.

Transcripción	Acto
Y	Marcador
¿para mí?... ...¿Qué deseo me, me vais a dar?	Elicitación
Yo quiero encontrar novio... ...	Información
Espero que...→	Apertura

Una alumna responde conjugando mal en verbo: *encontres*.

Transcripción	Acto
Encuentres, ¿no?	Corrección
	Marcador

El alumno repite su frase, ahora incorporando la corrección de la profesora.

Transcripción	Acto
Exactamente.	Evaluación
Espero que encuentres un novio.	Corrección

La alumna pregunta sobre la irregularidad del verbo poder.

Transcripción	Acto
Eh...	Marcador
Yo puedo, nosotros podemos.	Corrección
Vale.	Marcador

La profesora borra la pizarra y luego responde de forma completa a la estudiante.

Transcripción	Acto
No es irregular porque estamos hablando de la primera persona del plural	Información
¿sí?	Marcador
Es por eso que igual que en presente de indicativo,	Información
¿no?	Marcador
Ehh...	Marcador
nosotros podemos,	Información
¿no?	Marcador
Pues,	Marcador
podamos.	Información

La docente continúa explicando.

Transcripción	Acto
Exactamente.	Evaluación

La primera y la segunda del plural en presente de indicativo no cambia, pues aquí el subjuntivo tampoco. La o se mantiene, no, no pasa a u, ¿vale?	Información
	Marcador

CORRECCIÓN 3 P1

Transcripción	Movimiento
Entonces,	Marcador
imaginemos,	Directiva
¿no?,	Marcador
supongamos que hoy es mi cumpleaños... ..	Directiva
¿qué vais a desearme?	Elicitación

Una de las estudiantes empieza a responder la pregunta.

Transcripción	Movimiento
Aha	Refuerzo

Continúa la respuesta

Transcripción	Movimiento
Aha	Refuerzo

Continúa la repuesta. La estudiante comete un error al decir: *se transformes*

Transcripción	Movimiento
Te transformes	Corrección

Continúa la respuesta y corrige el error.

Transcripción	Movimiento
¿en qué? ¿en qué?	Corrección

Risas. Y completa la repuesta acertadamente.

Transcripción	Movimiento
Muy bien. Exactamente.	Evaluación
Espero que te transformes...	Corrección

¿Qué utilizaríamos más bien? Te vuelvas. Que con los años te vuelvas mejor, ¿no? Te vuelvas una persona mejor. La fórmula típica que decimos los españoles para un cumpleaños... es que... cumplas... muchos más, ¿no? Esta sería una fórmula, pues típica, ¿no? como la de que haya paz en el mundo que siempre se dice. Los españoles dicen que cumplas muchos más. Deseo que, quiero que, espero que cumplas muchos más años	Elicitación
	Corrección
	Marcador
	Corrección
	Información
	Marcador
	Información
	Marcador
	Información
	Marcador
	Información

Asentimiento de los aprendientes.

Transcripción	Movimiento
Bueno, esto es... una situación un poco extraña: mi tarántula ha muerto	Marcador
	Información

Explicación breve de lo que es una tarántula.

Transcripción	Movimiento
Vale, entonces, em... .. yo, supongamos que tengo una tarántula y vengo a clase muy seria, muy triste porque mi tarántula ha muerto... .. ¿Qué deseo podéis formularme? Espero que... →	Marcador
	Información
	Directiva
	Información
	Elicitación
	Apertura

Respuesta correcta del alumnado. En una segunda intervención una alumna comenta que la próxima mascota no debería ser una araña, sino algo más común como un *perro*. Al pronunciar *perro*, la profesora exige al alumno que repita, de nuevo la pronunciación de esta palabra.

Transcripción	Movimiento
¿Como un?	Corrección

De nuevo, mala pronunciación de perro.

Transcripción	Movimiento
Un perro, un perro	Corrección
¿no?	Marcador
Sí, algo más común,	Información
¿no?	Marcador

Reflexión sobre la palabra bicho.

Transcripción	Movimiento
Tú,	Nominación
¿Qué deseo me darías si te digo: Ay estoy muy triste, mi tarántula ha muerto?	Elicitación

Responde una alumna.

Transcripción	Movimiento
Uhm..	Refuerzo

Refuerzo de la profesora.

Transcripción	Movimiento
Uhm..	Refuerzo

De nuevo, refuerzo.

Transcripción	Movimiento
Uhm..	Refuerzo

Refuerzo.

Transcripción	Movimiento
Porque estás triste,	Corrección
¿no?	Marcador
Espero que..... consigas la baja, por ejemplo, por defunción.	Información

Asentimiento de los estudiantes.

Transcripción	Movimiento
Vale, y	Marcador
¿ocho?	Elicitación
Otra situación... podría ser... yo me caso... .. con Javier, por ejemplo. Me caso	Información

Intervención de un alumno, comentarios y la profesora retoma la instrucción.

Transcripción	Movimiento
Yo me caso. Oye ¿sabes qué? Me caso... ..	Información
Espero que... →	Apertura

Responde la profesora dando un ejemplo.

Transcripción	Movimiento
Piscina	Corrección

La alumna repite el enunciado corrigiendo la palabra.

Transcripción	Movimiento
Entonces,	Marcador
espero que vivas en un piso muy grande con piscina.	Corrección
Entonces	Marcador
sí necesito a Javier Bardem porque, si no, es difícil.	Información

Respuesta del alumno.

Transcripción	Movimiento
Vale	Marcador

¿Algún otro deseo?... ...	Elicitación
¿no?	Marcador

Espera la respuesta y propone otra situación.

Transcripción	Movimiento
Pues	Marcador
seguimos.	Directiva
Mi hermano se va de vacaciones a Cuba... ...	Información
Espero que... →	Apertura

Una estudiante responde la pregunta, pero se equivoca de persona del verbo.

Transcripción	Movimiento
Vale,	Evaluación
pero él, mi hermano	Corrección

La estudiante corrige.

Transcripción	Movimiento
¿Qué diremos aquí?	Elicitación
Espero que→	Apertura

Intervención de la alumna, pero con errores.

Transcripción	Movimiento
Que tome mucho sol,	Corrección
aha.	Refuerzo
bueno,	Marcador
que lo pase bien.....	Corrección
¿recordáis?	Elicitación
Que esto es pasarlo bien, pasarlo mal.	Información
¿Sí?	Marcador
Siempre tiene el /o: pasarlo bien, pasarlo mal.	Información
Espero que lo pase bien y que...tome mucho sol.	Corrección

Intervención de una alumna.

Transcripción	Movimiento
---------------	------------

Vale.	Marcador
Espero que él...→	Apertura

Responde una alumna: *traigo*.

Transcripción	Movimiento
Que me, a mí, pero el sujeto es él, por tanto, que él traiga, espero que me traiga un regalo, ¿vale? Muy bien	Corrección
	Marcador
	Evaluación

Respuesta de las alumnas y comentarios.

Transcripción	Movimiento
¡Que fume muchos puros!	Aceptación
Muy bien	Evaluación

Risas.

Transcripción	Movimiento
Muy bien.	Evaluación
Y	Marcador
tú, Ai,	Nominación
¿tienes un deseo para mi hermano, que se va a Cuba?	Elicitación

Respuesta con infinitivo: *Espero que beber mucho*.

Transcripción	Movimiento
¿Que beba?	Corrección

El alumno corrige.

Transcripción	Movimiento
¿Y qué puedes beber en, en Cuba?	Elicitación

Responde otra estudiante mal.

Transcripción	Movimiento
¿Qué es esto? Tequila no. Esto es de México.	Corrección

En cuba lo que hacen muy muy bueno es el ron.	Información
---	-------------

Asienten algunos alumnos.

Transcripción	Movimiento
Vale... .. em... .. a ver... ..	Marcador
esta tarde me examino del carné de conducir	Información

Añade una anécdota personal sobre el carné de conducir.
sienten algunos de los alumnos.

Transcripción	Movimiento
Vale, pues	Marcador
para una persona que va a tener un examen	Información
¿qué le podéis desear?	Elicitación

Responde una alumna y dice: *espero que lo hazas bien.*

Transcripción	Movimiento
¿Que lo haga?	Corrección

Corrige la alumna.

Transcripción	Movimiento
Uhm...	Refuerzo

Repite la frase la alumna, mientras la profesora la escribe en la pizarra. La estudiante vuelve a cometer el fallo en la conjugación del verbo hacer.

Transcripción	Movimiento
Que lo hagas bien,	Corrección
¿no?	Marcador
Hagas.	Corrección
Exactamente.	Evaluación

Responde el estudiante de nuevo. Ahora bien.

Transcripción	Movimiento
Espero que lo hagas bien,	Corrección
¿qué más?	Elicitación

EXPLICACIONES P1

EXPLICACIÓN 1P1

Transcripción	Actos
Bueno,	Marcador
Ai,	Nominación
mira,	Directiva
eh,	Marcador
estamos grabando esta clase... porque tengo un compañero que está haciendo una tesis y necesita grabar las interacciones de los alumnos y el profesor en el aula.	Información
Entonces,	Marcador
no sé si tú tienes un inconveniente en que haya una cámara en, en la clase.....¿Tienes algún problema?	Elicitación
Porque,	Información
mira,	Directiva
hay una cámara,	Información
¡sonríe!	Directiva

La profesora espera alguna reacción de la alumna, pero no reacciona.

Transcripción	Actos
Entonces,	Marcador
eh, eso, que sepáis que hay una cámara y vamos a grabar...↑ una hora de clase,	Información
¿vale?	Marcador

EXPLICACIÓN 2 P1

Transcripción	Acto
Vale.	Marcador
Fijaos	Directiva
Que no es necesario para expresar deseos el decir el espero que,	Información
¿no?	Marcador
A veces decimos, simplemente: que te mejores, que vaya bien↑,	Información
¿sí?	Marcador

EXPLICACIÓN 3P1

Transcripción	Acto
Fijaos... ..	Directiva
nos divirtamos... ..	Información
¿tiene alguna particularidad?	Elicitación

Respuesta correcta de algunos de los alumnos.

Transcripción	Acto
Exactamente.	Evaluación
En, en la la primera persona del plural también es irregular, cosa que no sucede en el presente de indicativo en el que tenemos... nos divertimos,	Información
¿no?	Marcador
pero en este caso la e cierra a i.	Información
¿Qué otros verbos ten, ehh, conocéis que tengan esta irregularidad?.....quee no son irregulares en la prim, primera persona, en el plural, en la segunda persona del plural del presente de indicativo↓, pero que sí que lo son en el presente de subjuntivo,	Elicitación
¿os acordáis?	
Dormir, por ejemplo..... espero que durmamos bien, cierra la o, la o cierra a u. Y morir, que en este caso yo no espero que muramos también haría lo mismo.....	Información
pero no quiero formular la frase esta.	Aparte

EXPLICACIÓN 4P1

Transcripción	Acto
¿Este <i>no me digas</i> lo habéis escuchado en la calle?	Elicitación
Los españoles lo decimos mucho	Información
¿no?	Marcador
En qué situación decimos: ¿no me digas?? ¿Qué queremos expresar con este no	Elicitación

me digas?	
-----------	--

Respuesta correcta del alumno, pero el profesor considera que hay que matizar y ampliar.

Transcripción	Acto
Algo que tú no sabes y entonces ¿tú expresas? Sorpresa, ¿no? Ay, ¿no me digas? ¿Sí?, o ¿Qué me dices? Para expresar sorpresa	Reconocimiento
	Marcador
	Información
	Marcador
	Información
	Marcador
	Información

EXPLICACIÓN 5P1

Transcripción	Acto
Esto es un cuento popular muy famoso en España. Pero yo no sé si en vuestras culturas tenéis el cuento de la lámpara maravillosa.	Información
	Elicitación

Se dirige a una de las alumnas, una alumna oriental.

Transcripción	Acto
Fen Shui, tú ¿Conoces este cuento?	Nominación
	Elicitación

La alumna responde afirmativamente.

Transcripción	Acto
¿Ah, sí? ¿En Taiwán también lo tenéis?	Elicitación

Vuelve a responder afirmativamente.

Transcripción	Acto
¿No? que tu encuentras una lámpara, la frotas y aparece una especie de fantasma o genio y te concede tres deseos.	Elicitación
	Información

Responde afirmativamente de nuevo. A continuación, pregunta a otra alumna; esta vez, japonesa.

Transcripción	Acto
Ai, en Japón, ¿existe este cuento de Aladino?	Nominación
	Elicitación

Respuesta confusa de la alumna. La profesora no entiende qué quiere decir esta y así lo manifiesta.

Transcripción	Acto
¿Eso qué significa? ¿No? Es un cuento popular. Hay una lámpara mágica que está perdida por el mundo y, si tú la encuentras, frotas la lámpara y aparece un genio y este genio te concede tres deseos, ¿vale?	Elicitación
	Información
	Marcador

EXPLICACIÓN 6P1

Transcripción	Movimiento
¿Qué particularidad hay aquí? Aquí encontramos un infinitivo, ¿sí? Pero aquí encontramos un subjuntivo, ¿no? ¿Por qué pensáis que es esto?	Elicitación
	Información
	Marcador
	Información
	Marcador
	Elicitación

Responde una alumna correctamente.

