Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2014 - 2015

El habla del profesor y la práctica docente reflexiva: análisis de funciones y modificaciones discursivas en clases de español como segunda lengua de nivel A1 según el MCER en Ecuador

Trabajo realizado por:

María Dolores Vasco Aguas

Dirigido por:

Virginia González García

Agradecimientos

A mi familia por su apoyo incondicional para poder cumplir con este reto académico de principio a fin: Mireya, Guillermo, Ximena, Isabel, Gabriela y Karla.

A la Fundación Carolina por haberme brindado la oportunidad de vivir la experiencia de becaria latinoamericana en España durante la fase presencial del Máster. De igual manera, agradezco a la Universidad de Cantabria, en especial a todo el equipo docente y administrativo del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Fundación CIESE Comillas del año academico 2014-2015, quienes generosamente compartieron su sabiduría y tiempo con el grupo internacional de estudiantes del que tuve el privilegio de formar parte. Sus orientaciones fueron decisivas para aclarar el camino que me llevó al presente estudio.

A mi tutora Virginia González, por su guía y ánimo permanente para desarrollar la investigación.

A las escuelas de español ecuatorianas Español Intensivo, Andean Global Studies y a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, por permitirme ingresar a sus aulas de español como segunda lengua. Por supuesto, a los profesores y a los alumnos participantes por su colaboración y apertura.

Finalmente, a mis compañeras y compañeros del Máster, por su calurosa acogida y amistad.

Tabla de Contenido

Abstract 6

Resumen 6

I. Introducción 7

II. Marco teórico 10

Teorías interaccionistas en el proceso de adquisición de L2/LE y sus implicaciones didácticas en la enseñanza de ELE 10

Discurso generado en el aula 14

El habla del profesor: características. 14

Modelos de análisis del discurso de aula. 21

Práctica reflexiva en la docencia de ELE 25

III. Objetivos y preguntas de investigación 29

IV. Metodología 30

Observación, grabación, transcripción y análisis del discurso de aula 31

Entrevistas a docentes participantes en el estudio 33

V. Resultados y análisis 35

De la observación de clases 35

Clase 1. 35

Clase 2 40

Clase 3 44

Análisis comparativo de estilos discursivos de docentes que trabajan en clases individuales, respecto de quienes lo hacen con grupos de estudiantes 48

De las respuestas de los profesores en las entrevistas 53

VI. Propuesta práctica 57

Protocolo de comportamiento interactivo para profesores de español como segunda lengua 57

VII. Conclusiones 59

VIII. Bibliografía consultada 64

IX. Anexos 68

Índice de Tablas

Tabla 1. Ajustes lingüísticos y conversacionales para el hablante no nativo en el discurso gramatical de un hablante nativo según Larsen-Freeman y Long (1991) 19
Tabla 2. Tipos de modificaciones discursivas más frecuentes en el habla del profesor de español como L2 y su simbología según González Argüello (2001:328 y 2010:90). 25
Tabla 3. Muestras de uso de la función *preguntar* en la Clase 1 38
Tabla 4. Muestras de uso de la función *reaccionar* en la Clase 1 38
Tabla 5. Muestras de uso de las funciones *presentar, preguntar y reaccionar* en la Clase 2 42
Tabla 6. Muestras de uso de las funciones *presentar, preguntar y reaccionar* en la Clase 2 43
Tabla 7. Muestras de uso de las modificaciones *reproducción con corrección* y *ampliación* en la Clase 2 44
Tabla 8. Muestras de uso de las funciones *presentar, preguntar y reaccionar* en la Clase 3 47
Tabla 9. Muestra de uso de la función *marcar cambio de actividad* en la Clase 1 51
Tabla 10. Muestra de uso de la función *marcar cambio de actividad* en la Clase 2 52
Tabla 11. Muestra de uso de la función *marcar cambio de actividad* en la Clase 3 52
Tabla 12. Modificaciones en el habla del profesor identificadas por entrevistados 55

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de negociación de significado según Varonis y Gass (1985) 13
Figura 2. Parrilla para análisis del discurso generado en el aula según González Argüello (2001) 22
Figura 3. Parrilla para análisis del discurso generado en el aula según González Argüello (2010) 23
Figura 4. Competencias clave del profesorado de L2/LE según el Instituto Cervantes (2012).... 26
Figura 5. Participación interlocutores en Clase 1: Profesora y Grupo Clase..... 37
Figura 6. Funciones en el habla de la profesora durante el discurso generado en la Clase 1 37
Figura 7. Proporción de producciones con modificación en el habla de la profesora de la Clase 1. 39
Figura 8. Modificaciones en el habla de la profesora de la Clase 1 39
Figura 9. Participación interlocutores en Clase 2: Profesor y Estudiante..... 41
Figura 10. Funciones en el habla del profesor durante el discurso generado en la Clase 2..... 41
Figura 11. Proporción de producciones con modificación en el habla del profesor de la Clase 2. 43
Figura 12. Modificaciones en el habla del profesor de la Clase 2..... 44
Figura 13. Participación interlocutores en Clase 3: Profesora y Estudiante..... 45
Figura 14. Funciones en el habla de la profesora durante el discurso generado en la Clase 3 46
Figura 15. Proporción de producciones con modificación en el habla de la profesora de la Clase 3..... 47
Figura 16. Modificaciones en el habla de la profesora de la Clase 3 48
Figura 17. Participación interlocutores Clases 1, 2 y 3 49
Figura 18. Participación interlocutores Clase 1 desglosado por estudiantes del grupo clase 49
Figura 19. Funciones en el habla de los profesores Clases 1, 2 y 3..... 50
Figura 20. Modificaciones en el habla de los profesores Clases 1, 2 y 3 53
Figura 21. Producciones de los profesores con y sin habla modificada Clases 1, 2 y 3..... 54

The Teacher's discourse and reflexive teaching practice: a study on functions and speech modification in Spanish as a second language classes in A1 level CEFR in Ecuador

Abstract

Based on the Interactionist approach in Second Language Acquisition field, for the first time in the South American Spanish-speaking sphere, this research studies functions and speech modifications in teachers of Spanish as a second language. The methodology includes the use of a model of discourse generated in classroom analysis in three sample classes of A1 level CEFR in Ecuador. Through a series of interviews teachers' beliefs are explored concerning the use of speech modifications and the usefulness of a classroom discourse analysis which could contribute to the development of a reflexive teaching practice. An interactive protocol of behavior is proposed for teachers of second languages so as to improve their performance and ensure a more dynamic approach with students who are beginners. Thus, the reflexive teaching practice will be a tool for the development of professional permanent formation.

Key words: Interactionist approach in Second Language Acquisition, discourse generated in classroom analysis, teacher talk, modified input, basic user level, reflexive teaching

El habla del profesor y la práctica docente reflexiva: análisis de funciones y modificaciones discursivas en clases de español como segunda lengua de nivel A1 según el MCER en Ecuador

Resumen

A la luz de las teorías interaccionistas en el campo de la adquisición de lenguas, esta investigación estudia, por primera vez en el ámbito sudamericano hispanohablante, las funciones y modificaciones en el habla del profesor de español como segunda lengua a través de la aplicación de un modelo de análisis del discurso generado en el aula en una muestra de tres clases de nivel A1 en Ecuador. A través de entrevistas se exploran las creencias de los profesores acerca del *input* modificado proporcionado a estudiantes de nivel de usuario básico y si consideran que este tipo de análisis de su discurso didáctico puede contribuir a desarrollar una práctica docente reflexiva. Como aplicación didáctica se propone un protocolo de comportamiento interactivo para que los profesores de lenguas segundas dinamicen y mejoren sus clases con estudiantes de niveles iniciales, posicionando la práctica reflexiva de la enseñanza como herramienta para la formación docente y el desarrollo profesional permanente.

Palabras clave: Teorías interaccionistas, análisis del discurso en el aula, habla del docente, *input* modificado, nivel usuario básico, reflexión de la práctica docente.

I. Introducción

Cada clase de español como segunda lengua es irrepetible. El docente puede abordar los mismos temas, desarrollar tareas similares, emplear iguales recursos, y sin embargo, los resultados jamás podrán ser totalmente idénticos. Al terminar cada clase o revisar las muestras de expresión escrita de los aprendientes surgen inquietudes en el docente. Reflexionamos sobre qué es lo que nos ha causado mayor impresión en cada clase, qué aspecto generó mayor interés entre nuestros estudiantes o qué dificultades imprevistas se presentaron. Nos cuestionamos acerca de qué están aprendiendo nuestros alumnos, qué podríamos hacer para lograr mejores resultados en nuestras sesiones de enseñanza-aprendizaje o quizá, sencillamente nos planteamos cómo comunicarnos con mayor eficacia en el aula.

Estas preguntas se vuelven más críticas cuando el grupo meta de nuestras clases es de nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Más allá del libro de texto, los audios, la pizarra, las nuevas tecnologías y demás, contamos con un valioso recurso a nuestro alcance: nuestra propia habla, recurso cuyo estudio nos puede proporcionar claves fundamentales para mejorar los niveles de competencia comunicativa de nuestros estudiantes… Sin embargo, ¿somos conscientes de nuestro discurso didáctico? Probablemente no nos hemos detenido a revisar qué tan distinta es nuestra forma de interactuar con nuestros estudiantes en el aula comparada con la forma como conversamos con nuestros colegas o familiares, o qué pasa con nuestra habla al cambiar de una clase de nivel A1 a otra con estudiantes de nivel B2 o C1, ni tampoco en el tipo de ajustes que hacemos en nuestro discurso docente.

El presente estudio se ha enfocado precisamente en el discurso generado en el aula de segundas lenguas, en tanto espacio de interacción por excelencia. El análisis del discurso nos permite explicitar el tipo de funciones más empleadas en las producciones de los profesores, los ajustes conversacionales que empleamos tanto el docente como el estudiante para la intercomprensión y, principalmente, la gama de ajustes lingüísticos presentes en nuestra habla, el habla del profesor, en los niveles fonológico, sintáctico y léxico.

Ahora bien, ¿por qué estudiar el habla del profesor? ¿No es acaso el estudiante el eje principal en torno al cual debe estar orientado el proceso de enseñanza-aprendizaje? Consideramos que el discurso generado en el aula es el resultado de un flujo comunicativo dinámico donde interactúan el profesor y los estudiantes. Por esta razón y

no obstante el predominio de la arrolladora tendencia centrada en el estudiante en el campo de la adquisición de lenguas, nos atrevemos a equiparar el estudio del conjunto de intercambios lingüísticos generados en el aula con una vuelta de tuerca necesaria para volver la mirada al otro gran protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente. El profesorado proporciona la principal fuente de *input* que reciben los estudiantes en las aulas de lenguas segundas y, de manera preponderante, ofrece los apoyos necesarios para que un estudiante alcance su mayor potencial partiendo de su nivel real de competencia lingüística.

Las clases de español como segunda lengua son espacios privilegiados para el desarrollo de la reflexión metacognitiva y metalingüística de los estudiantes. Aprenden la lengua meta a través de la lengua meta, gracias al rol mediador del docente, quien de manera consciente ajusta su registro para comunicarse con no nativos o aprendientes de español. Esos ajustes, cambios o modificaciones son el primer objeto de estudio de la presente investigación, a la luz de las teorías interaccionistas que explican el proceso de adquisición de lenguas segundas y extranjeras (L2/LE).

Este proceso de reflexión en el aula a la que hacemos mención en nuestros estudiantes –qué saben de lo que saben, cómo usan la lengua para entenderla y explicarla– bien podría extrapolarse a la práctica docente, indagando, en primer lugar, si los profesores somos conscientes de nuestra habla en el contexto didáctico: qué funciones predominan en el discurso generado por el profesor de español como L2, qué modificaciones lingüísticas y conversacionales presenta y si estas varían en función de la conformación numérica de nuestras clases (si son grupales o individualizadas). En segunda instancia, valdría examinar qué opiniones tienen los profesores de español como L2 participantes sobre el estudio de su habla en el aula y sobre el grado de utilidad en tanto recurso de reflexión de su enseñanza.

Para este fin, se ha partido del estudio de las contribuciones de las teorías interaccionistas en el proceso de adquisición de L2/LE y sus implicaciones didácticas en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). En ese sentido se profundizará en el discurso generado en el aula, las características y funciones del habla del profesor, qué modelos de análisis de la interacción en el aula se han desarrollado en el campo de la adquisición de segundas lenguas y cómo entender y valorar la práctica reflexiva en la docencia.

El presente estudio está diseñado de la siguiente manera: después de mostrar el soporte teórico, se definirá la metodología empleada para alcanzar los objetivos y

responder las preguntas de investigación sobre el habla y la reflexión docentes. La fase experimental comprende dos bloques de estudio: el primero, basado en la observación, grabación, transcripción y análisis del discurso generado en aulas de español como segunda lengua en Ecuador; y el segundo, desarrollado mediante entrevistas a los docentes participantes en el estudio. Los resultados de los dos bloques son analizados desde los aportes de las teorías interaccionistas sobre la adquisición de segundas lenguas.

Finalmente, a la luz de los resultados obtenidos en la fase experimental y su confrontación con el marco teórico, se ofrece una aplicación didáctica que consiste en un protocolo de comportamiento interactivo para que los profesores de L2/LE dinamicen y mejoren sus clases con estudiantes de niveles iniciales, posicionando la práctica reflexiva de la enseñanza como herramienta para el desarrollo profesional.

II. Marco teórico

Teorías interaccionistas en el proceso de adquisición de L2/LE y sus implicaciones didácticas en la enseñanza de ELE

¿Cómo aprendemos una lengua? ¿Es únicamente un proceso que responde a características genéticas de la especie humana? ¿O es acaso producto de conductas aprendidas a base de refuerzos frente a respuestas esperadas ante estímulos externos? ¿Qué procesos cognitivos intervienen en la adquisición y aprendizaje de lenguas? ¿En qué medida el individuo y el entorno social y cultural que lo rodean desde su nacimiento determinan su desarrollo psicolingüístico?

Psicólogos y lingüistas han desarrollado diversos estudios que proponen respuestas a las anteriores interrogantes y, más importante aún, cuál es su implicación en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Najafi Sarem y Shirzadi (2014:62) sintetizan cuáles han sido las tres principales teorías que han ejercido mayor influencia en el campo de la adquisición de lenguas (maternas, segundas y extranjeras), a saber: conductismo, innatismo e interaccionismo, con sus representantes paradigmáticos Skinner, Chomsky y Vygotsky, respectivamente:

> Cada teoría ha contribuido al campo subrayando un aspecto específico del proceso de adquisición de lenguas. La teoría conductista ha dado un rol preponderante al ambiente, introduciendo los conceptos de imitación y formación de hábitos. Por otra parte, la teoría innatista se ha centrado en el rol de la mente y los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de lenguas. Aprovechando las ventajas tanto del conductismo como del innatismo, en el siglo XIX emerge el enfoque interaccionista, centrado en el rol de la interacción social en el aprendizaje de lenguas. Basado en este enfoque, los aprendientes deberían ser expuestos a un *input* comprensible, negociado o modificado cuando intenta adquirir una lengua.

El presente estudio está alineado con las teorías interaccionistas de la adquisición de lenguas. En primer lugar se hará una revisión del enfoque de Vygostky sobre las características de las funciones psicológicas superiores, como el lenguaje hablado, y cómo se desarrollan socialmente. En segundo lugar se abordará la modificación del *input*, en el marco del proceso de intercambio conversacional donde los interlocutores negocian significados para la mutua comprensión.

De acuerdo a la postura teórica del psicólogo ruso Lev Vygostky, citada por Wertsch (1988:43-44), las funciones psicológicas superiores presentan ciertas características que las distinguen de las inferiores, interesa destacar tres: intelectualización, origen y naturaleza social, y mediación.

Intelectualización se refiere a que se realiza conscientemente, a diferencia de las funciones psicológicas inferiores que se desarrollan de manera involuntaria. En cuanto al *origen y naturaleza social* de las funciones psicológicas superiores, Vygotsky (1960:118) afirma que "no es la naturaleza sino la sociedad la que, por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano". La *mediación* se efectúa a través de un sistema de signos o herramientas psicológicas que permiten regular el propio comportamiento así como el de los demás (Vygotsky en Wertsch, 1988:44). Ejemplos de sistemas de signos serían el sistema numérico, el lenguaje hablado, el lenguaje musical. Cabe indicar que estos sistemas pueden alcanzar un alto grado de sofisticación al punto que su uso ya no depende de un contexto real y concreto para poder interpretarlos y manejarlos.

El énfasis en el origen social de las funciones psicológicas superiores se sintetiza en la ley genética general del desarrollo cultural formulada por Vygotsky (1981:163):

> Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica.

Siguiendo esta línea teórica, en el ámbito de adquisición de segundas lenguas, en lugar de hablar del niño, lo reemplazaríamos por el aprendiente de lenguas, quien se encuentra en pleno desarrollo de su competencia comunicativa e intercultural en una lengua distinta a la materna. Se trata de un proceso voluntario donde además la lengua meta es la herramienta psicológica de mediación para aprenderla. Las interacciones con hablantes nativos en la lengua que está aprendiendo constituirían el plano interpsicológico en el desarrollo de la segunda lengua. Mientras que la capacidad de poder emplear la segunda lengua con solvencia constituiría un claro signo de que el aprendiente ha internalizado sus mecanismos formales y, por tanto, la lengua meta ha alcanzado un plano intrapsicológico.

Ahora bien, es necesario puntualizar que la teoría general de la adquisición de segundas lenguas propuesta por Krashen en 1983, en el ámbito de las teorías innatistas, ha significado una contribución fundamental para explicar los postulados del enfoque interaccionista. En concreto, la hipótesis del *input* comprensible. Esta hipótesis señala que

> La adquisición del lenguaje solo puede tener lugar cuando un mensaje que es transmitido es entendido, cuando el foco está en qué es lo que se ha dicho más que en la forma del mensaje. Esto puede calificarse como la gran paradoja de la enseñanza de lenguas: la lengua se enseña mejor cuando la utilizamos para transmitir mensajes, no cuando se la enseña explícitamente para un aprendizaje consciente (Krashen, 1995[1]:55).

Relacionado con el *input* comprensible en tanto proceso crucial –pero no el único– en la adquisición de lenguas que se gesta con la interacción entre nativos y aprendientes de una lengua, tenemos la categoría de *negociación del significado*.

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (1997-2015) define la negociación del significado como la "labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales. Para realizar dicha labor los interlocutores se basan en los marcos de conocimiento que comparten." Seguidamente el *Diccionario* describe que

> Se han estudiado las características de la interacción discursiva en que participa el aprendiente y se ha comprobado que en ella se producen determinadas modificaciones como consecuencia de la necesidad de negociar el sentido de lo que se dice. Se ha visto que estas modificaciones constituyen la manera más eficaz y frecuente de hacer comprensible tanto el aducto que se recibe como el educto que se produce.

Entonces, la necesidad de intercomprensión entre los hablantes nativos y no nativos provoca modificaciones discursivas, que se dan tanto en el plano lingüístico como en el conversacional. Doughty (2000:164), en su estudio sobre negociación del entorno lingüístico de la L2, define la negociación del significado como: "un tipo de resolución de problemas lingüísticos, motivado por la presión comunicativa inherente a las tareas del aula." Esta autora ilustra la negociación del significado en el contexto de aprendizaje señalando que dado un problema de comprensión entre un hablante nativo o experto y un aprendiente de L2, la actuación lingüística de este último obedecerá a la siguiente negociación de significado (2000:164): "hazte entender incluso si tu interlengua distorsiona determinadas características de la lengua meta o carece de ellas" –que se

[1] La primera edición data de 1983.

trataría del educto o *output* producido por el no nativo– o "intenta entender, incluso si lo que escuchas parece ser incomprensible" –que vendría a ser el procesamiento de la información o *intake* generado en la mente del alumno, derivado del aducto o *input* que recibe por parte del hablante nativo.

Uno de los modelos de negociación de significado en el contexto de interrupción de la comunicación es el propuesto por Varonis y Gass[2] en 1985, citado por Munguía (2000:287), al que califica como *rutinas de no entendimiento*:

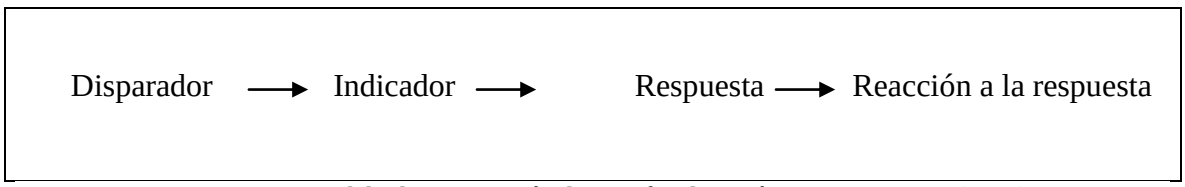

Figura 1. Modelo de negociación de significado según Varonis y Gass (1985)

1. *Un disparador* (D). Es un enunciado o parte de un enunciado, que estimula o invoca a un entendimiento incompleto por parte del que escucha. El disparador puede presentarse como *a)* Una pregunta (Dp), *b)* como respuesta (Dr), *c)* sin ser una pregunta ni una respuesta (Dn).
2. *Un indicador* (I). Es la señal del oyente de que el entendimiento no ha sido completo, este se puede manifestar por enunciados de: *a)* entonación ascendente (Ia), *b)* entonación descendente (Id), *c)* explícitos de no entendimiento (Ie), *d)* respuesta no verbal (Iv) y *e)* respuesta inapropiada (Ii).
3. *Una respuesta* (R). Se da cuando el hablante aclara el *input* no aceptado por el oyente (referido como reparación). Las respuestas pueden ser por medio de *a)* repetición (Rr), *b)* expansión (Re), *c)* paráfrasis (Rf), *d)* reconocimiento (Rc) y *e)* reducción (Rd).
4. *Una reacción a la respuesta* (RR). Es un elemento opcional que señala la aceptación del oyente o la dificultad seguida de la reparación del hablante.

En síntesis, una vez producida la ruptura en la comunicación, uno de los interlocutores señala la dificultad para comprender el *input*, el otro responde de tal forma que repara el malentendido, y finalmente el señalador reacciona ante la respuesta recibida.

Hemos explicado qué aportes de las teorías interaccionistas se han tomado como ejes teóricos para el presente estudio. En el siguiente apartado explicaremos cómo ha incidido esta línea de investigación en la didáctica de segundas lenguas.

[2] En Doughty (2000:164) se encuentra este modelo en estos términos: desencadenante, señal, respuesta y reacción.

Discurso generado en el aula

El *Diccionario de términos clave de ELE* (1997-2015) define el discurso de aula como: "tipo de lengua utilizado en las situaciones de clase. A menudo, este discurso difiere en la forma y en la función del que se produce en otros tipos de interacción oral." Nos encontramos entonces ante un habla modificada, una habla distinta a la que de forma natural se desarrolla entre hablantes nativos.

Llobera (1995) señala tres tipos de discursos que se dan en el contexto de una clase de L2/LE: el discurso generado por el profesor, el discurso aportado mediante materiales que emplee en clase y el discurso de quien aprende. Estos discursos tienen valor en el proceso de adquisición de lenguas; no obstante, –a decir de Llobera– el discurso del docente cumple un rol vertebrador de los demás discursos, de tres formas concretas: presentando el discurso aportado, propiciando el discurso producido por el estudiante[3] y gestionando el desarrollo de la sesión de enseñanza-aprendizaje[4].

El habla del profesor: características.

Susana Pastor Cesteros (2003:255) en su análisis sobre el habla para extranjeros en el aprendizaje de lenguas, cita a Charles Ferguson en razón de que fue quien introdujo por primera vez una caracterización de esta variedad de habla (*foreigner talk*):

> Un registro de habla simplificada que ha sido menos estudiado pese a estar más extendido y que tal vez sea universal es el tipo de habla para extranjeros que es utilizado por los hablantes de una lengua para dirigirse a los hablantes no nativos que dan la impresión de tener poco o ningún conocimiento de la lengua. Parece que muchas lenguas poseen rasgos particulares de pronunciación, gramática y léxico que se emplean característicamente en este tipo de situación (1971:143).

Si comparamos con el proceso de adquisición de lengua materna, quienes cuidan a un bebé suelen alterar su forma de hablar cuando interactúan con el infante, conocida como habla para niños (*baby talk)*.

Cuando esas modificaciones se dan dentro del aula, puntualiza Pastor Cesteros (2003:253), se trata de *discurso del profesor*. En cada intercambio conversacional, los enunciados que pronunciará el profesor o el hablante nativo constituyen el *input* que escuchará el estudiante o el extranjero. Ese *input* sufre modificaciones que se dan

[3] Estimulando el *output* del aprendiente.
[4] Instrucciones, cambios de actividad, fases de la secuencia didáctica.

consciente o inconscientemente con el propósito de generar intercompresión y elevar el nivel de competencia comunicativa del aprendiente. Por su parte, los enunciados generados por el estudiante o el extranjero en una segunda lengua devienen en el *output* que aporta en el proceso de interacción.

Los estudios[5] sobre el habla modificada parten de la observación de interacciones entre hablantes nativos y hablantes nativos y hablantes con un bajo nivel de competencia en la lengua meta. Fruto de esas investigaciones, encontramos una definición de habla modificada:

> A la interacción lingüística que se establece entre hablantes nativos y no nativos que presenta algún tipo de modificación para conseguir una óptima comunicación, se le ha dado el nombre de Discurso Modificado o *Input* Modificado, dado que las características que contiene lo diferencian claramente de otros tipos de interacciones (González Argüello, 2001:238).

Esto se debe a que tanto la forma de hablar del docente como la del hablante nativo hacia un aprendiente y un extranjero, respectivamente, comparten unas características comunes que las distinguen de la forma de hablar entre nativos. Se trata entonces de un proceso de adaptación lingüística, no exento de la influencia de factores sociolingüísticos[6], como los señalados por Francisco Corros (2006:432): relaciones de poder, etnia, género, edad, etc. que pueden dar lugar incluso a malentendidos culturales.

Larsen-Freeman y Long (1991:117) citan un estudio de Ferguson y Meisel realizado en 1975 con hablantes nativos de inglés, francés, alemán y finés, donde pudo observarse que, cuando interactuaban con un hablante no nativo, cambiaban sus producciones empleando una variedad agramatical de su lengua. Esta *variedad agramatical* era el resultado de tres procesos importantes: omisión, expansión y sustitución. Entre los ejemplos de *omisión* encontrados se incluían: supresión de artículos, conjunciones, pronombres personales y morfología inflexiva. En cuanto al proceso de *expansión*, los hablantes nativos tienden a añadir etiquetas adicionales a las preguntas, como un ¿Sí? o ¿No? ¿*Ok*?, al final de la interrogante, que sirven para orientar al hablante no nativo acerca del sentido de la pregunta e inducirlo a una respuesta. Otro elemento de adición empleado en el habla para extranjeros consiste en la inserción del pronombre *tú* antes de

[5] Además de Ferguson (1971) y los análisis de discurso modificado de Larsen-Freeman, D. - M. Long (1991:117) que se detallan más adelante, destaca la figura de Hatch (1986), citado por Doughty (2000:169), quien incorporó un enfoque conversacional a esta línea de investigación en adquisición de segundas lenguas.

[6] Incluso, y como se verá más adelante, los factores sociales pueden incidir en la calidad de construcción gramatical.

un verbo en modo imperativo: "Tú, ven". En cuanto al proceso de *sustitución* o re-arreglo, encontramos que el hablante nativo cambia la estructura canónica de la oración, invirtiendo alguno o algunos de sus elementos, un ejemplo en inglés consistiría en convertir la estructura normal de *"My sister doesn't like the man."* a un habla para extranjeros *"Sister me no like man."* Cabe indicar que se ha descrito los diferentes cambios que emplean los hablantes nativos, y que los procesos planteados por Ferguson (omisión, expansión y sustitución), si bien sirven de guía, llegan a dar la impresión de que hasta cierto punto el habla para extranjeros es de menor calidad al de un *input* no modificado propio de una conversación entre hablantes nativos. Larsen-Freeman y Long (1991:117) relacionan este tipo de habla a la utilizada en la literatura, el cine y la televisión cuando representan la conversación estereotipada entre un 'civilizado' y un 'nativo', como por ejemplo: *Me Tarzan, you Jane*; por tanto, podría pensarse que, desde una mirada sociolingüística, en el habla para extranjeros, más allá del intercambio lingüístico, no solo están en juego las modificaciones del *input*, sino también las relaciones de poder entre los hablantes, y tal vez allí radiquen las causas de un bajo nivel de competencia lingüística en grupos sociales de inmigrantes con limitaciones para aprender la L2/LE en un contexto mixto.