Transcripción	Movimiento
Exactamente, ¿sí? Aquí tenemos una coincidencia. Yo deseo, yo encontrar novio. Cuando hay coincidencia de sujetos, aquí, este verbo y este verbo tienen un mismo sujeto↑, vamos a utilizar el infinitivo, ¿sí? Sin embargo, en el caso de que los cu, sujetos sean diferentes vamos a utilizar el subjuntivo: yo quiero que nosotros seamos felices, ¿sí? Aquí hay un yo y aquí hay un un, nosotros.	Evaluación
	Marcador
	Información
	Marcador
	Información
	Marcador
	Información

I

Transcripción	Movimiento
Exactamente. Él quiere encontrar novio o él quiere que yo encuentre novio. Siempre que hay una divergencia, que tenemos sujetos diferentes, vamos a utilizar subjuntivo, pero siempre que haya una convergencia, el sujeto es el mismo, utilizaremos el indicativo, ay el indicativo, el infinitivo, ¿vale?	Evaluación
	Información
	Marcador

EXPLICACIÓN 7P1

Transcripción	Acto
Bueno, entonces, fijaos, quiero probar, quiero abrir un restaurante, quiero tener un buen trabajo, siempre que el sujeto coincida vamos a usar este infinitivo, pero ¿qué ocurre cuando pedimos deseos para los demás? ¿Sí?..... Yo, por ejemplo, en el caso de Ai, que es japonesa, yo espero que su familia esté bien, ¿no? ¿tu familia está bien en Japón? ¿No hay problema?	Marcador
	Directiva
	Información
	Elicitación
	Marcador
	Información
	Marcador
	Elicitación

EXPLICACIÓN 8P1

Transcripción	Acto
¿Sabes que es la baja? En el trabajo, tener la baja es cuando por una circunstancia personal, por depresión, por enfermedad, por maternidad, puedes faltar al trabajo y puedes cobrar. Esto es la baja. Se llama baja↑. Espero que te den la baja en el trabajo, por ejemplo.	Elicitación
	Información

EXPLICACIÓN 9P1

Transcripción	Acto
Pero, fijaos, ¿cómo escribiremos <i>que no toques</i>? ¿Con una <i>c</i> o con una...<i>q</i>?	Marcador
	Directiva
	Elicitación

FICHA DEL PROFESOR 2 (P2)

PROFESOR	Genís Castro
HORARIO DE LA GRABACIÓN ACORDADO	10.41 a 11:20
NÚMERO DE ALUMNOS	7
NIVEL DE REFERENCIA	Nivel A2
UNIDAD DEL LIBRO	Método prisma A2, unidad 1 manual del estudiante.
CONTENIDO ACADÉMICO DE LA SESIÓN	Presentación del léxico de televisión
RECURSOS DEL AULA	Pizarra, aparato de CD
MINUTOS DE GRABACIÓN	38'30"
OTRAS ANOTACIONES	

El profesor alarga la primera consigna porque el observador tardó unos segundos en salir de clase. De pie ante todos los estudiantes empieza a dar la primera instrucción y se preocupa en captar la atención de los estudiantes haciendo barridos con la mirada para incluir con ella a todos, además de utilizar el nosotros inclusivo en sus primeras palabras.

TAREA 1P2

L	Transcripción	T/M
1	Bueno, pueess, bueno, pues, ah.. Otro tema que vamos a hablar sobree... en	10"
2	estaa, estas clases es sobre la televisión, ¿vale?	00'05"

Se gira para escribir en la pizarra.

L	Transcripción	T/M
3	Entonces, ah, antees de entrar en el tema lo que vamos a hacer es trabajar por	46"
4	parejas, ¿vale? Ah, vosotras dos, ah juntas, ah, dos, vosotras también y vosotros	00'24"
5	dos. Ah, solo hacemos, ah, un ejercicio muy fácil de vocabulario. Ah..., por	
6	parejas, tenéis dos minutos más o menos para pensar todo el vocabulario que	
7	vosotras conocéis sobre televisión, ¿vale? Pues, cualquier cosa relacionada con	
8	la tele, la televisión, está bien, ¿sí? Cogéis un papel, ah, y escribís u, una lista	
9	con vocabulario. Pues bien, dos minutos, rápidamente.	

Los alumnos empiezan a trabajar, se desplaza por la clase de lado a lado, lentamente.

L	Transcripción	T/M
10	Pueden ser profesiones↑, objetos↑ también→	3" 1'31"

Deja tiempo para que desarrollen la tarea, sigue moviéndose por la clase.

L	Transcripción	T/M
11	Un minuto	1" 2'30"

Aprovecha para escribir en la pizarra y prepararla para la siguiente tarea.

TAREA 2P2

L	Transcripción	T/M
12	Vale, muy bien... ah, pues ahora, necesito una persona de cada grupo que...	28"
13	venga↑ aquí conmigo a la pizarra. Pues, una de vosotras dos... conmigo↓, una de	3'59"
14	vosotros↓... Aquí. Venís. ¿Sí? Pues venga. Ah, no cogéis, ah, papeles, no cogéis	
15	papeles, eh. Venís, sin nada. Está bien	

Los alumnos se levantan y se acercan a la pizarra.

L	Transcripción	T/M
16	Ah, mira, tú eres A, color negro, B...	6" 4'28"

Una vez repartidos los rotuladores de cada color, se desplaza a otro lugar de la clase y continúa dando las consignas.

L	Transcripción	T/M
17	Entonces, ah, yo, ah, voy a decir, ah, perdón, eh, salgo de aquí, ah, voy a decir:	30"
18	tiempo y cuando diga tiempo, ah, vosotros tres.. decís todas las palabras que	4'34"
19	tenéis en la libreta, ¿vale?, decís las palabras y vosotras escribís... solo↑ las	
20	palabras que escucháis, ¿vale? No más. No podéis pensar, ¿vale? solo	
21	escucháis, ¿sí?	

Pregunta de una discente que necesita una aclaración.

L	Transcripción	T/M
22	Entonces, si digo cambio, cambio vosotros ¿qué tenéis que hacer?...Si digo,	10"
23	cambiar.	5'11"

Respuesta acertada de los educandos.

L	Transcripción	T/M
24	Pues, vosotras os sentáis y vosotros tenéis que salir a la pizarra, ¿vale?, pues,	18"
25	ah, ¿sí?, ¿preparados? Pues, ah, tiempo, palabras↑.	5'23"

Los alumnos escriben en la pizarra.

L	Transcripción	T/M
26	Cambio... ... cambio, no escribís más.	2"
		5'53"

Los alumnos que escribían se sientan y en su lugar escriben otros.

L	Transcripción	T/M
27	Cambio, no escribís, cambio, cambio.	4"
		6'17"

De nuevo, los alumnos que escriben se sientan y en su lugar escriben en la pizarra otros.

L	Transcripción	T/M
28	Vale, pues, tiempoo, finall.	3" 6'42"

CORRECCIÓN 1P2

L	Transcripción	T/M
29	Bien, pues ah, ahora todos juntos intentamos ah corregir el vocabulario... de los	12"
30	compañeros, ¿vale? Ah, vosotros, ah, me ayudáis... a corregir... al grupo A.	6'56"

El profesor se gira hacia la pizarra y empieza a leer los enunciados que han escrito los estudiantes.

L	Transcripción	T/M
31	¿Actores es correcto?	1' 7'11"

Afirmación.

L	Transcripción	T/M
32	Muy bienn ¿Programa es correcto?	2" 7'14"

Afirmación.

L	Transcripción	T/M
33	¿Sí? ¿Él o la.. programa?	3" 7'20"

Responden acertadamente.

L	Transcripción	T/M
34	Muy bien. ¿Película es correcto?	2" 7'26"

Afirman.

L	Transcripción	T/M
35	Vale, bien, pero se escribe ¿con...?→	2" 7'29"

Responden correctamente.

L	Transcripción	T/M
36	Acento, eh, se llama acento. Ah, ¿esto es?	4" 7'38"

Responde el que ha escrito lo que señala el profesor, *aprensetadores*.

L	Transcripción	T/M
37	Vale, esto es, es portugués o ah, yy, en español las personas...	10" 7'42"

Llaman a la puerta.

L	Transcripción	T/M
38	Sí, adelante, hola, ah...	3" 7'52"

El estudiante se sienta.

L	Transcripción	T/M
39	Exacto, las personas que presentan el programa son los...→	7" 7'53"

Respuesta acertada.

L	Transcripción	T/M
---	---------------	-----

40	Pero sí, está casi perfecto. Vale. Esto ess... la novela, novela, ¿es correcto?	14'' 8'13''
----	---	----------------

No responde nadie.

L	Transcripción	T/M
41	¿Qué es una novela?	1' 8'30''

Responden que es un libro, primero, luego algunas estudiantes portuguesas dicen que es algo que se ve en la televisión.

L	Transcripción	T/M
42	Es como, como un libro, literatura, pero existen también unas series, como programas	10'' 8'33''

Los estudiantes muestran acuerdo, asintiendo, una alumna dice es *como una serie*.

L	Transcripción	T/M
43	Y como es de televisión...¿Cómo se llama? Si es televisión...	3'' 8'48''

Responden correctamente.

L	Transcripción	T/M
44	Muy bien, vale. Comercial, ¿es correcto?.....¿Qué, qué es un comercial?	14'' 8'55''

Responde una alumna: *una pausa para vender cosas*.

L	Transcripción	T/M
45	Ah, la pausa para vender cosas, ah, no se llama comercial en español.....Se	18'
46	llamaa...→¿Alguien sabe? Son los, los anuncios, para vender cosas, sí, para	9'17''

47	hacer publicidad.	
----	-------------------	--

El profesor cambia de posición.

L	Transcripción	T/M
48	Vale, después tenemos la cámara, muy bien, y se escribe ¿con...? →	4" 9'38"

Responde una alumna.

L	Transcripción	T/M
49	Acento, muy bien.	1' 9'45"

Un alumno pregunta si se dice *el cámara* o *la cámara*.

L	Transcripción	T/M
50	La cámara...ah, el la cámara es el objeto y también..... podemos...El cámara,	5'
51	que es la persona.	9'48"

Camina, cambia de posición y señala otra palabra en la pizarra.

L	Transcripción	T/M
52	¿Canal?	1" 10'08"

Responden algunos estudiantes que *canal* es correcto.

L	Transcripción	T/M
53	Correcto, ¿no? ¿El o la?	3" 10'10"

Responden correctamente.

L	Transcripción	T/M
54	Director, ¿correcto?	1" 10'17"

Los aprendientes afirman que sí.

L	Transcripción	T/M
55	Correcto. Muy bien.	1" 10'21"

El profesor cambia de posición.

L	Transcripción	T/M
56	Vamos con B: Película. Hemos dicho que es correcto, actores...también...	11'
57	directores..... <i>futebol</i> . Esto creo que es como en portugués, <i>futebol</i> , pero ¿en	10'22"
58	español?	

Un alumno responde correctamente.

L	Transcripción	T/M
59	Fútbol. Con acento también.	2" 10'49"

El profesor cambia de posición.

L	Transcripción	T/M
60	Antena, ¿qué es? ah, Grupo B	3" 10'52"

Los interpelados responden correctamente.

L	Transcripción	T/M
61	Eexacto. Se pone encima de la tele ¿para?	4" 11'04"

Vuelven a responder correctamente.

L	Transcripción	T/M
62	Vale, muy bien, Para mejorar la imagen, para coger la imagen, ¿sí?	4" 11'15"

Asentimiento general. Una alumno dice *señal*.

L	Transcripción	T/M
63	La señal, exacto, eh, coger la señal, muy bien	3" 11'20"

Señala de nuevo la pizarra.

L	Transcripción	T/M
64	Telenovelas, muy bien, y cámara, hemos dicho, con acento	5" 11'25"

Pregunta de una estudiante.

L	Transcripción	T/M
65	Sí, sí, es correcto, muy bien.	1" 11'33"

El profesor cambia de posición para que se vea mejor la corrección que está haciendo con ayuda de la pizarra.

L	Transcripción	T/M
66	Vale, tenemos la pantalla, ah, equipo Cc. Creo que no ha salido, ¿no?, pantalla,	12"
67	ah, ¿qué es la pantalla?	11'36"

Responde acertadamente, pero con poca precisión.

L	Transcripción	T/M
68	Exacto, ¿no? Esta parte, ah, cuadrada, ¿no?, que está en la televisión. Ah, la	31"
69	pantalla y, después, tenemos... el mando. Y el mando ¿qué es?... .. Creo que	12'05"
70	tus compañeros, ah, vuestros compañeros, Ania y y Antonie noo, noo saben, ¿eh?	

Los discentes responden colaborando entre ellos.

L	Transcripción	T/M
71	Exacto. Muy bien.	2"
		12'45"

Completan la explicación los mismos alumnos.

L	Transcripción	T/M
72	Para controlar, claro, para cambiar los programas, ¿no? de la, de la televisión. Es	11"
73	un objeto que usamos para, para cambiar los canales	12'48"

Un estudiante pregunta cómo se dice: *chanel*.

L	Transcripción	T/M
74	Mira, el canal. Para cambiar los canales. También podéis encontrar mando... a	24"
75	distancia. Mando a distancia es, ah, el nombre del, más, ah, digamos, ah, re...real	13'05"
76	de este objeto, pero normalmente usamos solo mando, es lo más habitual	

El profesor cambia de posición.

L	Transcripción	T/M
77	Vale. Película, muy bien. Ah, factores, factores, ¿Qué son los actores? Antonie y	10"
78	Ania...	13'32"

Ante la ausencia de respuesta...

L	Transcripción	T/M
79	¿No? Peroo... pero que, queréis escribir factores o..... actores, actores	14"
80	¿no?¿supongo?	13'52"

El grupo aclara lo que pregunta el docente.

L	Transcripción	T/M
81	Actores. Cámaraa, otra vez..... Programa	1" 14'08"

Interviene un estudiante para ayudar al profesor, que lee con dificultad lo que han escrito los estudiantes.

L	Transcripción	T/M
82	De tele, ¿no? Muy bien ,ah, Televisión, pero, muy bien porque habitualmente	8"
83	decimos solo tele, ¿no? y actores	14'12"

TAREA 3P2

L	Transcripción	T/M
84	Pues, ah, una de las cosas que vamos a hacer en estaa, en estaaa... .. unidad	54"
85	es explicar vocabulario, definir palabras, vocabulario y empezamos ah con esto...	14'24"
86	ah definimos palabras y vosotros ah vais a, vais a intentar ah definir unas	
87	palabras que yo os doy, ¿vale? Ah también por grupos. Siempre vamos a trabajar	
88	por grupos ¿vale? Ah... .. yy, ah, tú trabajas conn ellos, ah, trabajas conn... ..	
89	Lais y Tacia... ..Cada grupo tiene dos palabras, ¿de acuerdo?..... Vosotros tres,	
90	quee sois más.	

Reparte las tarjetas de la tarea entre los estudiantes.

L	Transcripción	T/M
91	Tenéis más o menos ah... 5, 6 minutos, ¿vale?, para hacer la explicación, ¿sí?	6" 15'28"

Interrupción del estudiante con una pregunta, que pide la aclaración de las instrucciones de la tarea.

L	Transcripción	T/M
92	Ah, chicos, la explicación es para todos, ¿vale?, ah vosotros vais a explicar las palabras y después ah vamos a intentar pensar, descubrir	11"
93		15'38"

Interrupción del estudiante que pide aclaración.

L	Transcripción	T/M
94	Entonces, después todos vamos a intentar descubrir qué palabras son, ¿vale?	5" 15'57"

Termina la instrucción.

L	Transcripción	T/M
95	Vale, ah, hacéis dos y las otras dos, las guardáis ¿eh? Las tenéis con vosotros, ¿vale?, ¿sí?	10"
96		19'47"

CORRECCIÓN 2P2

L	Transcripción	T/M
97	Ah, pues, ahora todos, por favor, cogemos el libro en la página 17	5" 20'03"

Espera a que todos abran el libro por la página mencionada y continúa.

L	Transcripción	T/M
98	Página 17, tres uno dos. En tres uno dos, tenéis mucho vocabulario, ¿vale? Este vocabulario es, ah, el que tenéis ah vosotros en las tarjetas. Entonces↑, ahora, vuestros compañeros van a explicar las palabras... .. y vosotros tenéis que descubrir... ah las palabras que describen...cuáles... son... de todas estas, ¿vale?.	30"
99		20'19"
100		
101		
102		

Un estudiante pregunta por una palabra que no entiende.

L	Transcripción	T/M
103	Ah, a tienes, ¿tienes tú la palabra?	4" 21'10"

Responde no.

L	Transcripción	T/M
104	Vale, entonces, primero explicamos y después, si no, si no, explico yo, ¿vale? Si,	7"
105	si no ha salido	21'15"

Asiente el estudiante que ha preguntado.

L	Transcripción	T/M
106	Muy bien, pues, ah, va, empezamos por aquí. Mi, ah, Micky, ¿quieres empezar?	6" 21'24"

El aprendiente lee la definición pero nadie responde. El profesor repite la definición remarcando con la entonación un elemento que considera clave para que los alumnos puedan responder a la pregunta.

L	Transcripción	T/M
107	Dicee, la persona que pa↑ga dinero...	3" 22'02"

Silencio del grupo.

L	Transcripción	T/M
108	Creo que no lo tiene muy claro, ¿no?	2" 22'10"

El profesor da la solución.

L	Transcripción	T/M
109	Pues, mira, si quieres, pones la palabra aquí debajo, muy bien	4" 22'23"

El estudiante deja la tarjeta donde le ha indicado el profesor.

L	Transcripción	T/M
110	Abonado, sí, ¿conocéis todos?	4" 22'29"

Una alumna dice que no tienen esta palabra en su país.

L	Transcripción	T/M
111	No tenéis estaa, estaa situación, ¿eh? Ah, Sabéis que hay programa	14"
112	progra..hay...canales en los que hay que pagar dinero para ver los programas,	22'40"
113	¿no?	

Responde un estudiante con una canal que conoce: *paperview*.

L	Transcripción	T/M
114	Muy bien.	1" 23'27"

Una alumna lee su definición.

L	Transcripción	T/M
115	No, no es para mí, es para, para tus compañeros.	3" 23'21"

La alumna continúa leyendo.

L	Transcripción	T/M
116	Aha, muy bien, y, normalmente, la emisora, ¿qué es? ¿Radio o televisión?.....	9"
117	¿sabéis?	23'27"

Responde una alumna incorrectamente.

L	Transcripción	T/M
118	Sí, pero normalmente, normalmente se usa más para la radio, una emisora de	25"
119	radio. ¿Conocéis alguna emisora de radio española? ¿No? Bueno. Está bien	23'39"
120	escuchar la radio en, en español, ¿eh?. Hay muchas cadenas, cadena ser, eh, no	
121	sé, muchas cadenas de radio para escuchar.	

Algunos alumnos asienten.

L	Transcripción	T/M
122	Venga, continuamos.	1" 24'04"

El alumno lee la definición, pero se equivoca y da la solución con lo que los alumnos, que tenían que descubrir de qué palabra estaba hablando, se ríen. El alumno no entiende que ocurre y sigue leyendo su definición con dificultad.

L	Transcripción	T/M
123	Ah, muy bien, ah, no hace falta descubrir la palabra porque es un anuncio, ¿no?	13"
124	Es, la palabra es anuncio.	24'52"

EXPLICACIÓN 1P2

L	Transcripción	T/M
125	Ah, una cosa, él dice: el anuncio introduce cosas para vender, ah, introducir↑, yo	1'13"
126	creo que tú quieres, eh, usar la palabra to introduce en, en inglés, ¿no? Ah, en	25'05"
127	inglés, to introduce someone or something. Introducir una persona o..., pero en	
128	español utilizamos presentar, ¿uhm? Para presentar productos o...introducir	
129	significa, ah, poner dentro..... o empezar un tema puede ser también, ¿vale? Y	
130	no decimos estación de televisión, una estación de televisión no es español,	
131	¿cómo, cómo pensáis...? Normalmente, decimos una cadena, cadena de	
132	televisión	

Una alumna repite, dice: ¿cadena?

L	Transcripción	T/M
133	Sí, tenéis el vocabulario en 3.1.2. la cadena	5" 26'18"

Una alumna pregunta si una cadena es lo mismo que canal.

L	Transcripción	T/M
134	No exactamente, la cadena es como laa, la em, empresa que tiene un canal. Es	14"
135	una compañía, una empresa, que tiene canal, ¿uhm?	26'28"

CONTINUACIÓN CORRECCIÓN 2P2

L	Transcripción	T/M
136	Bien, continuamos. Siguiendo palabra↑	2" 26'42"

La alumna se equivoca y dice *facto* en lugar de *hecho* y el profesor corrige.

L	Transcripción	T/M
137	Un hecho real, muy bien.	4" 26'53"

Otra alumna responde a la definición anterior.

L	Transcripción	T/M
138	Sí, un documental, continuamos, ah por favor, vais poniendo las palabras en la	6"
139	mesa, ¿vale?	27'02"

El profesor retoma la tarea.

L	Transcripción	T/M
140	Un documental... ¿Qué más?	2" 27'09"

El alumno dice: *lo número de personas que ven al programa*.

L	Transcripción	T/M
141	Un programa...hum...	2" 27'28"

La alumna continúa y comete otro error. En lugar de decir *viendo*, dice *asistiendo*.

L	Transcripción	T/M
142	Qué estaan viendo, asistir es portugués. Es ver, ver, un programa	9" 27'35"

Aceptación del alumno que había errado.

L	Transcripción	T/M
143	¿Y esto es...?	1" 27'45"

Responde una alumna: *audiencia*.

L	Transcripción	T/M
144	Vale, muy bien. Continuamos	2" 27'48"

Intervención del alumno.

L	Transcripción	T/M
145	Vale muy bien. Y... ... Ania dice: "es algo... vemos en la televisión... ... es algo	27"
146	vemos... ... en la televisión o en la tele" Ah, aquí falta algo	28'07"

EXPLICACIÓN 2P2

L	Transcripción	T/M
147	Qué..uhm...este, ah, lo vamos aa estudiar en esta unidad., ess, ah, gramática...	18''
148	de esta unidad y se llama...¿alguien conoce esta, este, el nombre de esta...?	28'37''

Responde una alumna: *¿conectivo?*

L	Transcripción	T/M
149	Se llama pronombre relativo.....Este pronombre se llama pronombre porque	35''
150	coge un nombre que ya hemos dicho antes..... Si en una frase hay un nombre	28'57''
151	quee coge la información tiene dentro este nombre. Y en la frase, el nombre ¿cuál	
152	es aquí?	

Responde una alumna: *algo*.

L	Transcripción	T/M
153	Algo, exacto, ¿vale? y este algo, este nombre, se llama antecedente, ¿vale? Esto	15''
154	vamos a, a verlo un pocoo estos días	29'35''

I

CONTINUACIÓN CORRECCIÓN 2P2

L	Transcripción	T/M
155	Muy bien y...	3'' 29'51''

Un estudiante empieza con su intervención, una vez el profesor le da pie con esos y...

L	Transcripción	T/M
156	El oyente. Una palabra que vuestros compañeros no han explicado, pero creo	4''
157	que sabéis... más o menos, ¿no?... qué es→	30'19''

Un estudiante define.

L	Transcripción	T/M
158	Claro. Muy bien. Viene de oír.Y la persona que ve la televisión ¿cómo se llama?	5" 30'37"

Respuesta correcta de un alumno.

L	Transcripción	T/M
159	Bien, ¿alguna duda más de vocabulario... .. que tenéis en la lista?... ..¿no?	5" 30'47"

Pregunta de un educando *qué es un concurso*. Otro alumno le responde.

TAREA 4P2

L	Transcripción	T/M
160	Vale, muy bien... .. Entonces, continuamos con la televisión... .. y ahora vamos	15"
161	a, a hablar sobre hábitos relacionados con la televisión	32'10"

Se gira de espaldas y escribe la palabra en la pizarra.

L	Transcripción	T/M
162	Hábitos... .. Ah Ayer estudiamos, bueno... .. vimos un poco ¿qué son ah los	13"
163	hábitos?... ..¿Conocéis ah un sinónimo? ¿O qué?... .. ¿Podéis explicar?	32'29"

Respuesta acertada de un estudiante.

L	Transcripción	T/M
164	Como costumbres, exacto, cosas que hacemos habitualmente... .. Entonces,	29"
165	ahora... nosotros ah queremos saber un poco los hábitos de la clase en relación	32'43"
166	con la televisión,¿vale? ¿Qué costumbres tenéis vosotros, ah, cuando... veis la	
167	tele?, ¿sí?. Para esto, ah, vamos a hacer una encuesta	

Da la espalda a la clase y escribe en la pizarra la palabra encuesta.

L	Transcripción	T/M
168	Una encuesta de hábitos. Ayer también, ah, vimos un poco qué es una	18"
169	encuesta... .. Ah ¿alguien sabe, una encuesta?	33'16"

Responde una alumna: *preguntas*.

L	Transcripción	T/M
170	Son preguntas, muy bien, ¿para qué?	5"
		33'32"

Otro alumno responde: *para saber el comportamiento de una persona*.