Ahora bien, otras investigaciones citadas por Larsen-Freeman y Long (1991:118-20) indican la existencia de un habla para extranjeros *gramatical*, según el cual el hablante nativo tiende a emplear la forma más regular de su lengua: "Long, Gambhiar, Gambhiar y Nishimura (1982) encontraron que el orden canónico de las palabras en inglés, hindi-urdu y japonés era más frecuente en el habla para extranjeros que en una conversación informal entre hablantes nativos de esas lenguas."

De manera similar, como estrategia para evitar las dificultades de comprensión, en el habla para extranjeros se incluirá también un ajuste en el tipo de vocabulario seleccionado para la interacción entre hablante nativo y no nativo –estrategia que el profesor de ELE también aplica en niveles iniciales.

En síntesis, los códigos lingüísticos de quienes participan activamente con *input* en el proceso de adquisición de una lengua (una madre, un nativo o un docente) presentan modificaciones que actúan a manera de *apoyos* para quien adquiere o aprende una lengua (un bebé, un extranjero o un estudiante).

Un adulto o un par con mayor nivel de competencia lingüística brindarán el apoyo necesario al niño o, en el caso del aprendizaje de idiomas, al estudiante, para que alcance su mayor potencial, partiendo de su nivel real de desarrollo. Este "grado de conocimiento que se halla un nivel inmediatamente por encima de aquel que el aprendiente posee en un momento determinado" (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, 1997-2015) corresponde a la *zona de desarrollo próximo* (en adelante ZDP) que forma parte de la teoría vygostkyana, tal como la *mediación* a la que se ha hecho referencia en páginas anteriores. Ambas categorías, ZDP y *mediación*, permean las aulas de lenguas, grupales e individuales.

Al respecto, Javier Onrubia (1993), citado por Ángela Carretero Rödel (2004:102) plantea que la ayuda debe ser de calidad y para ello propone unos postulados:

> Tener en cuenta los esquemas de conocimiento de los aprendices con relación a los contenidos de aprendizaje, así como los significados que estos les atribuyan.
> Provocar en los aprendientes desafíos y retos abordables que les hagan cuestionarse sus significados y les fuercen a modificarlos. Modificación que debe ser orientada hacia los fines educativos.

El habla del profesor en la clase de lenguas construye la ZDP para sus estudiantes. El docente ajusta su discurso con una intencionalidad: la comprensión del sentido de lo que se dice. El discurso didáctico provoca comportamientos lingüísticos de los estudiantes encaminados no solo a expresar enunciados gramaticales, sino a transmitir mensajes con significado, adecuación pragmática, sociolingüística e intercultural. Poco a poco ese procedimiento interpsíquico se convertirá en intrapsíquico, al punto de que el estudiante será quien se autorregule.[7]

El interés por investigar el discurso del profesor consiste, a decir de Chaudron Craig (1988:8), en determinar qué hace que sea una ayuda para el aprendizaje. En el caso de los profesores no nativos de la lengua meta que enseñan, existe un estudio de Robert Milk (1990) donde se corrobora el hecho de que su discurso de aula cuenta con modificaciones similares a las que efectúan los nativos hacia los no nativos[8]. De la investigación de Milk se desprende el hecho de que, para el caso del docente, el nivel de competencia lingüística en la lengua meta que enseña hace que de manera directamente

[7] En este punto se puede encontrar afinidad entre la teoría vygotskyana con la teoría del monitor de Krashen y la dimensión de aprendiente autónomo del MCER y del Plan Curricular del Instituto Cervantes.
[8] Por ejemplo: frases cortas y sencillas, evitando el uso de oraciones coordinadas y subordinadas, escasa variedad léxica.

proporcional aumente o disminuya el número de modificaciones discursivas en su clase: a mayor nivel de competencia lingüística mayor presencia de modificaciones discursivas.

La simplificación del input podría servir al estudiante mejorando las oportunidades para procesar la lengua que está aprendiendo. Al respecto, Mary McGroarty (1990:290) puntualiza la utilidad del estudio de las modificaciones discursivas en el aprendizaje de una L2/LE:

> By measuring the effects of different sorts of modifications on learner mastery of the language and the interactions between learner level and varieties of modification, we can build a more differentiated model of the linguistic environment best suited to a variety of learners. This model would, in turn, provide guidance for curriculum development and teacher training.

Larsen-Freeman y Long (1991:125-6) presentan un esquema que sintetiza las modificaciones del habla en dos líneas: los ajustes lingüísticos, esto es, aquellos que cambian al enunciado, y los ajustes conversacionales que afectan a la interacción.

Ajustes lingüísticos y conversacionales para el hablante no nativo en el discurso gramatical de un hablante nativo[9]	
Fonológicos	Forma de hablar más lenta Mayor uso de acentos y pausas Énfasis articulatorio (pronunciación más cuidada) Exageración en la entonación Mayor uso de la estructura fonológica completa, evitando elisión en la pronunciación.
Morfológicos y sintácticos	Mayor uso de expresiones bien formadas Expresiones cortas (menos palabras por expresión) Expresiones menos complejas Mayor regularidad al usar el orden canónico de las palabras Mayor retención de elementos opcionales Mayor énfasis al señalar las relaciones gramaticales Mayor uso de verbos en presente Mayor uso de preguntas Mayor uso de preguntas tipo para respuestas de sí o no, pocas palabras interrogativas (qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué)
Semánticos	Mayor énfasis al señalar las relaciones semánticas Ratio palabras/formas más baja Pocas expresiones idiomáticas Mayor frecuencia lexical promedio de sustantivos y verbos Mayor uso de verbos copulativos Uso marcado de unidades léxicas Mayor preferencia por el uso de sintagmas nominales completos en lugar de pronombres, y de verbos plenos.

[9] Este cuadro no considera aspectos no verbales como la toma de turnos, que también puede dar lugar a problemas de comprensión en una interacción, llegando incluso a la 'minorización', planteada por Enric Sánchez López y Francisco Raga Gimeno, autores citados por María Landa Buil y Jairo Sánchez Galvis (2006:728).

Ajustes conversacionales	
Contenido	Rango de tópicos más predecible o restringido Mayor orientación en el aquí y ahora Tratamiento de tópicos breve (ratio más baja de cambio de temas de conversación inicio-continuidad)
Estructura interaccional	Mayores cambios abruptos de tema de conversación Mayor libertad para que sea el interlocutor quien escoja el tema de la conversación Mayor aceptación de cambios de tema espontáneos Mayor uso de preguntas para cambios de tema al iniciar una conversación Mayor repetición (de lo que uno mismo ha dicho, exacta y semántica, completa y parcial) Más verificaciones de comprensión Más verificaciones de confirmación Más preguntas de clarificación Mayores ampliaciones Más cadenas de preguntas y respuestas Mayor descomposición léxica

Tabla 1. Ajustes lingüísticos y conversacionales para el hablante no nativo en el discurso gramatical de un hablante nativo según Larsen-Freeman y Long (1991)

A este grupo de modificaciones, Larseen-Freeman y Long han añadido las *tácticas* y *estrategias* que el hablante nativo o experto emplea en su habla para extranjeros para generar una interacción lo más satisfactoria posible con un hablante no nativo: repetición de expresiones, expansiones, clarificación de preguntas y verificaciones de confirmación y comprensión.

Para el caso del español como segunda lengua, existe un estudio mexicano que analiza la presencia y frecuencia de uso de las modificaciones identificadas por Larseen-Freeman y Long. Araceli Álvarez Cederborg (1991:149) distingue el *foreigner talk* (FT) del *teacher talk* (TT) según el propósito que persiguen:

> Probablemente entre ambas variedades de habla existan rasgos similares, pero sin duda las diferencias estarán motivadas precisamente por el tipo de comportamiento didáctico que caracteriza al TT y no así al FT, cuyo único propósito es facilitar la comunicación con el NNH (hablante no nativo).

En su estudio exploratorio, realizado junto con la profesora Rosario Chávez en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), describe los ajustes lingüístico-conversacionales (presencia-ausencia) que realizan cuatro profesores de español como L2 al interactuar con un grupo multicultural de alumnos extranjeros de nivel A1. Su estudio toma como muestra los videos de cuatro clases de ELE y detalla cada uno de los ajustes lingüísticos y conversacionales detectados durante las interacciones de aula. Álvarez Cederborg

concluye que, en la muestra utilizada, a nivel lingüístico, son más frecuentes los ajustes fonológicos que los morfosintácticos y semánticos. Señalamos a continuación algunos ejemplos (1991:152-3):

- *Ajustes a nivel fonológico:* velocidad de elocución lenta para introducir los tópicos, al dar consignas y al hacer algunas explicaciones gramaticales; las pausas se dan en el habla del maestro en el interior de las palabras, es decir, entre una sílaba y otra, en palabras largas, de difícil pronunciación o de primera introducción; se dan pausas entre constituyentes y entre frases y oraciones con el objeto de hacer más comprensible el *input.*

- *Ajustes a nivel morfosintáctico:* preferencia por la utilización de oraciones de estructura básica sobre el empleo de oraciones más complejas, especialmente al dar instrucciones o al introducir un nuevo tópico; empleo de oraciones activas y en presente, lo que permite la ubicación del discurso en el aquí y ahora.

- *Ajustes a nivel léxico:* empleo de sinónimos, de un vocabulario más sencillo o accesible al alumno, (*muchacho* y *muchacha* en lugar de *hombre* y *mujer*; *agua* por *refresco*; *no amable* por *grosero*).

Por otro lado, a nivel conversacional, "El profesor hace también una serie de ajustes en su interacción verbal motivado por el deseo de evitar conflictos lingüísticos y repararlos cuando se hayan dado" (1991:152-3). Las implicaciones didácticas de este estudio del habla del profesor radican en la necesidad de concienciar sobre la importancia de efectuar ajustes lingüísticos y conversacionales en el discurso de aula como parte del proceso de formación docente continua. Adicionalmente, Álvarez Cederborg recomienda la adopción de metodologías que supongan la interacción oral entre profesor y estudiantes, no tanto con un fin de práctica y reafirmación de estructuras aprendidas, sino más bien "con la convicción de que estas interacciones facilitarán y acelerarán su proceso de adquisición lingüística." (1991:157).

Dentro de los ajustes lingüísticos y conversacionales indicados en el cuadro propuesto por Larsen-Freeman y Long, la investigadora mexicana agrega uno más: el hecho de retomar un tópico visto anteriormente para introducir un nuevo tópico (1991:157).

Modelos de análisis del discurso de aula.

Pastor Cesteros (2003:257 y 258) refiere la sucesión de los tipos de análisis de datos para estudiar las interlenguas y, a través de ellas, la interacción y el *input* modificado: análisis contrastivo, análisis de errores, análisis de la actuación y análisis del discurso. Sobre este último señala que

> constituye actualmente [el] marco para el estudio del habla para extranjeros. En este modelo […] no basta con examinar la actuación del aprendiz […] sino que también hay que analizar su *input* […]:
>
> - El habla para extranjeros: qué ajustes hacen los hablantes nativos cuando hablan con hablantes no nativos y cómo afectan estas interacciones (este segundo aspecto es determinante y marca la diferencia respecto a estudios anteriores).
> - El análisis del discurso en el aula: la interacción entre profesor y estudiantes y entre los propios estudiantes en el contexto de la clase (no sólo las modificaciones del discurso de aquel, que es lo que aquí nos interesa, sino también la alternancia de turnos conversacionales, los contenidos, los cambios de código, etc.).

De las líneas de estudio señaladas por Pastor Cesteros, se ha seleccionado el análisis del discurso en el aula: la interacción entre profesor y estudiantes. Con la finalidad de poder aplicar un modelo de análisis del discurso didáctico que ya ha sido implementado para el estudio de las modificaciones del habla del profesor, se ha seleccionado el modelo diseñado por González Argüello (2001, 2010). ¿Por qué? Por tratarse de un trabajo de investigación reconocido como pionero en la enseñanza de español como L2/LE.

Este modelo resulta de una combinación de aportes teóricos de autores como Larsen-Freeman y Long (1991) sobre modificaciones lingüísticas y conversacionales, anteriormente citadas y aplicadas en el estudio exploratorio mexicano, y el modelo FOCUS de Fanselow (1987), empleado para el análisis de discurso generado en el aula.

A continuación presentaremos una síntesis del modelo FOCUS, citado por González Argüello (2001:300), que busca descubrir las reglas que norman la conversación, esto es, el sistema tras un intercambio comunicativo. Debe su nombre a un acrónimo formado por las iniciales de las palabras inglesas: *Foci for Observing Communications Used in Settings.* Según González Argüello (2001:301), el modelo FOCUS "permite ver la interacción llevada a cabo por profesores y estudiantes y como consecuencia llegar a discutir el lenguaje producido en la situación enseñanza aprendizaje". Fanselow subraya

que la implementación de este modelo requiere un principio fundamental para el investigador: observar sin juzgar.

Los componentes del modelo FOCUS son:

1. *Source* (quién comunica) y *target* (a quién comunica).

2. *Move type* (tipo de movimiento), que puede ser: estructurar (iniciar o presentar), solicitar (una respuesta verbal o no verbal del interlocutor), responder (a un pedido) y reaccionar (cualquier otro movimiento).

3. *Medium* (medio), equivalente a la forma como un mensaje es transmitido, ya sea de naturaleza lingüística (una palabra), no lingüística (una imagen), paralingüística (comunicación gestual) o a través del silencio.

4. *Use* (uso), que se refiere a si el mensaje se emplea de forma receptiva (atendiéndolo) o de forma productiva (si se lo presenta, caracteriza, explica, relata o reproduce).

5. *Content* (contenido), agrupado en tres categorías: estudio (aspectos académicos), procedimentales (organizativos) o vida (fórmulas rituales sociales, información personal o general).