L	Transcripción	T/M
171	Vale, muy bien, son preguntas para saber una información, ¿no? Puede ser el	55"
172	comportamiento de personas y en este caso los hábitos sobre la televisión.	33'56
173	Entonces, ah, también por grupos, ah, vamos a hacer una encuesta. Cada grupo	
174	va a hacer cuatro, va a hacer cuatro preguntas, ¿vale?, sobre la televisión. Si	
175	cuatro e, es mucho podéis hacer tres y no pasa nada. Tres, cuatro preguntas, ah,	
176	pero vamos a cambiar un poquito los grupos, ¿sí? Ah, entonces, ah, Tú, Micky,	
177	eres uno, ¿sí? Tú, dos, tú, tres. No, uno, dos, ¿sí? Tú uno, tú dos. Tú, ah, Xin	
178	qing, uno, dos, uno, dos, y uno. ¿Vale? Ah, todos los unos, ah, os ponéis juntos y	
179	los dos también os ponéis juntos.	

Se mueven los alumnos a sus respectivas nuevas posiciones.

L	Transcripción	T/M
180	Entonces, ah vosotros ah primer grupo pensáis juntos, ah, 4 preguntas. Tienen	32"
181	que ser las mismas preguntas, ¿vale? Vosotros cuatro preguntas y vosotros tres,	35'46"
182	también, cuatro, sobre hábitos de la televisión ¿vale? Pues ah os doy también	
183	unos 5 minutos. Creo que es suficiente y escribís ah todos las preguntas, ¿vale?	
184	Pues venga, adelante.	

Los alumnos empiezan la actividad.

FUNCIONES

TAREA 1P2

Transcripción	Acto
Bueno, pues, bueno, pues, ah..	Marcador
Otro tema que vamos a hablar sobree... en estaa, estas clases es sobre la televisión, ¿vale?	Directiva
	Marcador

Se gira para escribir en la pizarra.

Transcripción	Acto
Entonces, ah,	Marcador
antees de entrar en el tema	Información
lo que vamos a hacer es trabajar por parejas,	Directiva
¿vale?	Marcador
Ah,	Marcador
vosotras dos,	Nominación
ah juntas, ah, dos,	Directiva
vosotras	Nominación
también y	Directiva
vosotros dos.	Nominación
Ah,	Marcador
solo hacemos, ah, un ejercicio muy fácil de vocabulario.	Directiva
Ah...,	Marcador
por parejas, tenéis dos minutos más o menos para pensar todo el vocabulario que vosotras conocéis sobre televisión,	Directiva
¿vale?	Marcador
Pues,	Marcador
cualquier cosa relacionada con la tele, la televisión, está bien,	Información
¿sí?	Marcador

Cogéis un papel, ah, y escribís u, una lista con vocabulario. Pues bien, dos minutos, rápidamente.	Directiva
	Marcador
	Directiva

Los alumnos empiezan a trabajar, se desplaza por la clase de lado a lado, lentamente.

Transcripción	Acto
Pueden ser profesiones↑, objetos↑ también→	Información

Deja tiempo para que desarrollen la tarea, sigue moviéndose por la clase.

Transcripción	Acto
Un minuto	Directiva

Aprovecha para escribir en la pizarra y prepararla para la siguiente tarea.

TAREA 2 P2

Transcripción	Acto
Vale, muy bien... ah, pues ahora, necesito una persona de cada grupo que... venga↑ aquí conmigo a la pizarra. Pues, una de vosotras dos ... conmigo↓, una de vosotros↓... Aquí. Venís. ¿Sí? Pues venga.	Marcador
	Directiva
	Marcador
	Nominación
	Directiva
	Nominación
	Directiva
	Marcador
	Marcador
	Directiva

Ah, no cogéis, ah, papeles, no cogéis papeles, eh. Venís, sin nada. Está bien	Marcador
	Directiva
	Directiva

Los alumnos se levantan y se acercan a la pizarra.

Transcripción	Acto
Ah, mira, tu eres A, color negro, B...	Marcador
	Directiva

Una vez repartidos los rotuladores de cada color, se desplaza a otro lugar de la clase y continúa dando las consignas.

Transcripción	Acto
Entonces, ah, yo, ah, voy a decir, ah, perdón, eh, salgo de aquí, ah, voy a decir: tiempo y cuando diga tiempo, ah, vosotros tres.. decís todas las palabras que tenéis en la libreta, ¿vale?, decís las palabras y vosotras escribís... solo↑ las palabras que escucháis, ¿vale? No más. No podéis pensar, ¿vale? solo escucháis, ¿sí?	Marcador
	Directiva
	Aparte
	Marcador
	Directiva
	Marcador
	Directiva
	Nominación
	Directiva
	Marcador
	Directiva
	Marcador
	Directiva
	Marcador

Pregunta de una discente que necesita una aclaración.

Transcripción	Acto
Entonces, si digo cambio, cambio vosotros ¿qué tenéis que hacer?...Si digo, cambiar.	Marcador
	Directiva
	Nominación
	Elicitación

Respuesta acertada de los educandos.

Transcripción	Acto
Pues, vosotras os sentáis y vosotros tenéis que salir a la pizarra, ¿vale?, pues, ah, ¿sí?, ¿preparados? Pues, ah, tiempo, palabras↑.	Marcador
	Nominación
	Directiva
	Nominación
	Directiva
	Marcador
	Marcador
	Elicitación
	Marcador
	Directiva

Los alumnos escriben en la pizarra.

Transcripción	Acto
Cambio... ... cambio, no escribís más.	Directiva
	Directiva

Los alumnos que escribían se sientan y en su lugar escriben otros.

Transcripción	Acto
Cambio, no escribís, cambio, cambio.	Directiva
	Directiva

De nuevo, los alumnos que escriben se sientan y en su lugar escriben en la pizarra otros.

Transcripción	Acto
Vale, pues, tiempo, final.	Marcador
	Directiva

TAREA 3 P2

Transcripción	Acto
Pues, ah, una de las cosas que vamos a hacer en estaa, en estaaa... .. unidad es explicar vocabulario, definir palabras, vocabulario y empezamos ah con esto... ah definimos palabras y vosotros ah vais a, vais a intentar ah definir unas palabras que yo os doy, ¿vale? Ah también por grupos. Siempre vamos a trabajar por grupos ¿vale? Ah... .. yy, ah, tú trabajas conn ellos, ah, trabajas conn... .. Lais y Tacia... .. Cada grupo tiene dos palabras, ¿de acuerdo?..... Vosotros tres, quee sois más.	Marcador
	Directiva
	Marcador
	Marcador
	Directiva
	Marcador
	Marcador
	Nominación
	Información
	Nominación
	Marcador
	Directiva
	Nominación
	Directiva
	Marcador
	Directiva

Reparte las tarjetas de la tarea entre los estudiantes.

Transcripción	Acto
Tenéis más o menos ah... 5, 6 minutos, ¿vale?, para hacer la explicación, ¿sí?	Directiva
	Marcador
	Información
	Marcador

Interrupción del estudiante con una pregunta, que pide la aclaración de las instrucciones de la tarea.

Transcripción	Acto
Ah, chicos, la explicación es para todos, ¿vale?, ah vosotros vais a explicar las palabras y después ah vamos a intentar pensar, descubrir	Marcador
	Nominación
	Información
	Marcador
	Marcador
	Directiva
	Directiva
	Directiva

Interrupción del estudiante que pide aclaración.

Transcripción	Acto
Entonces, después todos vamos a intentar descubrir qué palabras son, ¿vale?	Marcador
	Directiva
	Marcador

Termina la instrucción.

Transcripción	Acto
Vale, ah, hacéis dos y	Marcador
	Directiva

las otras dos, las guardáis	Directiva
¿eh?	Marcador
Las tenéis con vosotros,	Directiva
¿vale?, ¿sí?	Marcador

TAREA 4P2

Transcripción	Acto
Vale, muy bien... .. entonces,	Marcador
continuamos con la televisión... .. y ahora	Directiva
vamos a, a hablar sobre hábitos relacionados con la televisión	Directiva

Se gira de espaldas y escribe la palabra en la pizarra.

Transcripción	Acto
Hábitos... ..	Información
Ah	Marcador
Ayer estudiamos,	Información
bueno... ..	Marcador
vimos un poco	Información
¿qué son ah los hábitos?... ..¿Conocéis ah un sinónimo? ¿O qué?... .. ¿Podéis explicar?	Elicitación

Respuesta acertada de un estudiante.

Transcripción	Acto
Como costumbres,	Aceptación
exacto,	Evaluación
cosas que hacemos habitualmente... ..	Información
Entonces,	Marcador
ahora... nosotros ah queremos saber un poco los hábitos de la clase en relación con la	Directiva

televisión, ¿vale? ¿Qué costumbres tenéis vosotros, ah, cuando... veis la tele?, ¿sí? Para esto, ah, vamos a hacer una encuesta	Marcador
	Elicitación
	Marcador
	Directiva

Da la espalda a la clase y escribe en la pizarra la palabra encuesta.

Transcripción	Acto
Una encuesta de hábitos. Ayer también, ah, vimos un poco qué es una encuesta... .. Ah ¿alguien sabe, una encuesta?	Información
	Marcador
	Elicitación

Responde una alumna: *preguntas*.

Transcripción	Acto
Son preguntas, muy bien, ¿para qué?	Aceptación
	Evaluación
	Elicitación

Otro alumno responde: *para saber el comportamiento de una persona*.

Transcripción	Acto
Vale, muy bien, son preguntas para saber una información, ¿no? Puede ser el comportamiento de personas y en este caso los hábitos sobre la televisión.	Marcador
	Evaluación
	Información
	Marcador
	Información
	Marcador

Entonces, ah, también por grupos, ah, vamos a hacer una encuesta. Cada grupo va a hacer cuatro, va a hacer cuatro preguntas, ¿vale?, sobre la televisión. Si cuatro e, es mucho podéis hacer tres y no pasa nada. Tres, cuatro preguntas, ah, pero vamos a cambiar un poquito los grupos, ¿sí? Ah, entonces, ah, Tú, Micky, eres uno, ¿sí? Tú, dos, tú, tres. No, uno, dos, ¿sí? Tú uno, tú dos. Tú, ah, Xin qing, uno, dos, uno, dos, y uno. ¿Vale? Ah, todos los unos, ah, os ponéis juntos y los dos también os ponéis juntos.	Directiva
	Directiva
	Marcador
	Información
	Marcador
	Directiva
	Marcador
	Marcador
	Nominación
	Directiva
	Marcador
	Nominación
	Directiva
	Nominación
	Información
	Marcador
	Nominación
	Directiva
	Nominación
	Directiva
	Nominación
	Directiva
	Marcador
	Marcador
	Directiva

Se mueven los alumnos a sus respectivas nuevas posiciones.

Transcripción	Acto
Entonces, ah vosotros ah primer grupo	Marcador
	Nominación

pensáis juntos, ah, 4 preguntas. Tienen que ser las mismas preguntas. ¿vale? Vosotros cuatro preguntas y vosotros tres, también, cuatro, sobre hábitos de la televisión. ¿vale? Pues ah os doy también unos 5 minutos. Creo que es suficiente y escribís ah todos las preguntas, ¿vale? Pues venga, adelante.	Directiva
	Marcador
	Nominación
	Directiva
	Nominación
	Directiva
	Marcador
	Marcador
	Directiva
	Directiva
	Marcador
	Marcador
	Directiva

Los alumnos empiezan la actividad.

CORRECCIÓN 1P2

Transcripción	Acto
Bien, pues ah, ahora todos juntos intentamos ah corregir el vocabulario... de los compañeros, ¿vale? Ah, vosotros, ah, me ayudáis... a corregir... al grupo A.	Marcador
	Directiva
	Marcador
	Marcador
	Nominación
	Directiva
	Nominación

El profesor se gira hacia la pizarra y empieza a leer los enunciados que han escrito los estudiantes.

Transcripción	Acto
¿Actores es correcto?	Elicitación

Afirmación.

Transcripción	Acto
Muy bien.	Evaluación
¿Programa es correcto?	Elicitación

Afirmación.

Transcripción	Acto
¿Sí? ¿Él o la.. programa?	Elicitación

Responden acertadamente.

Transcripción	Acto
Muy bien.	Evaluación
¿Película es correcto?	Elicitación

Afirman.

Transcripción	Acto
Vale,	Aceptación
bien,	Evaluación
pero se escribe ¿con...?→	Apertura

Responden correctamente.

Transcripción	Acto
Acento, eh, se llama acento.	Corrección
Ah,	Marcador
¿esto es?	Elicitación

Responde el que ha escrito lo que señala el profesor, *aprensetadores*.

Transcripción	Acto
Vale,	Marcador
esto es, es portugués o...	Información
ah, yy,	Marcador
en español las personas...(llaman a la puerta)	Información

Llaman a la puerta.

Transcripción	Acto
Sí, adelante, hola, ah...	Directiva

El estudiante se sienta.