El modelo FOCUS se aplica para el conjunto del discurso de aula grabado, mientras que el estudio de las modificaciones discursivas de Larsen-Freeman y Long se emplea específicamente para las producciones de los docentes participantes en la investigación. El modelo utiliza una parrilla para el análisis, tomamos un ejemplo del apéndice correspondiente a la tesis doctoral de González Argüello (2001:717):

Profesor: P 1 Fecha: Marzo 1992
Contenido: Comprensión auditiva. La comparación

Nº	EMISOR	TRANSCRIPCION	OBJETIVO	FORMA	MEDIO	FASE	MODIFICACION
1	P/E	hombre	Est	Pres	Oral	DS	
2		¿qué ha pasado esta mañana?	Sol	Preg			
3	E/P	em	Res	Pres			
4	P/E	¿eh?	Sol	Preg			
5	E/P	em	Res	Pres			
6	P/E	¿te has dormido?	Sol	Preg			Ref
7		¿sueño?	Sol	Preg			Ref/O.Inc
8		¿no no?	Com	Preg			P.C
9		¿eh?	Com	Preg			P.C
10		¿qué ha pasado?	Sol	Preg			Ref
11		¿eh?	Sol	Preg			P.C
12		¿mucho?	Sol	Preg			O.Inc
13		¿qué ha pasado?	Sol	Preg			R.T
14		intenta	Sol	Preg			O.Inc
15	E/P	me he perdido	Res	Pres			
16	P/E	¿te has perdido?	Rea	Rep			Repr
17		¿en el metro?	Sol	Preg			O.Inc

Figura 2. Parrilla para análisis del discurso generado en el aula según González Argüello (2001)

Cabe indicar que podemos encontrar una nueva versión de este diseño en González Argüello (2010:92):

Nº	QUIÉN	A QUIÉN	TRANSCRIPCIÓN	OBJETIVO	FORMA	MEDIO	FASE	MODIFICACIÓN
	Prof	Prof		Pres	Car	Ling	P.Gr	R.T
	Al	Al		Preg	Pres	N Ling	P. Vo	R.P
	Cas	Otros		Res	Preg	Paralin	P.Cu	Repr
	Vid			Reac	Ord	Sil	Ins	Repr Cor
	Tex			Com	Rel		Cor	Repr Ampl
	Otros			Mar	Rep		Mod	Ref
							DS	P.C
							Pr.C	Vbo
							Pr.S	Pro+
							Pr.L	Pro-
							M.C	

Figura 3. Parrilla para análisis del discurso generado en el aula según González Argüello (2010)

Siguiendo la terminología del modelo FOCUS de Fanselow y los ajustes entre los dos diseños de parrilla elaborados por González Argüello, tendríamos las siguientes equivalencias:

- Emisor: *source*, que en el ejemplo están representados por E para estudiante[10] o Al alumno y P o Prof para el profesor. Como se revisó en la definición de discurso generado en el aula, el discurso aportado (un video, libro de texto, por ejemplo) también puede constituirse en un emisor.
- Objetivo: *Move type* (estructurar –Est–, solicitar –Sol–, responder –Res– y reaccionar –Rea–[11]). González Argüello (2010:89) relaciona estos movimientos con las funciones del discurso del profesor: en lugar de estructurar, utiliza presentar –Pres–, cambia solicitar por preguntar –Preg– y señala que existen diferentes tipos de preguntas según el objetivo que persiguen. Así, en el discurso del profesor podríamos encontrar preguntas de comprobación –Com–, para las que emplea una categoría diferente (p.ej.: *¿Me comprendes?*), preguntas didácticas referidas a conocimientos formales presentados y preguntas abiertas. Estas últimas requieren un mayor grado de elaboración por parte del alumno. Otra función del docente consiste en señalar o marcar el cambio de actividad –Mar–. En suma seis funciones: presentar, preguntar, comprobar, responder, reaccionar y marcar cambio de actividad.

[10] Incluye las distintas formas de agrupamiento: grupo clase, pequeño grupo e individual.
[11] La reacción del profesor ante un enunciado de su estudiante puede contener elementos de evaluación positiva o negativa (González Argüello, 2001:406-408).

- Forma: *Use* (presentar –Pres–, caracterizar –Car–, explicar Exp, relatar –Rel–, reproducir –Rep–). A estas posibilidades del modelo FOCUS, González Argüello adiciona: preguntar –Preg– y ordenar –Ord–.
- Medio: *medium*, a través del cual es posible la interacción.[12]

Hasta este elemento del modelo FOCUS existe una equivalencia gráfica en las figuras 2 y 3. La siguiente columna de la parrilla empleada por González Argüello responde a su interés por identificar las fases de la secuencia didáctica[13] en las muestras de clases analizadas. La autora (2010:86) presenta esta posible secuencia didáctica característica de una clase de L2/LE:

- Discurso social
- Presentación de contenidos: gramaticales, léxicos o culturales.
- Instrucciones
- Modelaje
- Práctica controlada
- Corrección

La última columna de la derecha corresponde a las modificaciones discursivas identificadas en los enunciados producidos por el docente. Del cuadro mencionado, González Argüello (2010:90) extrae aquellos que con mayor frecuencia pueden hallarse en las producciones del profesorado de español como L2.

En cuanto a modificaciones que afectan al enunciado, la investigadora citada detectó con mayor frecuencia cambios en la estructura de oraciones, presencia/ausencia de pronombres y, respecto a los verbos, menor uso del modo subjuntivo, verbos irregulares y mayor presencia de construcciones con valor imperativo.

[12] Reconocemos la existencia de otros modelos de análisis de la práctica en el aula que van más allá del discurso generado y estudian en profundidad la comunicación no verbal. Un ejemplo de esto es el modelo semiótico de transcripción propuesto por Laura Cerdán y Miquel Llobera (1997).

[13] Considero que de manera implícita estarían las categorías 'vida' y 'estudio' del elemento *Content* presente en el modelo FOCUS de Fanselow. No obstante, González Argüello (2001:323) expresa que la columna sobre áreas de contenido se ha omitido por la naturaleza de los datos y el objetivo de su investigación.

Tipo de modificación discursiva	Simbología empleada en la transcripción de discurso generado en el aula
Reproducción de lo expresado por el interlocutor	Repr
Reproducción con corrección	Repr Cor
Reproducción con ampliación	Repr Ampl
Reformulación de su enunciado	Ref
Repetición total	R T
Repetición parcial	R P
Pregunta de comprensión	P C
Cambios en el sistema verbal	Vbo
Uso de pronombres cuando es innecesario	Pro +
Ausencia de pronombres átonos en función de objeto directo e indirecto	Pro -
Sinonimia	Sin
Antonimia	Ant
Definición	Def
Descomposición de una producción en elementos más simples	Des

Tabla 2. Tipos de modificaciones discursivas más frecuentes en el habla del profesor de español como L2 y su simbología según González Argüello (2001:328 y 2010:90).

Acerca de la columna *transcripción*, se ha de precisar que en la sección práctica se empleará la misma simbología empleada en el análisis de González Argüello (2001:329):

(.) pausas prolongadas dentro de una producción

(risas) sonido no lingüístico

/escribe/ información no lingüística

¿? producción total o parcial incomprensible

“ ” palabra en idioma distinto al de la lengua meta

Práctica reflexiva en la docencia de ELE

Desde hace décadas se ha indagado qué atributos ideales debería tener un docente en general, y el de lenguas, en particular. La Dirección Académica del Instituto Cervantes efectuó un estudio para identificar las cualidades de un profesor de español como L2/LE, desde la mirada de maestros en ejercicio, alumnos, personal técnico y directivo que labora en sus diversos centros alrededor del mundo. Luego de un análisis de 1.280 cualidades, el equipo investigador las agrupó en cinco bloques: características centradas en la docencia, sensibilidad cultural, características personales, habilidades para el trabajo en equipo, compromiso con la institución y un *plus* por ser del Instituto Cervantes. De entre las principales características centradas en la docencia y que

aparecieron con mayor frecuencia durante la investigación, destacó la *reflexión sobre su praxis*, con las siguientes subcategorías (2011:61):

Reflexiona sobre su praxis*

- Se cuestiona
- Se hace preguntas relevantes para encontrar soluciones
- Busca nuevas reinterpretaciones
- Reinterpreta el currículum
- Analiza
- Sabe actuar comparando
- Sabe relativizar
- Realiza autocrítica
- Se autoconfronta
- Tiene capacidad para enfrentarse a sus contradicciones
- Revisa sus creencias
- Pone en entredicho sus creencias
- Se evalúa a sí mismo

En el año 2012, tras un proceso de análisis y validación del estudio mencionado, el Instituto Cervantes publicó el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. El modelo propuesto incluye ocho competencias clave, cada una con cuatro competencias específicas:

Figura 4. Competencias clave del profesorado de L2/LE según el Instituto Cervantes (2012)

Las competencias específicas de la competencia "Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución" son (op.cit., 2012:11):

- Analizar y reflexionar sobre la práctica docente
- Definir un plan personal de formación continua
- Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente
- Participar activamente en el desarrollo de la profesión

Es necesario indicar que existe una tendencia en educación hacia el desarrollo profesional permanente, ya sea a través de capacitaciones formales, talleres, revisión de bibliografía actualizada, uso de tecnologías y sus posibilidades para el aprendizaje colaborativo, etc.

Ahora bien, ¿en qué medida el análisis del discurso generado en el aula de español como L2/LE puede favorecer la reflexión de nuestra práctica docente? Si es así, ¿cómo se puede viabilizar metodológicamente este tipo de investigación con miras al desarrollo profesional permanente?

González Argüello (2010:83) propone que "el análisis de nuestro trabajo y la reflexión nos pueden ayudar a mejorar nuestra actuación docente". En ese sentido, resulta necesario contar con herramientas para el efecto. La autora cita los principios de reflexión sobre la enseñanza de idiomas planteados por Richards y Lockarth (1998), que giran en torno al conocimiento sobre la enseñanza y sus aspectos teóricos, pero también aspectos de nuestra propia práctica docente. Esto supone aceptar la existencia de puntos ciegos en el ejercicio de la profesión, como postula el principio "El profesor desconoce en gran medida de lo que ocurre en el proceso de enseñanza" (Richards y Lockarth en González Argüello 2010:83). Al caracterizar el discurso generado en el aula hemos planteado que es el discurso del profesor el que controla la interacción del aula e hilvana o vertebra los demás discursos. Entonces, ¿cómo es posible que el mismo docente ignore lo que sucede en el aula, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? Otro principio de los autores de la obra *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* plantea que para el perfeccionamiento docente no basta la experiencia. En consecuencia, tenemos que, según Richards y Lockarth, ni el conocimiento sobre la enseñanza, ni la experiencia docente implican por sí mismos un desarrollo profesional consciente. ¿Cuál podría ser la clave?

El profesor norteamericano Zeichner (2010:76) señala que "el proceso de comprensión y perfeccionamiento de su propio ejercicio docente debe partir de la reflexión sobre su propia experiencia, y que el tipo de sabiduría totalmente derivado de la experiencia de otros (aunque sean otros profesores) es pobre (Winter, 1989)." Más adelante propone que el docente reflexivo se va formando desde sus etapas iniciales, siendo vital que interiorice "las disposiciones y destrezas necesarias para estudiar su ejercicio docente y perfeccionarlo en el transcurso del tiempo, el compromiso de responsabilizarse de su propio desarrollo profesional".

En este punto se podría extrapolar al docente de lenguas el siguiente planteamiento tomado de la Introducción general del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006):

> A partir de la reflexión que hace el *alumno* sobre el desarrollo de sus propias capacidades para desenvolverse en el *uso de la lengua*, podrá orientar su *aprendizaje* en relación con sus propias necesidades, primero con la *ayuda del profesor* y más adelante, progresivamente, con mayor autonomía (sin cursivas en el original).

Sin apartarnos de las teorías interaccionistas, se puede incorporar los elementos analizados como la ZDP y la *mediación*, para una práctica docente reflexiva. Así, en lugar de *uso de la lengua*, sería su *enseñanza*, en lugar de *aprendizaje*, su *práctica docente* y en lugar de *ayuda del profesor*, podría tratarse del *apoyo* de otros colegas o investigadores. Este proceso puede redundar en desarrollo profesional colectivo.

En el presente capítulo se ha analizado las teorías interaccionistas en el proceso de adquisición de L2/LE y sus implicaciones didácticas en la enseñanza de español como L2. Se ha descrito cómo se originó, en qué consiste y cómo se analiza el discurso generado en el aula. Finalmente se ha destacado la importancia de la práctica docente reflexiva como herramienta para el desarrollo profesional. A continuación se mostrará la implementación de un modelo de análisis del discurso en un conjunto de conversaciones desarrolladas en entornos académicos formales de enseñanza de español como segunda lengua en la ciudad de Quito, capital de Ecuador.

III. Objetivos y preguntas de investigación

En esta sección se muestra una breve exposición y justificación de las opciones metodológicas adoptadas para llevar a cabo el presente trabajo de fin de máster.

Objetivos de investigación:

- Estudiar el discurso generado en el aula en muestras de clases de español como L2 de nivel A1[14] según el MCER en Ecuador, desde la perspectiva de las características y funciones del habla del profesor, a la luz de las teorías interaccionistas que explican el proceso de adquisición de L2/LE.

- Indagar las opiniones de los profesores de español como L2 sobre el estudio de su habla en el aula y el grado de utilidad en tanto recurso de reflexión de su enseñanza.

Preguntas de investigación:

- ¿Qué funciones predominan en el discurso generado por el profesor de español como L2 en el caso ecuatoriano?
- ¿Qué modificaciones lingüísticas y conversacionales presenta?
- ¿Qué opiniones tienen los profesores de español como segunda lengua participantes sobre el estudio de su habla en el aula y sobre el grado de utilidad en tanto recurso de reflexión de su enseñanza?
- ¿Existen diferencias significativas en los estilos discursivos de docentes que trabajan en clases individuales, respecto de quienes lo hacen con grupos de estudiantes?