Transcripción	Acto
Exacto, las personas que presentan el programa son los...→	Evaluación
	Apertura

Respuesta acertada.

Transcripción	Acto
Pero sí, está casi perfecto. Vale. Esto ess... la novela, novela, ¿es correcto?	Evaluación
	Marcador
	Información
	Elicitación

No responde nadie.

Transcripción	Acto
¿Qué es una novela?	Elicitación

Responden que es un libro, primero, luego algunas estudiantes portuguesas dicen que es algo que se ve en la televisión.

Transcripción	Acto
Es como, como un libro, literatura, pero existen también unas series, como programas	Información

Los estudiantes muestran acuerdo, asintiendo, una alumna dice es *como una serie*.

Transcripción	Acto
Y como es de televisión...¿Cómo se llama? Si es televisión...	Elicitación

Responden correctamente.

Transcripción	Acto
Muy bien, vale. Comercial, ¿es correcto?..... ¿Qué, qué es un comercial?	Evaluación
	Marcador
	Elicitación

Responde una alumna: *una pausa para vender cosas.*

Transcripción	Acto
Ah, la pausa para vender cosas, ah, no se llama comercial en español..... Se llama...→ ¿Alguien sabe? Son los, los anuncios, para vender cosas, sí, para hacer publicidad.	Marcador
	Información
	Apertura
	Elicitación
	Información

El profesor cambia de posición.

Transcripción	Acto
Vale, después tenemos la cámara, muy bien, y se escribe ¿con...?→	Marcador
	Información
	Evaluación
	Apertura

Responde una alumna.

Transcripción	Acto
Acento, muy bien.	Aceptación
	Evaluación

Un alumno pregunta si se dice *el cámara* o *la cámara*.

Transcripción	Acto
La cámara...ah, el la cámara es el objeto y también..... podemos...El cámara, que es la persona.	Información

Camina, cambia de posición y señala otra palabra en la pizarra.

Transcripción	Acto
¿Canal?	Elicitación

Responden algunos estudiantes que *canal* es correcto.

Transcripción	Acto
Correcto, ¿no? ¿El o la?	Evaluación
	Elicitación

Responden correctamente.

Transcripción	Acto
Director, ¿correcto?	Elicitación

Los aprendientes afirman que sí.

Transcripción	Acto
Correcto. Muy bien.	Evaluación

El profesor cambia de posición.

Transcripción	Acto
Vamos con B: Película. Hemos dicho que es correcto, actores...también... directores..... futebol. Esto creo que es como en portugués, futebol, pero ¿en español?	Directiva
	Información
	Pista
	Elicitación

Un alumno responde correctamente.

Transcripción	Acto
Futebol. Con acento también.	Corrección

El profesor cambia de posición.

Transcripción	Acto
Antena, ¿qué es? ah, Grupo B	Elicitación
	Marcador
	Nominación

Los interpelados responden correctamente.

Transcripción	Acto
Exacto. Se pone encima de la tele ¿para?	Evaluación
	Información
	Elicitación

Vuelven a responder correctamente.

Transcripción	Acto
Vale, muy bien,	Marcador
	Evaluación

Para mejorar la imagen, para coger la imagen, ¿sí?	Información
	Marcador

Asentimiento general. Una alumno dice *señal*.

Transcripción	Acto
La señal, exacto, ¿eh? coger la señal, muy bien	Corrección
	Evaluación
	Marcador
	Corrección
	Evaluación

Señala de nuevo la pizarra.

Transcripción	Acto
Telenovelas, muy bien, y cámara, hemos dicho, con acento	Aceptación
	Evaluación
	Información
	Corrección

Pregunta de una estudiante.

Transcripción	Acto
Sí, sí, es correcto, muy bien.	Aceptación
	Evaluación

El profesor cambia de posición para que se vea mejor la corrección que está haciendo con ayuda de la pizarra.

Transcripción	Acto
Vale,	Marcador

Tenemos la pantalla, ah, equipo, Cc. Creo que no ha salido, ¿no?, pantalla, ah, ¿Qué es la pantalla?	Información
	Marcador
	Información
	Marcador
	Elicitación

Responde acertadamente, pero con poca precisión.

Transcripción	Acto
Exacto, ¿no? Esta parte,ah, cuadrada, ¿no?, que está en la televisión. Ah, la pantalla y, después, tenemos... el mando. Y el mando ¿qué es?... ... Creo que tus compañeros, ah, vuestros compañeros, Ania yy Antonie noo, noo saben, ¿eh?	Evaluación
	Marcador
	Información
	Marcador
	Información
	Marcador
	Información
	Elicitación
	Información
	Nominación
	Información
	Marcador

Los discentes responden colaborando entre ellos.

Transcripción	Acto
Exacto. Muy bien.	Evaluación

Completan la explicación los mismos alumnos.

Transcripción	Acto
Para controlar,	Corrección

claro, para cambiar los programas, ¿no? de la, de la televisión. Es un objeto que usamos para, para cambiar los canales	Evaluación
	Información
	Marcador
	Información

Un estudiante pregunta cómo se dice: *chanel*.

Transcripción	Acto
Mira, el canal. Para cambiar los canales. También podéis encontrar mando... a distancia. Mando a distancia es, ah, el nombre del, más, ah, digamos, ah, re.. real de este objeto, pero normalmente usamos solo mando, es lo más habitual.	Directiva
	Información

El profesor cambia de posición.

Transcripción	Acto
Vale. Película, muy bien. Ah, factores, factores, ¿Qué son los factores? Antonie y Ania...	Marcador
	Información
	Evaluación
	Marcador
	Elicitación
	Nominación

Ante la ausencia de respuesta...

Transcripción	Acto
¿No? Peroo... pero que, queréis escribir factores o..... actores, actores ¿no? ¿supongo?	Elicitación
	Corrección

El grupo aclara lo que pregunta el docente.

Transcripción	Acto
Actores. Cámaraa, otra vez..... Programa	Información

Interviene un estudiante para ayudar al profesor, que lee con dificultad lo que han escrito los estudiantes.

Transcripción	Acto
De tele,	Aceptación
¿no?	Marcador
Muy bien ,	Evaluación
ah,	Marcador
Televisión, pero,	Información
muy bien	Evaluación
porque habitualmente decimos solo tele,	Información
¿no?	Marcador
y actores	Información

CORRECCIÓN 2P2

Transcripción	Acto
Ah, pues,	Marcador
ahora todos, por favor, cogemos el libro en la página 17	Directiva

Espera a que todos abran el libro por la página mencionada y continúa.

Transcripción	Acto
Página 17, tres uno dos.	Directiva
En tres uno dos, tenéis mucho vocabulario,	Información

¿vale? Este vocabulario es, ah, el que tenéis ah vosotros en las tarjetas. Entonces↑, ahora, vuestros compañeros van a explicar las palabras... .. y vosotros tenéis que descubrir... ah las palabras que describen... cuáles... son... de todas estas, ¿vale?.	Marcador
	Información
	Marcador
	Información
	Directiva
	Información
	Marcador

Pregunta del estudiante para aclarar la explicación.

Transcripción	Acto
Ah, a tienes, ¿tienes tú la palabra?	Marcador
	Elicitación

Responde no.

Transcripción	Acto
Vale, entonces, primero explicamos y después, si no, si no, explico yo, ¿vale? Si, si no ha salido	Marcador
	Información
	Marcador
	Información

Asiente el estudiante que ha preguntado.

Transcripción	Acto
Muy bien, pues, ah, va, empezamos por aquí. Mi, ah, Micky,	Marcador
	Directiva
	Nominación

¿quieres empezar?	Directiva
-------------------	-----------

El aprendiente lee la definición pero nadie responde. El profesor repite la definición remarcando con la entonación un elemento que considera clave para que los alumnos puedan responder a la pregunta.

Transcripción	Acto
Dice, la persona que pa↑ga dinero...	Información

Silencio del grupo.

Transcripción	Acto
Creo que no lo tiene muy claro, ¿no?	Información
	Marcador

El profesor da la solución.

Transcripción	Acto
Pues, mira, si quieres, pones la palabra aquí debajo, muy bien	Marcador
	Directiva
	Directiva
	Evaluación

El estudiante deja la tarjeta donde le ha indicado el profesor.

Transcripción	Acto
Abonado, sí, ¿conocéis todos?	Aceptación
	Elicitación

Una alumna dice que no tienen esta palabra en su país.

Transcripción	Acto
No tenéis esta, esta situación, ¿eh? Ah, Sabéis que hay programa, progra..hay...canales en los que hay que pagar dinero para ver los programas, ¿no?	Información
	Marcador
	Marcador
	Elicitación

Responde un estudiante con una canal que conoce: *paperview*.

Transcripción	Acto
Entonces, si yo pago dinero... para ver el programa... yo soy un abonado, ¿vale? Ya está.	Marcador
	Información
	Marcador
	Información

Los alumnos dan muestras de aceptar la explicación.

Transcripción	Acto
Muy bien.	Evaluación

Una alumna lee su definición.

Transcripción	Acto
No, no es para mí, es para, para tus compañeros.	Directiva

La alumna continúa leyendo.

Transcripción	Acto
Aha, muy bien, y, normalmente, la emisora, ¿qué es? ¿Radio o televisión?..... ¿sabéis?	Refuerzo
	Evaluación
	Elicitación

Responde una alumna incorrectamente.

Transcripción	Acto
Sí, pero normalmente, normalmente se usa más para la radio, una emisora de radio. ¿Conocéis alguna emisora de radio española? ¿No? Bueno. Está bien escuchar la radio en, en español. Hay muchas cadenas, cadena ser, eh, no sé, muchas cadenas de radio para escuchar.	Aceptación
	Corrección
	Elicitación
	Marcador
	Información

Algunos alumnos asienten.

Transcripción	Acto
Venga, continuamos.	Directiva

El alumno lee la definición, pero se equivoca y da la solución con lo que los alumnos, que tenían que descubrir de qué palabra estaba hablando, se ríen. El alumno no entiende que ocurre y sigue leyendo su definición con dificultad.

Transcripción	Acto
Ah, muy bien, ah, no hace falta descubrir la palabra porque es	Marcador
	Evaluación
	Marcador
	Información

un anuncio, ¿no? Es, la palabra es anuncio.	Marcador
	Información

El profesor define y caracteriza la palabra anuncio en clase abierta.

Transcripción	Acto
Bien, continuamos. Siguiendo palabra	Marcador
	Directiva

La alumna se equivoca y dice *facto* en lugar de *hecho* y el profesor corrige.

Transcripción	Acto
Un hecho real, muy bien.	Aceptación
	Evaluación

Otra alumna responde a la definición anterior.

Transcripción	Acto
Un documental... ¿Qué más?	Aceptación
	Elicitación

El alumno dice: *lo número de personas que ven al programa.*

Transcripción	Acto
Un programa... hum...	Aceptación
	Refuerzo

La alumna continúa y comete otro error. En lugar de decir *viendo*, dice *asistiendo*.

Transcripción	Acto
Qué están viendo, asistir es portugués. Es ver, ver, un programa	Corrección
	Información
	Corrección

Aceptación del alumno que había errado.

Transcripción	Acto
¿Y esto es...?	Elicitación

Responde una alumna: *audiencia*.

Transcripción	Acto
Vale, muy bien. Continuamos	Aceptación
	Evaluación
	Directiva

Intervención del alumno.

Transcripción	Acto
Vale muy bien. Y... .. Ania dice: "es algo... vemos en la televisión... ... es algo vemos... .. en la televisión o en la tele" Ah, aquí falta algo	Aceptación
	Evaluación
	Marcador
	Información
	Marcador
	Elicitación

El profesor introduce una explicación en clase abierta.

Transcripción	Acto
Muy bien	Evaluación

y...	Pista
------	-------

Un estudiante empieza con su intervención, una vez el profesor le da pie con esos y...

Transcripción	Acto
El oyente. Una palabra que vuestros compañeros no han explicado, pero creo que sabéis... más o menos, ¿no?... qué es→	Información
	Elicitación
	Apertura

Un estudiante define.

Transcripción	Acto
Claro. Muy bien. Viene de oír. Y la persona que ve la televisión ¿cómo se llama?	Evaluación
	Información
	Elicitación

Respuesta correcta de un alumno.

Transcripción	Acto
Bien, ¿alguna duda más de vocabulario... .. que tenéis en la lista?... .. ¿no?	Marcador
	Elicitación
	Marcador

EXPLICACIÓN 1P2

Transcripción	Acto
Ah, una cosa, él dice: el anuncio introduce cosas para vender, ah, introducir†, yo creo que tú quieres, eh, usar la palabra <i>to introduce</i> en, en inglés, ¿no? Ah, en inglés, <i>to introduce someone or something</i>. Introducir una persona o..., pero en español utilizamos presentar, ¿uhm? Para presentar productos o...introducir significa, ah, poner dentro..... o empezar un tema puede ser también, ¿vale? Y no decimos estación de televisión, una estación de televisión no es español, ¿cómo, cómo pensáis...? Normalmente, decimos una cadena, cadena de televisión	Marcador
	Información
	Marcador
	Marcador
	Información
	Marcador
	Información
	Marcador
	Información
	Elicitación
	Información

Una alumna repite, dice: ¿cadena?