[14] Para el caso del contexto ecuatoriano, en documentos oficiales publicados por el Ministerio de Educación (2010) únicamente se hace referencia a niveles básico, intermedio y avanzado. En Ecuador no existe un sistema oficial de escalas para medir competencias en el uso de lenguas extranjeras, similar al MCER. No existen Escuelas Oficiales de Idiomas. Quienes deseen certificarse internacionalmente deben acudir a centros de idiomas privados con acreditación para evaluar lenguas extranjeras. Para el caso del español, a septiembre de 2015, una sola escuela de idiomas cuenta con la acreditación del Instituto Cervantes.

IV. Metodología

Es necesario señalar que a nivel hispanoamericano son pocos los países que poseen una trayectoria relativamente larga en oferta de español como L2 (de tres a cuatro décadas), tanto para ser docente como para ser aprendiente. Destacan México, Costa Rica, Colombia y Ecuador.

La investigación se sitúa en el contexto ecuatoriano, país sudamericano donde se distinguen tres bloques de enseñanza-aprendizaje de español: (1) escuelas públicas donde se enseña como segunda lengua para niños cuya lengua materna es el quichua u otra lengua indígena; (2) un grupo heterogéneo de centros de idiomas privados donde desde la década de los ochenta se oferta la enseñanza de español para extranjeros en edad adulta; y (3) contadas universidades privadas que ofrecen este servicio educativo, como parte de sus departamentos de idiomas. Para nuestra investigación se han tomado en cuenta el segundo y tercer bloque de oferta académica de español como L2 en Ecuador.

El análisis tiene lugar en Quito, ciudad capital, donde se concentra la mayor cantidad de escuelas de español como L2 y universidades con centros de idiomas adscritos que incluyen un departamento de español.

Las clases de español en el contexto ecuatoriano se caracterizan principalmente por desarrollarse de forma individualizada: un profesor y un estudiante, en horario intensivo, de 3 a 5 horas diarias, en cursos cuya duración puede ir de una semana a tres meses. Las sesiones de enseñanza-aprendizaje se efectúan en grupos pequeños de dos a máximo cinco estudiantes, en menor medida. Mientras que la enseñanza de español en universidades ecuatorianas se efectúa con grupos de diez a quince estudiantes, que cursan niveles análogos a los del MCER.

Las muestras tomadas corresponden a dos docentes en clases particulares individualizadas y una docente universitaria con un grupo multicultural de ocho alumnos. Se trata de docentes con formación universitaria en educación (grado de licenciatura y en un caso maestría), con más de diez años de experiencia en la enseñanza de español como segunda lengua. Todas las clases corresponden a un nivel de usuario básico según el MCER (A1 y A1+).

Para alcanzar los objetivos generales señalados en la sección anterior, el presente estudio ha empleado una metodología de investigación descriptivo-cualitativa, a través de las siguientes técnicas:

- Observación de clases de español de niveles iniciales en Ecuador, grabadas en audio y que posteriormente fueron transcritas y analizadas.
- Entrevistas a docentes participantes en el estudio.

A continuación se plantean puntualizaciones acerca del uso de cada técnica.

Observación, grabación, transcripción y análisis del discurso de aula

Esta secuencia de técnicas sirvió como herramienta para responder el primer objetivo general direccionado a estudiar el discurso generado en el aula en muestras de clases de español como segunda lengua de un nivel usuario básico según el MCER. Se protegió la información de los nombres de los docentes participantes en la fase experimental del presente estudio. A fin de poder identificar cada clase, se asignó un código a cada docente: P1, P2 y P3, de acuerdo al orden cronológico en que se efectuaron las observaciones. En adelante se emplearán estas iniciales numeradas al hacer referencia a las muestras de discurso de habla grabadas, transcritas y analizadas desde los aportes de las teorías interaccionistas.

Adicionalmente, se empleó una ficha de observación con datos de identificación de las condiciones contextuales en las que se desarrollaron las clases observadas: fecha, hora, código del profesor, número de estudiantes, edades, tema de la clase y elementos observados destacables que fueron registrados por la investigadora en los 60 minutos de la sesión de enseñanza-aprendizaje. Las tres clases fueron grabadas en audio. En la clase grupal, la investigadora se ubicó en la última fila del salón; mientras que en las clases individuales se situó en un punto intermedio entre el docente y la estudiante, por la disposición del mobiliario.

En dos de los tres casos, se trataba de sesiones de enseñanza-aprendizaje de español como lengua segunda en modalidad intensiva (cuatro horas diarias de clase, durante cinco días a la semana). El número de semanas varía según los motivos de estancia en el país (turismo, voluntariado, trabajo, estudios). En el tercer caso, la estudiante tomaba clases de dos horas seguidas, una o dos veces a la semana, sin una periodicidad fija.

El momento de grabación seleccionado fue la primera hora de la sesión de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes habían recibido previamente entre 12 y 20 horas de clases de español, con los mismos docentes.

Las grabaciones de audio fueron transcritas en hojas de cálculo, empleando la parrilla propuesta por González Argüello (2001, 2010). Se señala quién inicia la interacción, a quién se dirige (en la clase grupal se emplea E1, E2, E3 hasta E8 para diferenciar la producción de cada estudiante y GC para expresar grupo clase), luego se señala a qué función del discurso didáctico corresponde cada producción generada en la clase muestra y qué modificaciones discursivas están presentes en los diálogos entre el profesor y sus alumnos.

Acerca de la columna *transcripción*, se empleó la misma simbología utilizada en el análisis de González Argüello (2001:329):

- (.) pausas prolongadas dentro de una producción
- (risas) sonido no lingüístico
- /escribe/ información no lingüística
- ¿? producción total o parcial incomprensible
- “ ” palabra en idioma distinto al de la lengua meta

Mediante el uso de la herramienta de filtro de datos en las hojas de cálculo que contienen las transcripciones de las Clases 1, 2 y 3 se ha extraído información cuantitativa sobre el número de total de producciones generadas en el discurso de la clase (profesor y estudiantes). Se ha filtrado únicamente las producciones del profesor y, de ese conjunto de datos se ha procedido a contabilizar según el tipo de función que cumplen (presentar, preguntar, comprobar, marcar cambio de actividad, reaccionar y responder). Seguidamente se ha filtrado el número de producciones del profesor donde se ha identificado el empleo de las modificaciones discursivas como: reproducción, reproducción con ampliación, reproducción con corrección, repetición total, repetición parcial, reformulación, descomposición en elementos más simples, definición, sinonimia, antonimia, cambios en el sistema verbal, uso de pronombres personales cuando no es necesario o ausencia de pronombres átonos en función de objeto directo e indirecto. Se ha registrado la frecuencia de uso de estas modificaciones en el habla del profesor. Después estos datos se han cruzado para determinar si existen funciones y

modificaciones discursivas predominantes en las tres muestras de clases de español como segunda lengua en Quito.

Entrevistas a docentes participantes en el estudio

Se ha seleccionado la técnica de la entrevista a los profesores de las tres clases observadas con el fin de indagar sus opiniones sobre el estudio de su habla en el aula y el grado de utilidad en tanto recurso de reflexión de su enseñanza, que corresponde al segundo objetivo general de la investigación trazado en el acápite anterior.

El procedimiento empleado consistió en concertar una reunión para presentar los hallazgos tras la transcripción y análisis del discurso generado en las clases observadas y grabadas en audio. Se elaboraron dos preguntas que indagan sobre las creencias de los profesores: (1) ¿Crees que tu forma de hablar cambia cuando te diriges a tus estudiantes de español como L2, en concreto, cuando se encuentran en niveles iniciales? Si crees que es así, intenta explicar de qué forma y por qué; y (2) ¿Crees que puede tener utilidad la reflexión sobre las clases que damos?

Cabe aclarar que antes de mostrar los resultados de las clases analizadas, se planteó la primera pregunta a los profesores. Así pudimos inferir el grado de reflexión sobre su propia experiencia pedagógica y en qué medida ha tomado consciencia de su habla para adaptarse a su interlocutor. Una vez que se registró la respuesta a la primera pregunta, se procedió a mostrar la parrilla de análisis utilizada y los resultados de la clase analizada (funciones, modificaciones discursivas, aspectos destacados registrados en la ficha de observación). La entrevista concluyó con la pregunta número dos, referente a si encuentran o no utilidad en el estudio del discurso generado por el profesor en la clase de español como segunda lengua.

El reducido número de muestras de clases de español como segunda lengua constituye una posible debilidad del presente estudio. Al iniciar los contactos con potenciales instituciones participantes en la investigación se constató que pese a existir cerca de una treintena de instituciones dedicadas a la enseñanza del español como segunda lengua en la ciudad de Quito, apenas cuatro aceptaron participar en el estudio. En algunos casos los teléfonos de contacto y direcciones de correo electrónico no estaban actualizados o rebotaban. En otros, se recibió respuesta negativa indicando, por ejemplo, que ya había otros investigadores realizando estudios similares en sus centros de idiomas.

Para el caso de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), se realizó un procedimiento de autorización previo análisis de las autoridades académicas de la facultad a la cual están adscritos los departamentos de idiomas.

Se había confirmado cuatro entidades diferentes; sin embargo el estudio incluye solo tres, porque una de las clases muestra tuvo que ser descartada al verificar en el momento de inicio de la grabación que se trataba de una estudiante de nivel B1+.

También resultó una limitación el hecho de que el nivel escogido para realizar la observación de clases (A1) en principio parecía de fácil acceso para el estudio; sin embargo, en la práctica resultó complicado ubicar clases con estudiantes de ese nivel y, luego de ello, poder concretar fechas y horarios. Esto se debe a que los estudiantes de español suelen combinar su estudio del idioma con actividades de voluntariado y turismo en el país. Por otra parte, en el caso de las escuelas privadas de español existe mucha apertura y flexibilidad en cuanto a los horarios de los estudiantes. Valga señalar que buena parte de los extranjeros que visitan Ecuador toman previamente algunas clases de español en sus países de origen u otros hispanohablantes, ya sea en institutos particulares de idiomas o como parte de su formación académica previa (educación media y universitaria).

Como fortalezas encontradas, se puede mencionar el grado de novedad en el estudio, al ser el primero en Ecuador y en Sudamérica basado en modelos de análisis del discurso generado en el aula de español como L2. Adicionalmente, el alto grado de cooperación e interés mostrado por los profesores participantes y quienes ejercen un rol de coordinación en sus instituciones favoreció de manera significativa el proceso de implementación metodológica. Esto se evidenció en el hecho de que antes de la observación de clases, todos los estudiantes fueron informados acerca de la presencia de la investigadora en una de sus clases de español y aceptaron participar en el estudio. Durante las entrevistas predominó una actitud de escucha por parte de los profesores, curiosos por conocer los resultados de la primera fase de estudio, en aras de generar procesos de reflexión y mejora de sus prácticas en el aula de español como segunda lengua.

V. Resultados y análisis

El presente apartado establecerá los hallazgos derivados tanto del análisis de las grabaciones de las muestras de discurso generado en el aula, como de las respuestas dadas por los profesores en las entrevistas realizadas en un segundo momento de la investigación.

El análisis discursivo de las tres grabaciones seguirá el siguiente orden: primero se realizará una descripción del contexto de la clase observada donde se tomó una muestra de 60 minutos de grabación de audio[15]. Luego se responderá las preguntas de investigación según los hallazgos derivados de la transcripción del discurso de aula: ¿Qué funciones predominan en el discurso generado por el profesor de español como L2 en el caso ecuatoriano? ¿Qué modificaciones lingüísticas y conversacionales presenta? ¿Qué opiniones tienen los profesores de ELE participantes sobre el estudio de su habla en el aula y sobre el grado de utilidad en tanto recurso de reflexión de su enseñanza? Seguidamente se comparará si existen diferencias significativas en los estilos discursivos de docentes que trabajan en clases individuales, respecto de quienes lo hacen con grupos de estudiantes.

Posteriormente se presentará el análisis de las entrevistas a los tres profesores de español como segunda lengua, cuyas preguntas tienen que ver con la reflexión de su comportamiento discursivo en el contexto didáctico y con su percepción respecto a la utilidad de los resultados presentados por la investigadora en su práctica educativa.

De la observación de clases

Clase 1.

Observación.

- Fecha: 11 de junio de 2015
- Hora: 09h00 a 10h00
- Período de observación: 1
- Código Profesor/a: P1
- Características del grupo clase:

[15] Aquí se incluirá el contenido de las fichas de observación.

- Nivel: Español 2, que sería equivalente a un nivel A1+ según el MCER
- Nro. de estudiantes: 8 Hombres: 4 Mujeres: 4
- Países de origen: Turquía E1, Australia E2, Holanda E3, Japón E4 y E8, Inglaterra E5, Rusia E6 e India E7.

- Edades: jóvenes y adultos (20 a 60 años)
- Contenidos previos: léxico para hablar del clima.
- Contenidos de la clase: revisión de tarea de producción escrita con la descripción del clima de Quito; uso de ser y estar, hacer y haber, y verbos para expresar el clima.
- Materiales: libro de texto *Prisma Latinoamericano* (basado principalmente en la variante mexicana del español), pizarra, marcadores de distintos colores, textos escritos de los estudiantes (carta –elaborada según un modelo– dirigida a un amigo que está próximo a visitar la ciudad y que incluye recomendaciones de vestimenta que se le podría dar según la descripción del clima actual en Quito).
- Características del aula: cuenta con un espacio de 30 m² de superficie, con un mobiliario de mesas y sillas para aproximadamente 15 estudiantes distribuidas en filas, con un espacio a manera de pasillo a lo largo de la clase que divide dos grupos, uno de 5 estudiantes al lado izquierdo y otro de 3 estudiantes al lado derecho. Adelante cuenta con un escritorio y silla para la profesora.
- Otros: durante el transcurso de la clase la profesora hace aclaraciones sobre los usos dialectales de ciertos términos que aparecen en el texto, pero que no se usan en Ecuador.

Análisis de la transcripción.

- Total de producciones transcritas: 586.
- Producciones de los estudiantes: 229.
    - E1: 12
    - E2: 32
    - E3: 52
    - E4: 16
    - E5: 49
    - E6: 13
    - E7: 39
    - E8: 06

- GC (producción coral del grupo clase[16]): 09
- Indeterminada (¿?): 01

- Producciones de la profesora: 355

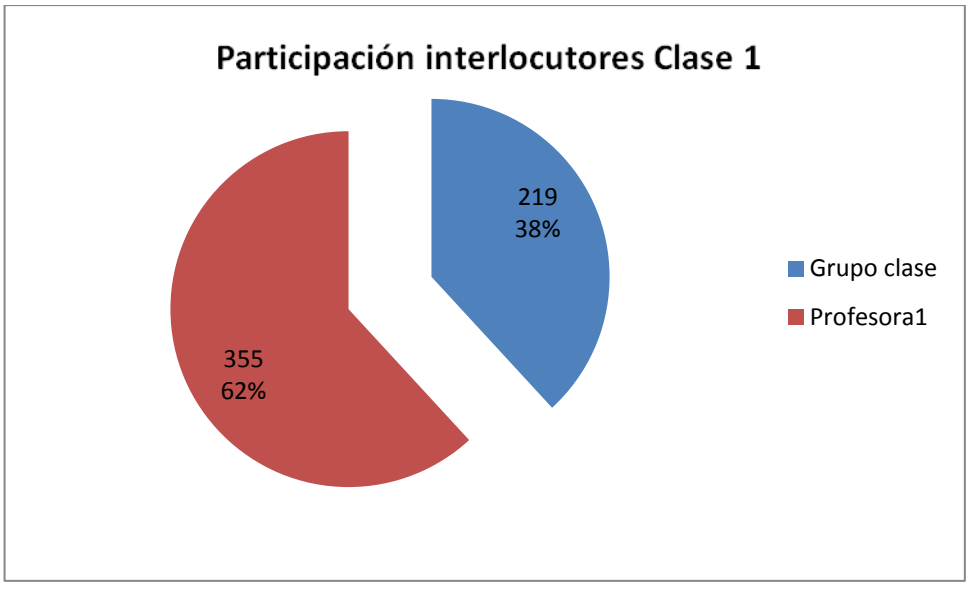

Figura 5. Participación interlocutores en Clase 1: Profesora y Grupo Clase

¿Qué funciones[17] predominan en el discurso generado por P1?

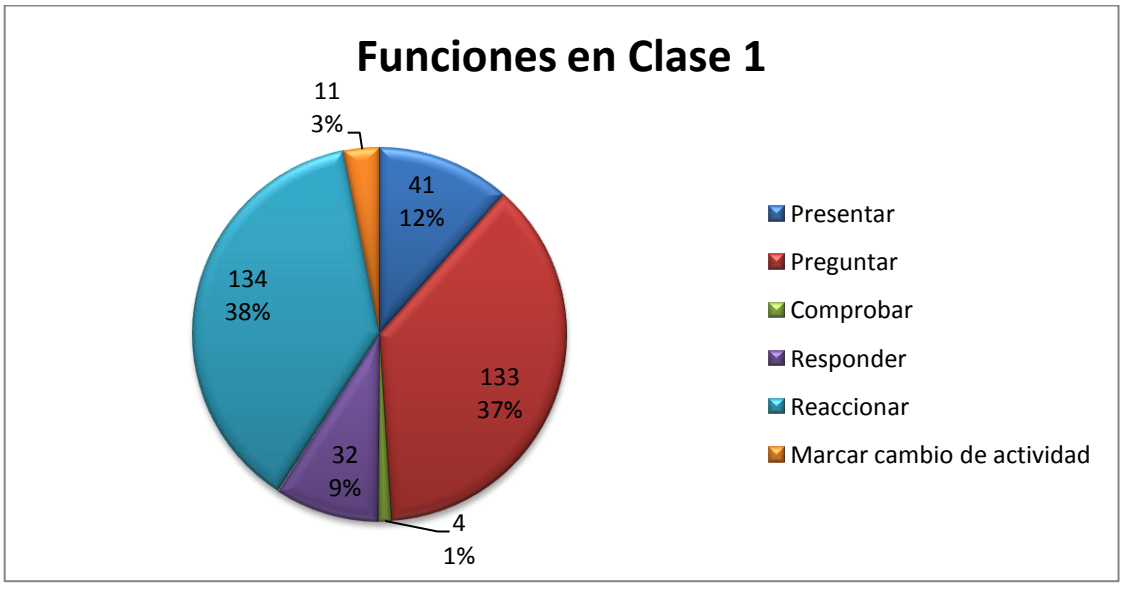

Figura 6. Funciones en el habla de la profesora durante el discurso generado en la Clase 1

[16] Cuando intervienen varios a la vez. No se incluye el cálculo total de la figura 5.
[17] Corresponden a la columna *Objetivo* de la parrilla empleada como instrumento de análisis.

Predominan dos funciones: *preguntar* y *reaccionar* frente a las producciones de sus estudiantes, ya sea para confirmar su respuesta, corregirlas o ampliarlas. Se observa que el grupo de estudiantes plantea preguntas a la docente, quien a su vez las responde.

Ejemplos de producciones con el objetivo de *preguntar*:

Número de producciones	Quién	A quién	Transcripción	Objetivo
4	P	E2	¿Qué más Leo?	Preg
15	P	E4	¿En qué par.., qué página es Mieko?	Preg
40	P	E5	James, ¿puedes leer tu carta?	Preg
57	P	GC	Preocupes, eh ¿Qué verbo es preocupes?	Preg
69	P	GC	¿Están están de acuerdo? ¿Están de acuerdo con James? ¿Piensan piensan como James? ¿Que por la noche en Quito es un poco frío y llueve? ¿Está bien? ¿Sí?	Preg

Tabla 3. Muestras de uso de la función *preguntar* en la Clase 1

Ejemplos de producciones con el objetivo de *reaccionar*:

Número de producciones	Quién	A quién	Transcripción	Objetivo
82	P	GC	Otra persona, quién quiere compartir su carta. Quién quiere compartir? Leo?	Preg
83	E2	P	Eh.	Res
84	P	E2	Un momentito (.) Ya.	Rea
85	E2	GC	Hola Carlos	Pres
86	P	E2	No, un momentito, un ratito voy a borrar. (.) Ya Leo.	Rea
87	E2	P	Gracias por su escribe	Pres
88	P	E2	Gracias por su	Rea
89	E2	P	Gracias por su…	Pres
90	P	GC	Eh	Rea
91	P	GC	Gracias por tu carta por ejemplo, puedes decir o gracias por tu correo, si es un correo electrónico, un mensaje de correo, puedes decir gracias por tu correo, gracias por tu carta, o también puedes decir gracias por tu mensaje	Pres

Tabla 4. Muestras de uso de la función *reaccionar* en la Clase 1

¿Qué modificaciones lingüísticas y conversacionales presenta[18]?

Número de producciones de P1 que incluyen modificaciones: 202 de 354

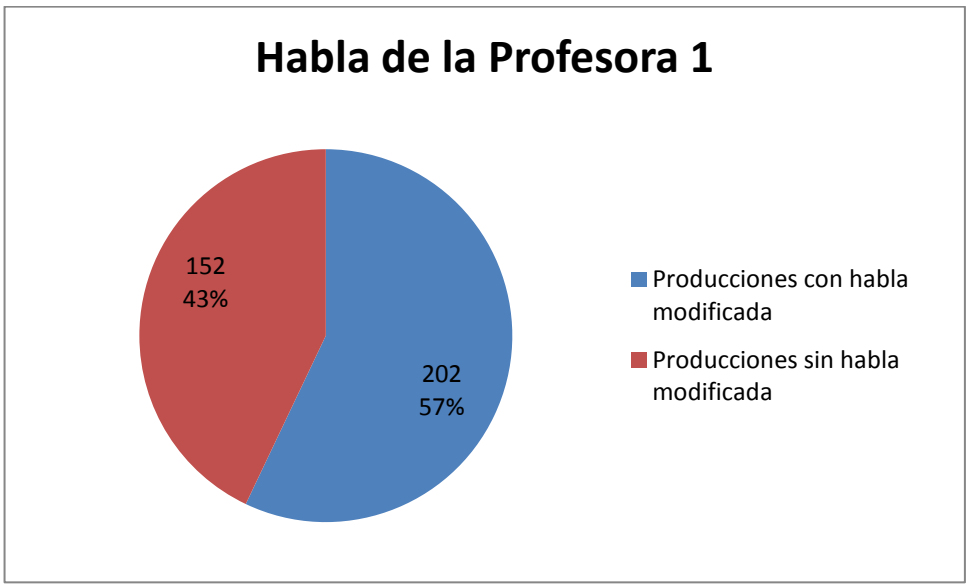

Figura 7. Proporción de producciones con modificación en el habla de la profesora de la Clase 1.

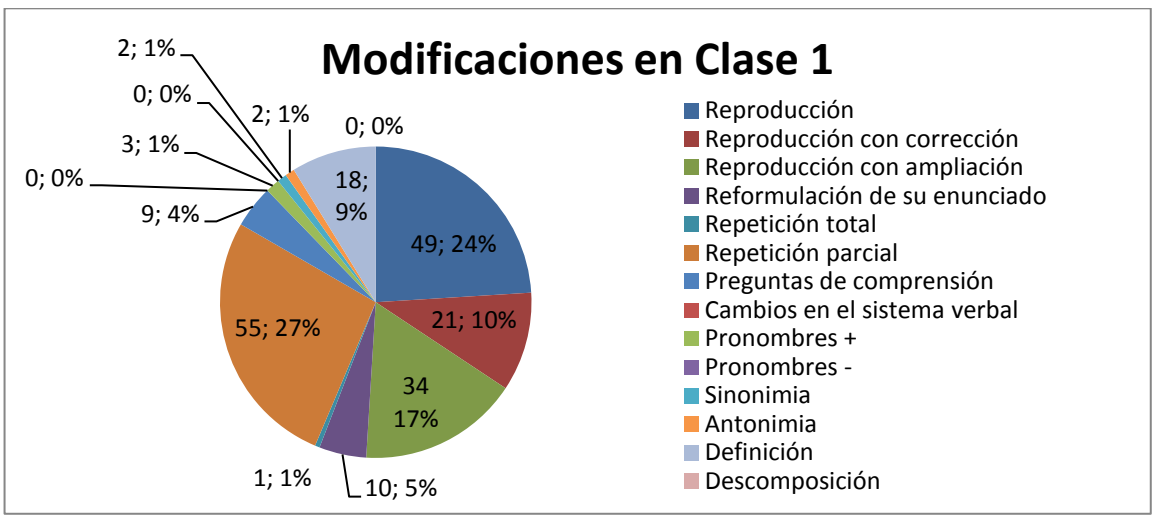

Figura 8. Modificaciones en el habla de la profesora de la Clase 1

Existe una alta frecuencia de uso de modificaciones en el habla de P1, con una predominancia de la repetición parcial, las reproducciones de lo expresado por el interlocutor, algunas de ellas con corrección y con ampliación. En menor medida se encuentra el uso de definiciones y de preguntas de comprensión. Ocupan un lugar marginal el uso de pronombres cuando no es necesario, la sinonimia, la antonimia y las

[18] En ciertas producciones se presentan simultáneamente más de un tipo de modificación discursiva.

repeticiones totales. No se observa el uso de descomposición de producciones en elementos más simples, ni ausencia de pronombres átonos en función de objeto directo.

Clase 2

Observación.

- Fecha: 15 de junio de 2015
- Hora: 08h30 a 09h30
- Período de observación: 1
- Código Profesor: P2
- Características de la clase:
  - Nivel: Básico, que sería equivalente a un nivel A1 del MCER
  - Nro. de estudiantes: 1 Hombres: 0 Mujeres: 1
  - País de origen: Inglaterra
- Edad: joven de 22 años
- Contenidos previos: concordancia artículo, sustantivo y adjetivo.
- Contenidos de la clase: ser y estar, introducción de presente de indicativo en verbos irregulares.
- Materiales: fotocopias con ejercicios gramaticales, baraja con imágenes de verbos para actividad de léxico, pizarra, marcadores.
- Características del aula: cuenta con un espacio de 10 m² de superficie, un mobiliario de 3 escritorios organizados en forma de L y tres sillas, una para el profesor, otra al frente para la estudiante y una tercera a un costado, donde se ubicó la investigadora.
- Otros: al inicio de la clase el profesor explicita el plan de actividades para la semana (se trata de clases intensivas, de 4 horas diarias). Emplea lenguaje gestual. Realiza preguntas y respuestas en torno a una conversación sobre actividades que ambos han realizado durante el fin de semana. La estudiante ha tenido 20 horas de clase de español previas a la clase observada. En breves secuencias, el profesor involucra a la investigadora en el discurso de aula.

Análisis de la transcripción.

- Total de producciones transcritas: 592.
- Producciones de la estudiante: 250
- Producciones del profesor: 335

- Producciones de la investigadora: 7[19]

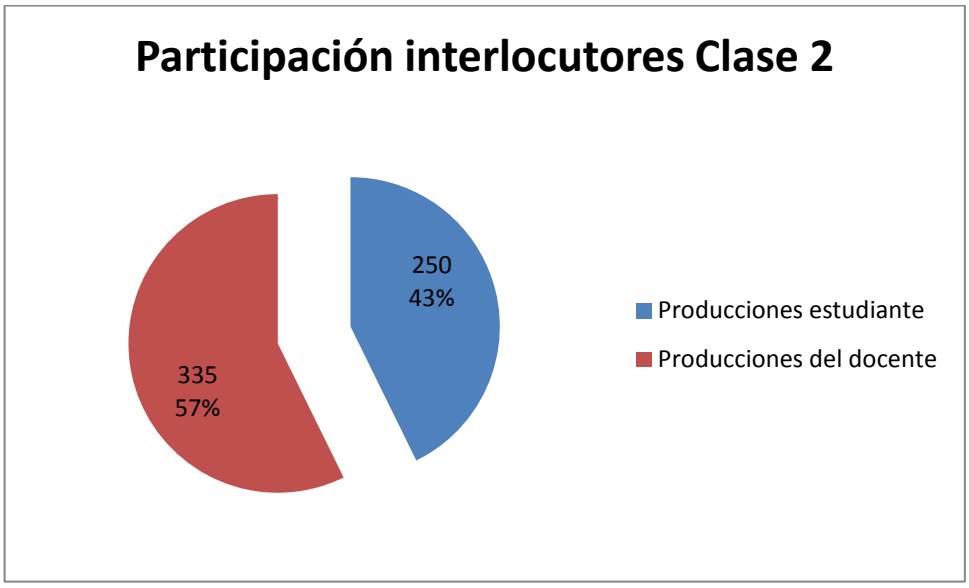

Figura 9. Participación interlocutores en Clase 2: Profesor y Estudiante

¿Qué funciones predominan en el discurso generado por P2?