Transcripción	Acto
Sí, tenéis el vocabulario en 3.1.2. la cadena	Información

Una alumna pregunta si una cadena es lo mismo que canal.

Transcripción	Acto
No exactamente, la cadena es como laa, la em, empresa que tiene un canal. Es una compañía, una empresa, que tiene canal,	Información

¿uhm?	Marcador
-------	----------

EXPLICACIÓN 2P2

Transcripción	Acto
Qué..uhm...este, ah, lo vamos aa estudiar en esta unidad., ess, ah, gramática... de esta unidad y se llama...	Información
¿alguien conoce esta, este, el nombre de esta...?	Elicitación

Responde una alumna: *¿conectivo?*

Transcripción	Acto
Se llama pronombre relativo.....Este pronombre se llama pronombre porque coge un nombre que ya hemos dicho antes..... Si en una frase hay un nombre quee coge la información tiene dentro este nombre. Y en la frase, el nombre	Información
¿cuál es aquí?	Elicitación

Responde una alumna: *algo.*

Transcripción	Acto
<i>Algo,</i>	Aceptación
exacto,	Evaluación
¿vale?	Marcador
y este <i>algo</i> , este nombre, se llama antecedente,	Información
¿vale?	Marcador
Esto vamos a, a verlo un pocoo estos días	Directiva

FICHA DEL PROFESOR 3 (P3)

PROFESOR	Núria Ortiz de Pinedo
HORARIO DE LA GRABACIÓN ACORDADO	11.40 a 12:43
NÚMERO DE ALUMNOS	5
NIVEL DE REFERENCIA	Nivel B1
UNIDAD DEL LIBRO	Método prisma, unidad 9 del manual del estudiante
CONTENIDO ACADÉMICO DE LA SESIÓN	Práctica del cuando+ subjuntivo
RECURSOS DEL AULA	Pizarra, aparato de CD
MINUTOS DE GRABACIÓN	01h03''
OTRAS ANOTACIONES	

TAREA 1P3

L	Transcripción	T/M
1	Muy bien, ¿Qué tal, ayer, la fiesta?	3'' 2'06''

Responden los estudiantes y explican qué hicieron.

L	Transcripción	T/M
2	¿Dónde fuisteis?	1'' 2'13''

Intervención de los alumnos. La profesora deja que hablen.

L	Transcripción	T/M
3	¿Por qué no fuiste, Duda?	1'' 2'43''

Responde que estaba muy cansada y explica con detalle por qué decidió quedarse en casa.

TAREA 2P3

L	Transcripción	T/M
4	Bueno, vamos a la página 113, va.	2'' 4'21''

Intervención de los estudiantes, hablan y luego un aprendiente pregunta, de nuevo la página.

L	Transcripción	T/M
5	Página 113	1'' 5'13''

Intervención de los estudiantes. Siguen hablando de lo que hicieron ayer . La profesora corrige.

L	Transcripción	T/M
6	¿Embora? ¿Qué es embora?	2'' 5'53''

Responde una estudiante y la profesora vuelve a corregir.

L	Transcripción	T/M
7	Me fue, él, ¿yo?	2'' 5'58''

La profesora amenaza con apuntar las numerosas incorrecciones que cometen para que pongan más atención en su forma de hablar.

L	Transcripción	T/M
8	Ah. Voy a empezar a apuntar aquí.	6'' 6'00''

Intervención de los alumnos. Divagan. Ríen.

L	Transcripción	T/M
9	Bueno, vamos a escuchar un audio, el dos dos, de la pg. 113.	10" 6'21"

Pausa, mientras buscan la página. La profesora aprovecha para averiguar si han hecho los deberes.

L	Transcripción	T/M
10	Bueno, muy bien, escuchadme, vamos al dos dos. Mm...Vamos a escuchar y	16"
11	tenéis que marcar la respuesta acertada de las tres opciones que se os dan,	8'41"
12	¿vale?¿Os habéis enterado?	

Una estudiante responde afirmativamente a la pregunta que ha hecho la profesora. Pone la audición.

L	Transcripción	T/M
13	¿Lo habéis entendido todo o volvemos a...?	2" 11'16"

I

Los aprendientes responden murmurando. La profesora considera que debe volver a poner el audio. Lo escuchan de nuevo.

CORRECCIÓN 1P3

L	Transcripción	T/M
14	Vale. ¿Quién habla?	3" 13'16"

Responden correctamente.

L	Transcripción	T/M
15	Una mujer, que parezca un hombre...	3" 13'14"

Los alumnos imaginan cuántos años tendrá la mujer que ha participado en esta grabación, sobre si es creíble o no y lo comentan.

L	Transcripción	T/M
16	Y ¿por qué sabéis que es un hombre?	2" 13'25"

Responden los aprendientes.

L	Transcripción	T/M
17	Y ¿por qué sabéis que es una mujer de setenta?	2" 13'28"

Responden de nuevo.

L	Transcripción	T/M
18	Dice: "cuando esta mujer era pequeña"...	2' 13'47"

Los alumnos completan la apertura de la profesora.

L	Transcripción	T/M
19	Vale, ¿Dónde?, bueno, ¿cuándo conoció a su marido?	3" 13'52"

Los discentes responden correctamente.

L	Transcripción	T/M
20	Y la mujer piensa que si su nieta tiene hijos...→	4" 13'58"

Los alumnos completan la apertura de la profesora.

TAREA 3P3

L	Transcripción	T/M
21	Muuy bien, vale, ahora la vamos a volver a escuchar y tendréis que recoger toda	24''
22	esta información..... el lugar de nacimiento, el modo de vida durante la infancia,	14'06
23	¿cómo aprendió a escribir?, ¿qué le pasó durante la guerra?, ¿dónde han vivido	
24	desde que acabó la guerra?, ¿en qué han trabajado su marido y ella? y ¿qué le	
25	desea a sus bisnietos?	

Una alumna responde que sí lo harán. La profesora comenta que están muy obedientes.

L	Transcripción	T/M
26	Vale, emm, nada, vamos a volver a escucharlo y a opinar	6''
		14'50'

Escuchan de nuevo la audición.

CORRECCIÓN 2P3

La profesora se levanta y apunta las respuestas en la pizarra.

L	Transcripción	T/M
27	Vale, ¿dónde ha na...?, ¿dónde nació esta mujer?	5''
		16'35''

Los alumnos responden con corrección.

L	Transcripción	T/M
28	¿Nuevacerrada? Nava...Navacerrada. Bueno, es un pueblo↑ que hay en la sierra	2''
		16'50''

Los alumnos asienten.

L	Transcripción	T/M
29	¿Cómo vivían?	2" 17'04"

De nuevo, los alumnos completan acertadamente.

L	Transcripción	T/M
30	Pasaban hambre.....¿En invierno qué les pasaba?	2" 17'22"

Un alumno responde y pregunta cómo se pronuncia *aislados*.

L	Transcripción	T/M
31	Aislados.	1' 17'31"

El alumno repite correctamente.

L	Transcripción	T/M
32	Y ¿qué es de las ovejas y...?	3" 17'33"

Aciertan otra vez los estudiantes.

L	Transcripción	T/M
33	¿Cuándo?	1' 17'39"

Contestan, algunos, correctamente.

L	Transcripción	T/M
34	Vale, ¿Cómo aprendió a escribir?	3" 18'01"

Responden entre todos hasta conseguir una respuesta satisfactoria.

L	Transcripción	T/M
35	Aprendió a escribir sola, ¿Con qué?	4" 18'15"

Otra vez los alumnos aciertan.

L	Transcripción	T/M
36	Y ¿Qué dibujaba en la tierra?	2" 18'24"

Responden correctamente los discentes.

L	Transcripción	T/M
37	¿Qué más? ¿Qué le pasó durante la guerra?	4" 18'40"

Algunos aprendientes responden y lo hacen con corrección.

L	Transcripción	T/M
38	Conoció a su marido, ¿qué le, dónde estaba su marido?	4" 18'55"

Responde una alumna pero pronuncia *covas*.

L	Transcripción	T/M
39	Cuevas.....Escondido.	3" 19'01"

La profesora completa la frase en la pizarra.

L	Transcripción	T/M
40	¿Y qué más le pasó durante la...?	3" 19'13"

Responden algunos estudiantes correctamente.

L	Transcripción	T/M
41	Vale, ¿qué más?, ¿dónde ha vivido desde que acabó la guerra?	3" 19'28"

Los discentes participan acertadamente.

L	Transcripción	T/M
42	Vale ¿En qué han trabajado su marido y ella? El marido...→	3" 19'37"

De nuevo, los aprendientes dan la respuesta correcta.

L	Transcripción	T/M
43	¿Y ella?	1" 19'52"

Una alumna da la respuesta acertada.

L	Transcripción	T/M
44	Entendéis, ¿no? Esto de servíaa ...como criada.	5" 19'59"

La misma alumna asiente.

L	Transcripción	T/M
45	Vale. Y.. ¿Qué le desea a sus bis.. a sus bisnietos?	5" 20'11"

Responden algunos correctamente.

L	Transcripción	T/M
46	Vale. Muy bien..... Que no tengan hambre ni frío y.....→	10" 20'26"

El profesor se sienta una vez escritas todas las respuestas en la pizarra y empieza una disertación sobre la Guerra Civil. Los estudiantes se interesan y le piden aclaraciones y más información.

TAREA 4P3

L	Transcripción	T/M
47	Vale. Vamos a, a ver qué tal vuestra imaginación. Quiero que penséis cómo será	34"
48	y qué vida habrá tenido, por ejemplo, Gustavo, Estefi, cuando tenga 70 años.	22'18"
49	Estefi, tú escribirás sobre Ricardo, Ricardo sobre Duda, Duda sobre Camile y	
50	Camile sobre Gustavo. ¿Cómo será la vida cuando tenga 70 años, qué le habrá	
51	pasado..... ¿cómo os lo imagináis, ¿vale?	

Asienten los interpelados.

L	Transcripción	T/M
52	5 líneas, 5 líneas	2" 23'26"

Los aprendientes preguntan qué tiempo deben usar y la profesora responde, además añade alguna instrucciones sobre cómo debe ser el tono del texto.

L	Transcripción	T/M
53	No vale ser cruel, ¿eh? Ricardo, no vale ser cruel con Duda	6" 24'02"

Los estudiantes se lamentan de forma divertida.

L	Transcripción	T/M
54	Pero bueno, Ricardo está muy callado, y no sé quién es más cruel aquí	4" 24'42"

Ricardo expresa su inocencia de forma jocosa.

L	Transcripción	T/M
55	Bueno, venga, os dejoooo..... 10 minutos	13" 24'54"

Los estudiantes se quejan, luego otros defienden que 10 minutos es más que suficiente.

EXPLICACIÓN 1P3

L	Transcripción	T/M
56	¿Te hago un...? A ver, estamos aquí y vamos a, a hablar de lo que va a pasar...	1'33"
57	dentro de 50 años... y nos desplazamos al futuro, ¿vale? Entonces, desde aquí,	29'40"
58	como has hecho, como ya has utilizado el futuro de habrá dicho o habrá hecho	
59	tantas cosas. Ella lo que quería saber era, uhm, si eso que ha hecho era algo↑...	
60	que quería hacer un pasado y ha cumplido su sueño... ¿sabes lo que quiero	
61	decir? Entonces, sí que puedes volver, utilizar el pasado para volver aquí, pero si	
62	vuelves a la predicción↑ inicial, tienes que volver a utilizar el futuro, o sea, no	
63	puedes hablar del pasado porque entonces hablas como de, como era Gustavo	
64	cuando era niño. ¿Entiendes, Camile? ¿sí? ¿Seguro?..... Solo era para el caso	
65	este de, de Duda tenía una↑ Duda↑, pero, pero en principio los demás..... con el	
66	futuro..... lo podéis hacer bien, lo habéis trabajado bastante.	

La estudiante a la que se ha dirigido a lo largo de la explicación responde afirmativamente y continúa trabajando.

CORRECCIÓN 3P3

L	Transcripción	T/M
67	Bueno, a ver, venga, vamos a corregir. Camile, ¿Estás lista?.	5" 44'26"

La interpelada responde negativamente.

L	Transcripción	T/M
68	Duda, tú, ¿Puedes leer ya?	3" 44'33"

Duda responde de forma ininteligible.

L	Transcripción	T/M
69	¿Eso es un sí o un no?	2" 44'41"

La interpelada aclara que *no*.

L	Transcripción	T/M
70	Bueno, venga, Gustavo↑, Ceci↓	4" 44'54"

Lee Gustavo, pero comete errores. La profesora se levanta, borra la pizarra y corrige escribiendo en la pizarra.