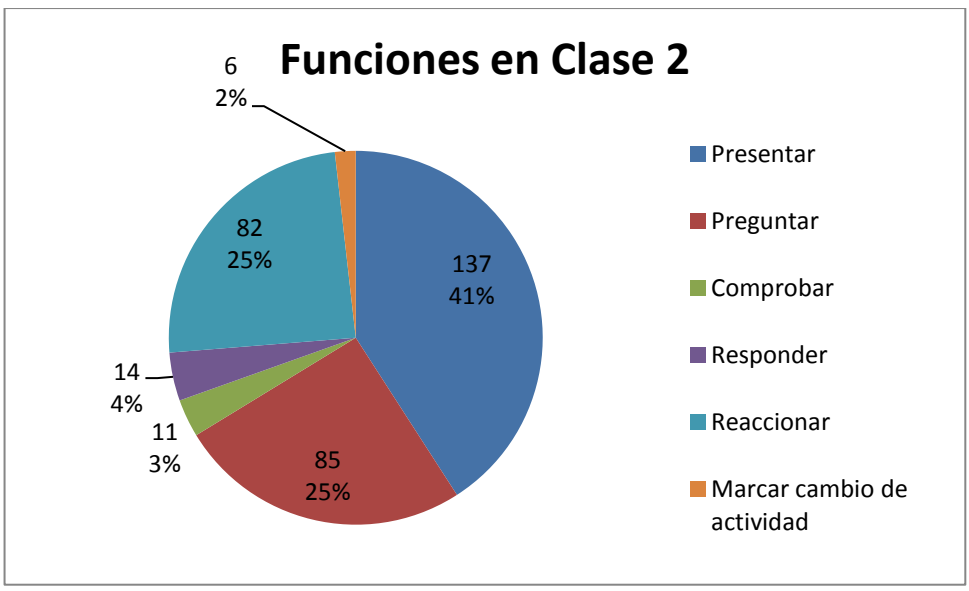

Figura 10. Funciones en el habla del profesor durante el discurso generado en la Clase 2

Predominan tres funciones: *presentar*, *preguntar* y *reaccionar*.

Ejemplos de producciones con las funciones predominantes en el discurso del profesor:

[19] No consideradas para el análisis de participación de interlocutores.

Número de producciones	Quién	A quién	Transcripción	Objetivo
96	P	E	Dios mío qué difícil. Essex, Essex. ¿Cómo es Essex? ¿Es grande es pequeño?	Preg
97	E	P	"Is" grande.	Res
98	E	P	Es mucho grande	Res
99	P	E	Es muy grande	Rea
100	E	P	Muy grande	Res
101	P	E	Hay muchas personas y es muy grande	Pres
102	E	P	Muy grande	Rea
103	P	E	Bueno. Essex, ¿es moderno o es antiguo? ¿Es una ciudad moderna o es una ciudad antigua?	Preg
104	E	P	¿Moderna? ¿"Is that like modern"?	Preg
105	P	E	Sí. Por ejemplo, ese teléfono es moderno, mi teléfono es antiguo.	Res
106	E	P	Sí, muy "modern"	Res
107	P	E	Otra vez. Essex	Rea
108	E	P	Essex es moder	Pres
109	P	E	Moderna.	Rea
110	P	E	Essex es muy moderna. ¿La ciudad no?	Com
111	P	E	Bueno. ¿Dónde está Essex, al norte, al sur, al este o al oeste de Inglaterra?	Preg

Tabla 5. Muestras de uso de las funciones *presentar, preguntar y reaccionar* en la Clase 2

En esta secuencia interactiva vemos cómo se combinan las preguntas con reacciones a las producciones de la estudiante, al preguntársele sobre su ciudad de origen. Es por tanto un contenido de relevancia personal para la aprendiente, para quien supone un reto expresar su conocimiento experiencial a través de la lengua meta que está aprendiendo. El profesor va utilizando apoyos para caracterizar la ciudad, a través de ejemplos con elementos concretos que hay en el aula (dos teléfonos móviles[20]). A su vez la estudiante emplea cambio de código para confirmar su intuición sobre el significado de la palabra *moderno* o *moderna*.

Número de producciones	Quién	A quién	Transcripción	Objetivo
228	P	E	¿Qué tal tu fin de semana?	Preg

[20] Denominados celulares en Ecuador.

229	P	E	¿Dónde?	Preg
230	E	P	"What" (?)	Preg
231	P	E	¿Tu fin de semana?	Preg
232	E	P	Sábado	Res
233	P	E	El sábado	Rea
234	E	P	yo, eh, yo e Otavalo. Yo est	Pres
235	P	E	Yo voy, yo voy o yo visito	Rea
236	E	P	Yo voy o yo visito	Res
237	P	E	Visito, visitor	Rea
238	E	P	Yo visito en Otavalo?	Preg
239	P	E	Yo visito Otavalo	Res
240	E	P	Yo visito Otavalo	Rea
241	P	E	Ah, ya!	Rea
242	E	P	Y Ecuaitor	Pres
243	P	E	Ah, ya!	Rea
244	P	E	La Mitad del Mundo le llamamos	Pres
245	P	E	La Mitad del Mundo	Rea
246	E	P	Sí	Rea
247	E	P	Domingo	Pres
248	P	E	Siempre vamos a utilizar aquí el, el sábado, el domingo, el lunes	Rea

Tabla 6. Muestras de uso de las funciones *presentar, preguntar y reaccionar* en la Clase 2

En este segundo ejemplo destaca la función reaccionar, de tal forma que el profesor a través de la mediación direcciona el comportamiento lingüístico de la estudiante para que genere *output* gramatical.

¿Qué modificaciones lingüísticas y conversacionales presenta?

Número de producciones de P2 que incluyen modificaciones: 150 de 335

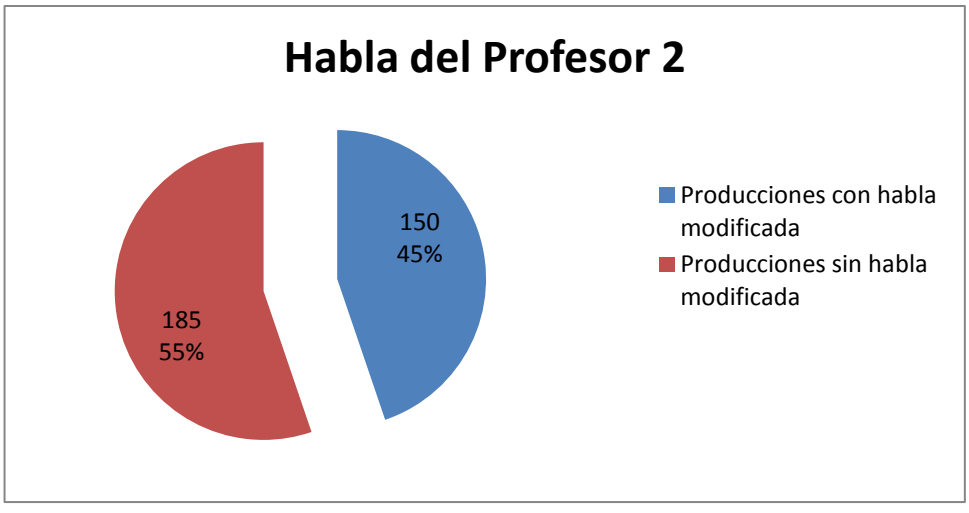

Figura 11. Proporción de producciones con modificación en el habla del profesor de la Clase 2.

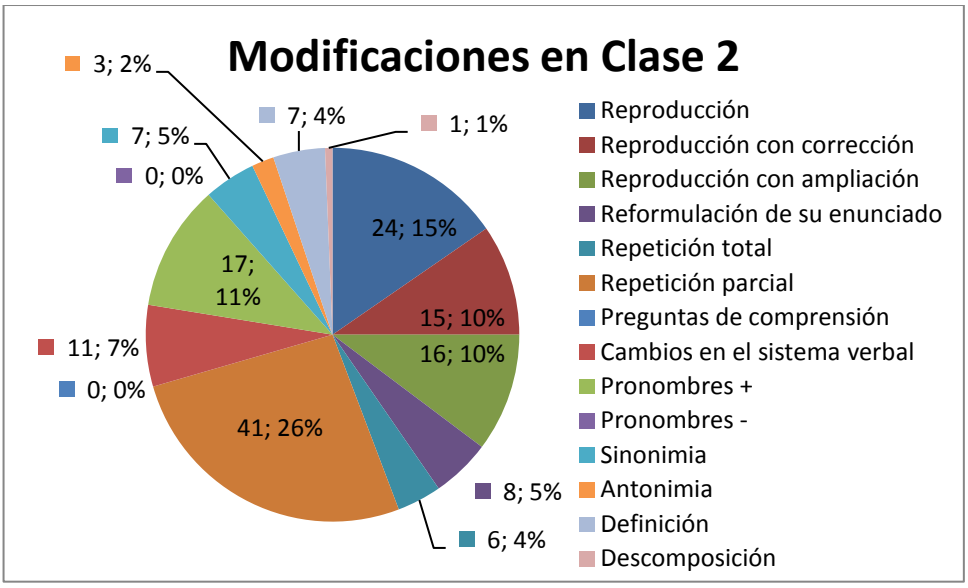

Figura 12. Modificaciones en el habla del profesor de la Clase 2

El habla del Profesor 2 evidencia el uso de modificaciones con una predominancia de las repeticiones parciales, las reproducciones sin cambios de los enunciados de la estudiante, así como uso de las reproducciones con corrección y ampliación.

Número de producciones	Quién	A quién	Transcripción	Modificación
307	P	E	A ya, ¿tú tomas foto?	
308	E	P	Sí, muchos	
309	P	E	Muchas	Repr Cor
310	E	P	Muchas	Repr
311	P	E	La foto, las fotos. Muchas fotos.	Repr Ampl

Tabla 7. Muestras de uso de las modificaciones *reproducción con corrección* y *ampliación* en la Clase 2

Se encuentra también el uso de pronombres cuando no es necesario y algunos cambios en el sistema verbal, por ejemplo: "¿*Tú* cuándo llegas a Quito?" (producción Nº 142) y "*Yo* voy a hablar y *tú* vas a escuchar" (producción Nº 202).

Clase 3

Observación.

- Fecha: 26 de junio de 2015
- Hora: 15h00 a 16h30
- Período de observación: 1
- Código Profesora: P3

- Características de la clase:
  - Nivel: A1 del MCER
  - Nro. de estudiantes: 1 Hombres: 0 Mujeres: 1
  - País de origen: Canadá
- Edad: adolescente de 16 años
- Contenidos previos: verbos reflexivos
- Contenidos de la clase: verbos irregulares y reflexivos.
- Materiales: texto producido por la estudiante con oraciones en presente de indicativo, pizarra, marcadores.
- Características del aula: cuenta con un espacio de 10 m² de superficie, con un mobiliario de 4 escritorios organizados en forma de cuadrado y 6 sillas alrededor.
- Otros: durante la interacción entre la estudiante y la profesora se observa el uso de la inducción y las preguntas. Se emplean temas como las actividades que realiza la estudiante en Ecuador (voluntariado en un centro de desarrollo infantil) y el contraste entre las culturas canadiense y ecuatoriana.

Análisis de la transcripción.

- Total de producciones transcritas: 975
- Producciones de la estudiante: 448
- Producciones de la profesora: 527

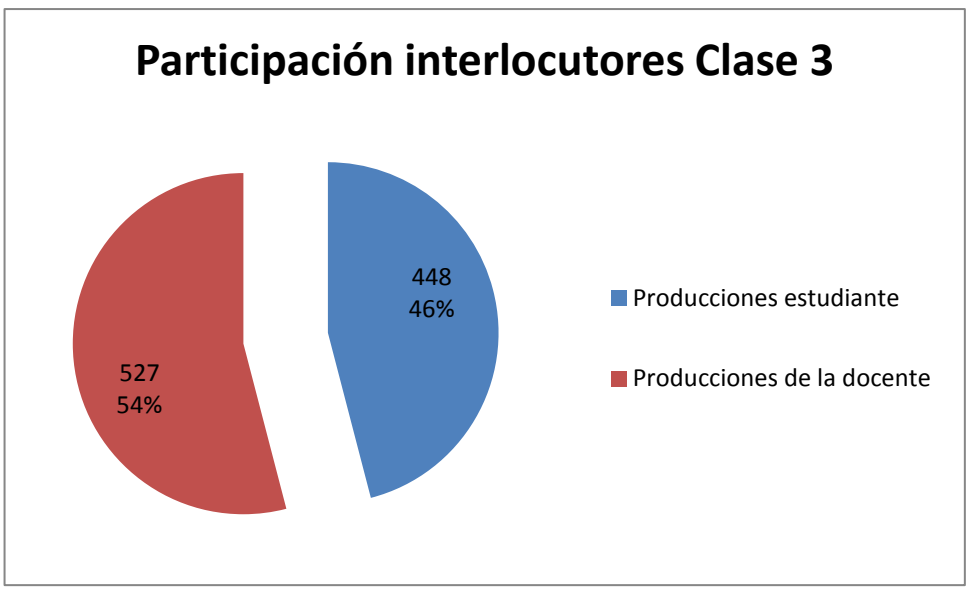

Figura 13. Participación interlocutores en Clase 3: Profesora y Estudiante

¿Qué funciones predominan en el discurso generado por P3?