L	Transcripción	T/M
71	A ver, no es habrá hecho... o dices..... se habrá operado..... de cirugía.....	22"
72	estética	45'51"

Los alumnos preguntan de nuevo, prueban otras estructuras.

L	Transcripción	T/M
73	No, no, no, se habrá operado de cirugía estética porque si dices habrá hecho,	21"
74	habrá hecho, claro, tú, tú, haces la operación y tú no estás diciendo que ella sea	46'14"
75	médico, estás diciendo que... ella pasará equis veces por el quirófano, o sea, que	
76	se habrá operado de cirugía estética, vale, ¿Qué más?	

El alumno continúa leyendo. Se equivoca con el verbo parecer.

L	Transcripción	T/M
77	No parecerá.	2'' 47'

El estudiante corrige y acierta.

L	Transcripción	T/M
78	El verbo parecer sí lo conocéis ¿no?	2'' 47'05''

El estudiante comete otro error, la profesora corrige.

L	Transcripción	T/M
79	No parecerá que tenga su edad	47'11''

Continúa el estudiante y termina.

L	Transcripción	T/M
80	Ahh...Muy bien	2'' 47'39

La profesora se dirige a otra estudiante para que lea su composición.

L	Transcripción	T/M
81	Venga↓ Estefi	47'57''

Un alumno exclama *¡qué mono!*, la profesora secunda su intervención y repite lo mismo.

L	Transcripción	T/M
82	¡Qué mono!	1''

		48'12"
--	--	--------

La estudiante que está leyendo su redacción comete un error, dice *terá*.

L	Transcripción	T/M
83	Tendrá, ¿no? Has puesto o...terá, ¿qué has puesto?	3" 48'19"

La alumna corrige y continúa. Comete más errores y la profesora interviene.

L	Transcripción	T/M
84	Y los llevará a pasear...En↑ Góndola, ¿no? ¿Os acordáis? Los llevará.....	19"
85	Góndola no deja de ser un medio de transporte↓	48'37"

Intervienen los estudiantes, no entienden muy bien a qué se refiere la profesora.

L	Transcripción	T/M
86	Pero digo, lo digo por la preposición, de ser, no deja de ser como un medio de	10"
827	transporte entre comillas, entonces siempre usamos el en. Vale, continuamos	49'02"

Una alumna asiente, parece que comprende.

L	Transcripción	T/M
88	Vale, continúa, Estefi	2" 49'12"

La alumna continúa leyendo y comete otro error. Dice *se quedará emborrachado todas las noches*.

L	Transcripción	T/M
89	Vale, esto es una portuñolada increíble	3" 49'19"

La alumna corrige.

L	Transcripción	T/M
90	Exacto	1'' 49'22''

Continúa leyendo la alumna.

L	Transcripción	T/M
91	¿Qué es el baile de gozo? Por favor, Ricardo.	5'' 49'33''

Risas y explicación de a qué se refiere la alumna. Ricardo es interpelado para que explique qué significa el baile de gozo. Los alumnos y la profesora piden que salga y que baile.

L	Transcripción	T/M
92	Ricardo. ¿Qué, qué tipo de música necesitas para hacerlo?	5'' 49'45''

Ricardo se niega a salir y da más explicaciones, pero la profesora no acaba de entender esas explicaciones.

L	Transcripción	T/M
93	No sé qué significa	1'' 50'47''

Todos animan a Ricardo para que salga a bailar.

L	Transcripción	T/M
94	Venga, por favor, venga, por favor, por favor	2'' 51'52'

Al final, parece que Ricardo accede.

L	Transcripción	T/M
95	Poor favor	2" 51'55"

Accede a salir. Ricardo explica que con alcohol ese baile es *muy más fácil*.

L	Transcripción	T/M
96	¡¿Muy más?! A verr	5" 52'33"

Queja de la profesora. El alumno no sabe cómo corregir.

L	Transcripción	T/M
97	A ver	1" 52'38'

La profesora escribe en la pizarra la corrección.

L	Transcripción	T/M
98	Muy fácil, mucho más...	6" 52'44'

Una alumna repite, intenta aclarar qué dijo Ricardo, intenta defender que lo dijo bien, dicen que quería decir *muchas veces*.

L	Transcripción	T/M
99	¿Cómo muchas veces?	1" 52'54"

La profesora trata de entender la explicación que le da la alumna, le pide que aclare lo que está explicando.

L	Transcripción	T/M
100	¿Qué dices?	1' 52'57"

La alumna trata de aclararlo y la profesora entiende.

L	Transcripción	T/M
101	Vale	1" 53'04'

Parece haber una confusión entre lo que la alumna expresa y lo que realmente quería decir Ricardo.

L	Transcripción	T/M
102	No porque él dijo: es muy más fácil, otra vez	5" 53'05"

La alumna asiente, pero defiende que ella no quería decir eso.

L	Transcripción	T/M
103	No, no tú, no tú, él	3" 53'10"

Asentimiento de la alumna. Ahora comprende a quién se refería la profesora.

L	Transcripción	T/M
104	Vale, Estefi, termina.	2" 53'15"

Un alumno interrumpe con una divagación. La profesora trata de reconducir la clase.

L	Transcripción	T/M
105	Bueno, Estefi, venga	2" 54'34"

Estefi comenta que ya ha terminado.

L	Transcripción	T/M
106	¿Ya has terminado?	2" 54'36"

La alumna asiente.

L	Transcripción	T/M
107	Venga. Turno de Ricardo. Qué miedo	2" 54'38"

Ricardo empieza a leer. Comete un error, dice: *porque sus hijos habrán nacido en España y quedarán...*

L	Transcripción	T/M
108	Y... se↑ quedarán	2" 55'25"

Corrige el alumno.

L	Transcripción	T/M
109	Vale, y ¿por qué habrá ganado tanto dinero?	4" 55'28"

El alumno no encuentra la palabra para expresar dos relaciones: una oficial y una paralela. La profesora aclara la duda.

L	Transcripción	T/M
110	Un marido y un amante	2" 55'50"

Asiente el alumno.

L	Transcripción	T/M
111	Venga, te toca	2" 56'38"

Otra alumna lee. En su lectura se equivoca en la pronunciación de *seis*.

L	Transcripción	T/M
112	seis	1" 57'05"

Vuelve a cometer el error.

L	Transcripción	T/M
113	¿Ses o seis?	2" 57'11"

La alumna corrige bien.

L	Transcripción	T/M
114	Vale. Muy bien, ¿no? Has utilizado bien lo de futuro pasado, pasado futuro. ¿Lo	8"
115	habéis entendido lo que he explicado yo antes, ahora?	57'22"

Asienten algunos estudiantes. La alumna en su lectura menciona la palabra *hawaianas*, pero la pronuncia en portugués.

L	Transcripción	T/M
116	Hawaianas en español	1'' 57'50''

Se sorprenden los alumnos.

L	Transcripción	T/M
117	¿Con hawaianas?	1'' 58'10''

Corrige la alumna. Un alumno trata de explicar una historia sobre el origen de las *hawaianas*, las chanclas.

L	Transcripción	T/M
118	A ver, explica la historia, explica la historia	2'' 59'41''

El alumno cuenta la historia. Cuando acaba, la profesora reconduce la clase.

L	Transcripción	T/M
119	Va, acabamos, Camile, lee tu texto.	2'' 1h0'27''

Camile lee. Gustavo intenta meter baza.

L	Transcripción	T/M
120	Shh, Gustavo, que va pa ti.	1' 1h0'33''

Camile continúa leyendo. La alumna dice: *él habrá quitado su trabajo* y la profesora corrige.

L	Transcripción	T/M
121	Habrá perdido	1" 1h02'36"

FUNCIONES P3

TAREA 1P3

Transcripción	Acto
Muy bien,	Marcador
¿Qué tal, ayer, la fiesta?	Elicitación

Responden los estudiantes y explican qué hicieron.

Transcripción	Acto
¿Dónde fuisteis?	Elicitación

Intervención de los alumnos. La profesora deja que hablen.

Transcripción	Acto
¿Por qué no fuiste,	Elicitación
Duda?	Nominación

Responde que estaba muy cansada y explica con detalle por qué decidió quedarse en casa.

TAREA 2P2

Transcripción	Acto
Bueno,	Marcador
vamos a la página 113, va.	Directiva

Intervención de los estudiantes, hablan y luego un aprendiente pregunta, de nuevo la página.

Transcripción	Acto
----------------------	-------------

Página 113	Directiva
------------	-----------

Intervención de los estudiantes. Siguen hablando de lo que hicieron ayer . La profesora corrige.

Transcripción	Acto
¿Embora?¿qué es embora?	Corrección

Responde una estudiante y la profesora vuelve a corregir.

Transcripción	Acto
Me fue, él, ¿yo?	Corrección

La profesora amenaza con apuntar las numerosas incorrecciones que cometen para que pongan más atención en su forma de hablar.

Transcripción	Acto
Ah. Voy a empezar a apuntar aquí.	Información

Intervención de los alumnos. Divagan. Ríen.

Transcripción	Acto
Bueno, vamos a escuchar un audio, el dos dos, de la pg. 113.	Marcador
	Directiva
	Información

Pausa, mientras buscan la página. La profesora aprovecha para averiguar si han hecho los deberes.

Transcripción	Acto
Bueno, muy bien,	Marcador

escuchadme, vamos al dos dos.	Directiva
Mm..	Marcador
Vamos a escuchar y	Directiva
tenéis que marcar la respuesta acertada de las tres opciones que se os dan,	Directiva
¿vale?	Marcador
¿Os habéis enterado?	Elicitación

Una estudiante responde afirmativamente a la pregunta que ha hecho la profesora. Pone la audición.

Transcripción	Acto
¿Lo habéis entendido todo o volvemos a...?	Elicitación

Los aprendientes responden murmurando. La profesora considera que debe volver a poner el audio. Lo escuchan de nuevo.

TAREA 3P3

Transcripción	Acto
Muuy bien, vale, ahora la vamos a volver a escuchar y tendréis que recoger toda esta información..... el lugar de nacimiento, el modo de vida durante la infancia, ¿cómo aprendió a escribir?, ¿qué le pasó durante la guerra?, ¿dónde han vivido desde que acabó la guerra?, ¿en qué han trabajado su marido y ella? y ¿qué le desea a sus bisnietos?	Marcador
	Directiva
	Directiva
	Información

Una alumna responde que sí lo harán. La profesora comenta que están muy obedientes.

Transcripción	Acto
Vale, emm, nada, vamos a volver a escucharlo y a opinar	Marcador
	Aparte
	Directiva
	Directiva

Escuchan de nuevo la audición.

TAREA 4P3

Transcripción	Acto
Vale.	Marcador
Vamos a, a ver qué tal vuestra imaginación.	Directiva
Quiero que penséis cómo será y qué vida habrá tenido, por ejemplo,	Directiva
Gustavo, Estefi,	Nominación
cuando tenga 70 años.	Información
Estefi, tú	Nominación
escribirás sobre	Directiva
Ricardo, Ricardo	Nominación
sobre	Información
Duda, Duda	Nominación
sobre	Información
Camile y Camile	Nominación
sobre	Información
Gustavo.	Nominación
¿Cómo será la vida cuando tenga 70 años, qué le habrá pasado..... ¿cómo os lo imagináis,	Información
¿vale?	Marcador

Asienten los interpelados.

Transcripción	Acto
5 líneas, 5 líneas	Directiva

Los aprendientes preguntan qué tiempo deben usar y la profesora responde, además añade algunas instrucciones sobre cómo debe ser el tono del texto.

Transcripción	Acto
No vale ser cruel, ¿eh? Ricardo, no vale ser cruel con Duda	Directiva
	Marcador
	Nominación
	Directiva
	Nominación

Los estudiantes se lamentan de forma divertida.

Transcripción	Acto
Pero bueno, Ricardo está muy callado, y no sé quién es más cruel aquí	Marcador
	Nominación
	Información

Ricardo expresa su inocencia de forma jocosa.

Transcripción	Acto
Bueno, venga, os dejoooo..... 10 minutos	Marcador
	Directiva

Los estudiantes se quejan, luego otros defienden que 10 minutos es más que suficiente.

CORRECCIÓN 1P3

Transcripción	Acto
Vale.	Marcador
¿Quién habla?	Elicitación

Responden correctamente.

Transcripción	Acto
Una mujer, que parezca un hombre...	Información

Los alumnos imaginan cuántos años tendrá la mujer que ha participado en esta grabación, sobre si es creíble o no y lo comentan.

Transcripción	Acto
Y	Marcador
¿por qué sabéis que es un hombre?	Elicitación

Responden los aprendientes.

Transcripción	Acto
Y	Marcador
¿por qué sabéis que es una mujer de setenta?	Elicitación

Responden de nuevo.

Transcripción	Acto
Dice: "cuando esta mujer era pequeña"	Corrección

Los alumnos completan la apertura de la profesora.

Transcripción	Acto
Vale, ¿Dónde?, bueno, ¿cuándo conoció a su marido?	Marcador
	Elicitación
	Marcador
	Elicitación

Los discentes responden correctamente.

Transcripción	Acto
Y la mujer piensa que si su nieta tiene hijos...→	Apertura

Los alumnos completan la apertura de la profesora.

CORRECCIÓN 2P3

La profesora se levanta y apunta las respuestas en la pizarra.

Transcripción	Acto
Vale, ¿dónde ha na...?, ¿dónde nació esta mujer?	Marcador
	Elicitación

Los alumnos responden con corrección.

Transcripción	Acto
¿Nuevacerrada? Nava...Navacerrada. Bueno, es un pueblo↑ que hay en la sierra	Aparte
	Corrección
	Marcador
	Información

Los alumnos asienten.

Transcripción	Acto
¿Cómo vivían?	Elicitación

De nuevo, los alumnos completan acertadamente.

Transcripción	Acto
Pasaban hambre.....	Información
¿En invierno qué les pasaba?	Elicitación

Un alumno responde y pregunta cómo se pronuncia *aislados*.

Transcripción	Acto
Aislados	Corrección

El alumno repite correctamente.

Transcripción	Acto
Y	Marcador
¿qué es de las ovejas y...?	Elicitación

Acertan otra vez los estudiantes.

Transcripción	Acto
¿Cuándo?	Elicitación

Contestan, algunos, correctamente.

Transcripción	Acto
Vale,	Marcador

¿Cómo aprendió a escribir?	Elicitación
----------------------------	-------------

Responden entre todos hasta conseguir una respuesta satisfactoria.

Transcripción	Acto
Aprendió a escribir sola,	Información
¿Con qué?	Elicitación

Otra vez los alumnos aciertan.

Transcripción	Acto
Y	Marcador
¿Qué dibujaba en la tierra?	Elicitación

Responden correctamente los discentes.

Transcripción	Acto
¿Qué más?	Aparte
¿Qué le pasó durante la guerra?	Elicitación

Algunos aprendientes responden y lo hacen con corrección.

Transcripción	Acto
Conoció a su marido,	Información
¿qué le, dónde estaba su marido?	Elicitación

Responde una alumna pero pronuncia covas.

Transcripción	Acto
Cuevas.....	Corrección
Escondido.	Información

La profesora completa la frase en la pizarra.

Transcripción	Acto
Y	Marcador
¿qué más le pasó durante la...?	Elicitación

Responden algunos estudiantes correctamente.

Transcripción	Acto
Vale,	Marcador
¿qué más?,	Aparte
¿dónde ha vivido desde que acabó la guerra?	Elicitación

Los discentes participan acertadamente.

Transcripción	Acto
Vale	Marcador
¿En qué han trabajado su marido y ella?	Elicitación
El marido...→	Apertura

De nuevo, los aprendientes dan la respuesta correcta.

Transcripción	Acto
¿Y ella?	Elicitación

Una alumna da la respuesta acertada.

Transcripción	Acto
Entendéis, ¿no? Esto de servía ...como criada.	Elicitación

La misma alumna asiente.

Transcripción	Acto
Vale. Y..	Marcador
¿Qué le desea a sus bis.. a sus bisnietos?	Elicitación

Responden algunos correctamente.

Transcripción	Acto
Vale.	Marcador
Muy bien.....	Evaluación
Que no tengan hambre ni frío y.....→	Apertura

El profesor se sienta una vez escritas todas las respuestas en la pizarra y empieza una disertación sobre la Guerra Civil. Los estudiantes se interesan y le piden aclaraciones y más información.

CORRECCIÓN 3P3

Transcripción	Acto
Bueno, a ver,	Marcador
venga, vamos a corregir.	Directiva
Camile,	Nominación
¿Estás lista?.	Revisión

La interpelada responde negativamente.

Transcripción	Acto
Duda, tú,	Nominación
¿Puedes leer ya?	Directiva

Duda responde de forma ininteligible.

Transcripción	Acto
¿Eso es un sí o un no?	Elicitación

La interpelada aclara que *no*.

Transcripción	Acto
Bueno,	Marcador
venga,	Directiva
Gustavo↑, Ceci↓	Nominación

Lee Gustavo, pero comete errores. La profesora se levanta, borra la pizarra y corrige escribiendo en la pizarra.

Transcripción	Acto
A ver,	Marcador
no es habrá hecho... o dices..... se habrá operado..... de cirugía..... estética	Corrección

Los alumnos preguntan de nuevo, prueban otras estructuras.

Transcripción	Acto
No, no, no, se habrá operado de cirugía estética porque si dices habrá hecho, habrá hecho, claro, tú, tú, haces la operación y tú no estás diciendo que ella sea médico, estás diciendo que... ella pasará equis veces por el quirófano, o sea, que se habrá operado de cirugía estética,	Corrección
vale,	Marcador
¿Qué más?	Aparte

El alumno continúa leyendo. Se equivoca con el verbo parecer.

Transcripción	Acto
No parecerá.	Corrección

El estudiante corrige y acierta.

Transcripción	Acto
El verbo parecer sí lo conocéis ¿no?	Elicitación

El estudiante comete otro error, la profesora corrige.

Transcripción	Acto
No parecerá que tenga su edad	Corrección

Continúa el estudiante y termina.

Transcripción	Acto
Ahh...	Reconocimiento
Muy bien	Evaluación

La profesora se dirige a otra estudiante para que lea su composición.

Transcripción	Acto
Venga↓	Directiva
Estefi	Nominación

Un alumno exclama *¡qué mono!*, la profesora secunda su intervención y repite lo mismo.

Transcripción	Acto
¡Qué mono!	Información

La estudiante que está leyendo su redacción comete un error, dice *terá*.

Transcripción	Acto
Tendrá, ¿no? Has puesto o...terá, ¿qué has puesto?	Corrección
	Elicitación

La alumna corrige y continúa. Comete más errores y la profesora interviene.

Transcripción	Acto
Y los llevará a pasear...En↑ Góndola, ¿no? ¿Os acordáis? Los llevará..... Góndola no deja de ser un medio de transporte.↓	Corrección
	Elicitación
	Información

Intervienen los estudiantes, no entienden muy bien a qué se refiere la profesora.

Transcripción	Acto
Pero digo, lo digo por la preposición, de ser, no deja de ser como un medio de transporte entre comillas, entonces siempre usamos el <i>en</i> . Vale, continuamos	Marcador
	Información
	Marcador
	Directiva

Una alumna asiente, parece que comprende.

Transcripción	Acto
Vale, continúa,	Marcador
	Directiva

Estefi	Nominación
--------	------------

La alumna continúa leyendo y comete otro error. Dice *se quedará emborrachado todas las noches*.

Transcripción	Acto
Vale, esto es una portuñolada increíble	Marcador
	Información

La alumna corrige.

Transcripción	Acto
Exacto	Evaluación

Continúa leyendo la alumna.

Transcripción	Acto
¿Qué es el baile de gozo? Por favor, Ricardo.	Elicitación
	Directiva
	Nominación

Risas y explicación de a qué se refiere la alumna. Ricardo es interpelado para que explique qué significa el baile de gozo. Los alumnos y la profesora piden que salga y que baile.

Transcripción	Acto
Ricardo. ¿Qué, qué tipo de música necesitas para hacerlo?	Nominación
	Elicitación

Ricardo se niega a salir y da más explicaciones, pero la profesora no acaba de entender esas explicaciones.

Transcripción	Acto
No sé qué significa	Información

Todos animan a Ricardo para que salga a bailar.

Transcripción	Acto
Venga, por favor, venga, por favor, por favor	Directiva

Al final, parece que Ricardo accede.

Transcripción	Acto
Poor faavor	Directiva

Accede a salir. Ricardo explica que con alcohol ese baile es *muy más fácil*.

Transcripción	Acto
¿Muy más?!	Corrección
A verr	Marcador

Queja de la profesora. El alumno no sabe cómo corregir.

Transcripción	Acto
A verr	Marcador

La profesora escribe en la pizarra la corrección.

Transcripción	Acto
Muy fácil, mucho más...	Corrección

Una alumna repite, intenta aclarar qué dijo Ricardo, intenta defender que lo dijo bien, dicen que quería decir *muchas veces*.

Transcripción	Acto
¿Cómo muchas veces?	Elicitación

La profesora trata de entender la explicación que le da la alumna, le pide que aclare lo que está explicando.

Transcripción	Acto
¿Qué dices?	Elicitación

La alumna trata de aclararlo y la profesora entiende.

Transcripción	Acto
Vale	Aceptación

Parece haber una confusión entre lo que la alumna expresa y lo que realmente quería decir Ricardo.

Transcripción	Acto
No porque	Información
él	Nominación
dijo: es muy más fácil, otra vez	Información

La alumna asiente, pero defiende que ella no quería decir eso.

Transcripción	Acto
No, no tú, no tú, él	Información

Asentimiento de la alumna. Ahora comprende a quién se refería la profesora.

Transcripción	Acto
Vale, Estefi, termina.	Marcador
	Nominación
	Directiva

Un alumno interrumpe con una divagación. La profesora trata de reconducir la clase.

Transcripción	Acto
Bueno, Estefi, venga	Marcador
	Nominación
	Directiva

Estefi comenta que ya ha terminado.

Transcripción	Acto
¿Ya has terminado?	Elicitación

La alumna asiente.

Transcripción	Acto
Venga.	Directiva
Turno de	Información
Ricardo.	Nominación
Qué miedo	Información

Ricardo empieza a leer. Comete un error, dice: *porque sus hijos habrán nacido en España y quedarán...*

Transcripción	Acto
Y...	Marcador
se↑ quedarán	Corrección

Corrige el alumno.

Transcripción	Acto
Vale, y	Marcador
¿por qué habrá ganado tanto dinero?	Elicitación

El alumno no encuentra la palabra para expresar dos relaciones: una oficial y una paralela. La profesora aclara la duda.

Transcripción	Acto
Un marido y un amante	Corrección

Asiente el alumno.

Transcripción	Acto
Venga,	Directiva
te	Nominación
toca	Directiva

Otra alumna lee. En su lectura se equivoca en la pronunciación de *seis*.

Transcripción	Acto
seis	Corrección

Vuelve a cometer el error.

Transcripción	Acto
¿Ses o seis?	Corrección

La alumna corrige bien.

Transcripción	Acto
Vale.	Marcador
Muy bien,	Evaluación
¿no?	Marcador
Has utilizado bien lo de futuro pasado, pasado futuro.	Información
¿Lo habéis entendido lo que he explicado yo antes, ahora?	Elicitación

Asienten algunos estudiantes. La alumna en su lectura menciona la palabra *hawaianas*, pero la pronuncia en portugués.

Transcripción	Acto
<i>Hawaianas</i> en español	Corrección

Se sorprenden los alumnos.

Transcripción	Acto
¿Con <i>hawaianas</i> ?	Elicitación

Corrige la alumna. Un alumno trata de explicar una historia sobre el origen de las *hawaianas*, las chanclas.

Transcripción	Acto
---------------	------

A ver, explica la historia, explica la historia	Marcador
	Directiva

El alumno cuenta la historia. Cuando acaba, la profesora reconduce la clase.

Transcripción	Acto
Va, acabamos, Camile, lee tu texto.	Directiva
	Nominación
	Directiva

Camile lee. Gustavo intenta meter baza.

Transcripción	Acto
Shh, Gustavo, que va pa ti.	Directiva
	Nominación
	Información

Camile continúa leyendo. La alumna dice: *él habrá quitado su trabajo* y la profesora corrige.

Transcripción	Acto
Habrá perdido	Corrección

EXPLICACIÓN 1P3

Transcripción	Acto
Te hago un...?	Elicitación
A ver,	Marcador
estamos aquí y vamos a, a hablar de lo que va a pasar... dentro de 50 años... y nos desplazamos al futuro,	Información
¿vale?	Marcador
Entonces,	Marcador
desde aquí, como has hecho, como ya has utilizado el futuro de habrá dicho o habrá hecho tantas cosas. Ella lo que quería saber era, uhm, si eso que ha hecho era algo↑... que quería hacer un pasado y ha cumplido su sueño...	Información
¿Sabes lo que quiero decir?	Elicitación
Entonces,	Marcador
sí que puedes volver, utilizar el pasado para volver aquí, pero si vuelves a la predicción↑ inicial, tienes que volver a utilizar el futuro, o sea, no puedes hablar del pasado porque entonces hablas como de, como era Gustavo cuando era niño.	Información
¿Entiendes,	Elicitación
Camile?	Nominación
¿Sí? ¿Seguro?.....	Elicitación
Solo era para el caso este de, de Duda tenía una↑ Duda↑, pero, pero en principio los demás..... con el futuro..... lo podéis hacer bien, lo habéis trabajado bastante.	Información

La estudiante a la que se ha dirigido a lo largo de la explicación responde afirmativamente y continúa trabajando.