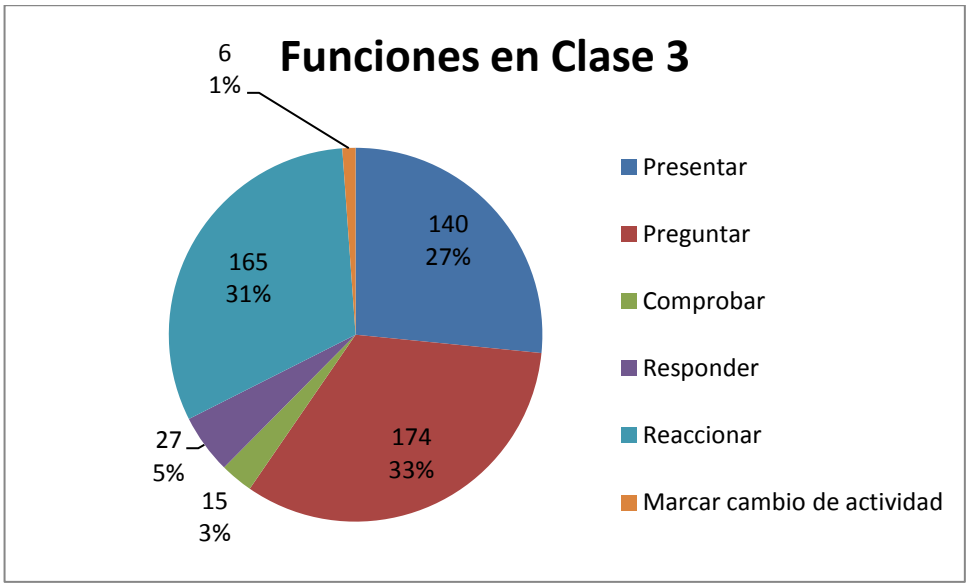

Figura 14. Funciones en el habla de la profesora durante el discurso generado en la Clase 3

Al igual que en las clases 1 y 2, en la muestra de la clase 3 predominan tres funciones: *preguntar*, *reaccionar* y *presentar.*

Ejemplos de producciones con las funciones predominantes en el discurso de la profesora:

Número de producciones	**Quién**	**A quién**	**Transcripción**	**Objetivo**
542	P	E	¿Tú has probado la comida en Ecuador?	Preg
543	E	P	Sí	Res
544	P	E	¿Qué comida?	Preg
545	E	P	Muchas	Res
546	P	E	Mucha comida	Rea
547	E	P	¡Qué extraña comida!	Pres
548	P	E	¿Extraña? ¿Qué?	Preg
549	E	P	Cuy, cuy	Res
550	P	E	Ya, ¿probaste el cuy?	Preg
551	E	P	Sí	Res
552	P	E	¿Por qué es extraño?	Preg
553	E	P	Es extraño porque allá en Canadá no	Res
554	P	E	¿Y te gustó?	Preg
555	E	P	Sí, no mucho, es bien	Res
556	P	E	¿Y dónde probaste?	Preg
557	E	P	En mi casa	Res
558	P	E	¿Con tu familia?	Preg
559	E	P	Sí	Res

560	E	P	Mmm, ah, hay una sopa con con con sangre	Pres
561	E	P	De la vaca	Rea
562			(Risas)	Rea
563	P	E	El yahuarlocro	Pres
564	E	P	Yahuarlocro	Rea
565	P	E	No es de vaca, es de oveja	Pres
566	E	P	¿De oveja?	Preg
567	P	E	Meee	Res
568	E	P	Oh, sí	Rea
569	P	E	E intestinos de oveja	Pres
570	E	P	Es extraño	Rea
571	P	E	¿Comiste?	Preg
572	E	P	Sí	Res
573	P	E	¿Te gustó?	Preg
574	E	P	Sí, es diferente, pero no es malo	Res
575			(Risas)	Rea
[…] 592	P	E	Ah, entonces ya probaste la espumilla, el cuy y el yahuarlocro	Pres

Tabla 8. Muestras de uso de las funciones *presentar, preguntar y reaccionar* en la Clase 3

Se puede ver la alternancia de preguntas cerradas con respuestas de la estudiante sobre sus experiencias en Ecuador. Durante la interacción la profesora realiza correcciones de tipo gramatical (uso del femenino en *ocupada*), así como explicaciones léxicas a través del uso de onomatopeyas (*oveja: meee*) y referencias a aspectos culturales (ingredientes de platos típicos ecuatorianos que la estudiante ha probado durante su convivencia con una familia anfitriona).

¿Qué modificaciones lingüísticas y conversacionales presenta?

Número de producciones de P3 que incluyen modificaciones: 136 de 527

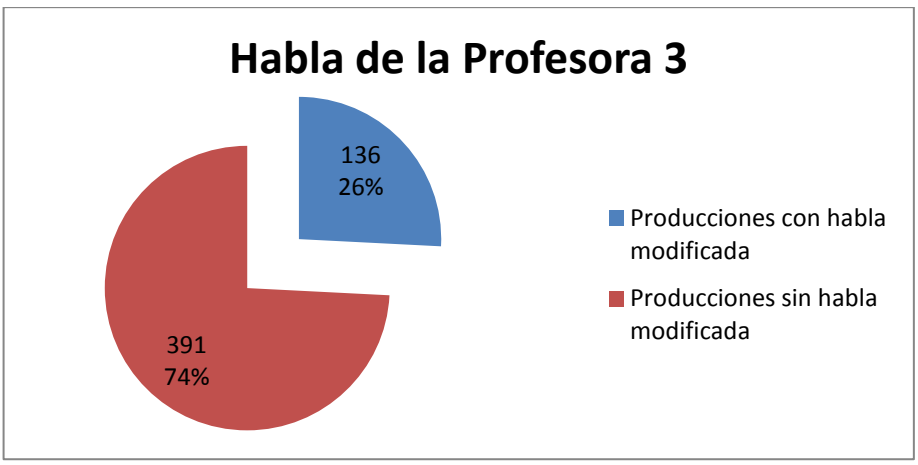

Figura 15. Proporción de producciones con modificación en el habla de la profesora de la Clase 3.

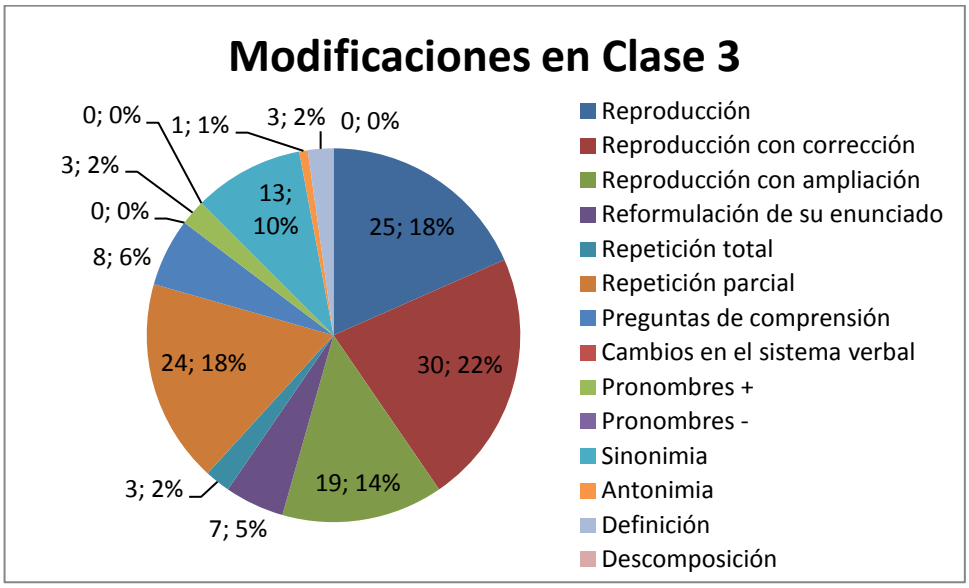

Figura 16. Modificaciones en el habla de la profesora de la Clase 3

Existe presencia de uso de modificaciones en el habla de P3, con un predominio de la reproducción de los enunciados de los estudiantes, así como de las reproducciones con corrección y de las repeticiones parciales. También destaca el uso de reproducciones con ampliación y, con menor tasa de frecuencia, encontramos el uso de sinonimias y preguntas de comprensión. En menor medida se encuentran el uso de definiciones, preguntas de comprensión y reformulaciones de los enunciados. Ocupan un lugar marginal el uso de definiciones, antonimias, uso de pronombres cuando no es necesario y repeticiones totales.

Análisis comparativo de estilos discursivos de docentes que trabajan en clases individuales, respecto de quienes lo hacen con grupos de estudiantes

Encontramos diferencias a nivel cuantitativo y cualitativo. En la clase grupal, el número global de producciones es 586, mientras que en las clases individuales es mayor: en la clase de P2 se contabilizaron 592 producciones y en P3, 975. El estudiante de la clase grupal en promedio genera 27 producciones en la muestra de 60 minutos de clase. Esto equivaldría a un porcentaje de participación individual del 5% respecto al total de producciones generadas durante la clase. Mientras que el nivel de participación de las estudiantes en las clases individualizadas representa un porcentaje mucho mayor: en el caso de P2, la estudiante genera un total de 250 producciones, que equivalen al 42,23%

del total del discurso generado en el aula durante los 60 minutos de grabación. Para el caso de P3, las producciones emitidas por la estudiante, un total de 448, representan un 45,95% de las generadas en el discurso de aula.

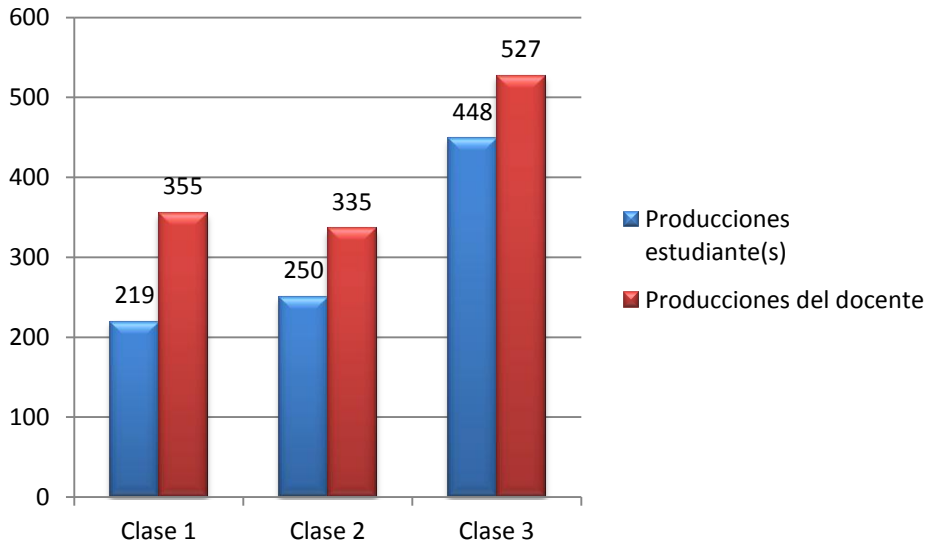

Figura 17. Participación interlocutores Clases 1, 2 y 3

Cabe indicar que el número de intervenciones promedio por parte de los estudiantes de la clase grupal multicultural oculta las asimetrías que existen entre los niveles de participación de los ocho alumnos, como se muestra en la siguiente figura:

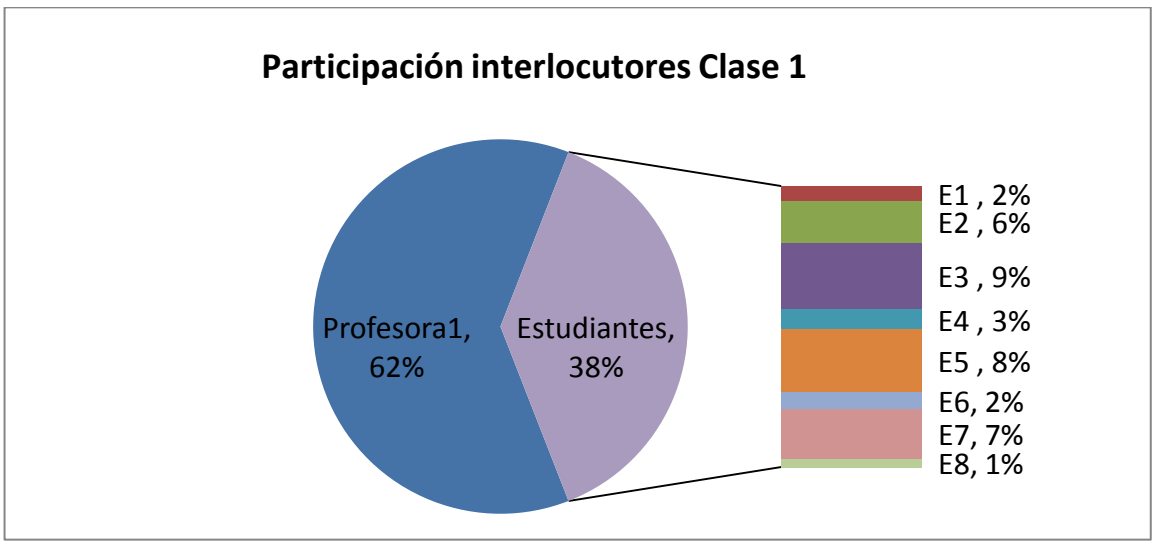

Figura 18. Participación interlocutores Clase 1 desglosado por estudiantes del grupo clase

Se puede observar que E3, E5 y E7 suman juntos un 25% de la participación total en el discurso generado en el aula; mientras que E2, E4 y E8 tienen niveles de intervención

menores al 3% del total de intercambios conversacionales desarrollados en la hora grabada. Esto puede dar cuenta de las diferencias individuales tales como sus estilos de aprendizaje, motivación, tiempo de inmersión en la cultura hispanohablante, en general, y ecuatoriana, en particular, nivel de desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación. También podría responder al nivel de complejidad de la tarea o incluso a la distancia entre su lengua materna y el español. Todos estos aspectos se simplifican en las clases individuales que, por su carácter personalizado, demandan un alto nivel de concentración e implicación tanto del docente como del estudiante. Esto se evidencia en las clases 2 y 3, con un mayor número de producciones de las aprendientes.

Desde un punto de vista cualitativo se observa que los contenidos tratados en la clase grupal están en cierta medida supeditados al material (libro de texto) que emplean, mientras que en las clases individuales existe una mayor libertad en el tratamiento de temas, generalmente asociados a las experiencias inmediatas de las estudiantes. Esto se ilustra con las preguntas acerca de qué actividades realizaron antes de la clase (en el mismo día o el fin de semana), junto con contrastes que encuentran entre sus países de origen y la cultura ecuatoriana en la que están inmersas.

En cuanto a semejanzas se puede observar que las funciones que predominan en el discurso de los tres profesores son las mismas: *presentar*, *preguntar y reaccionar*.

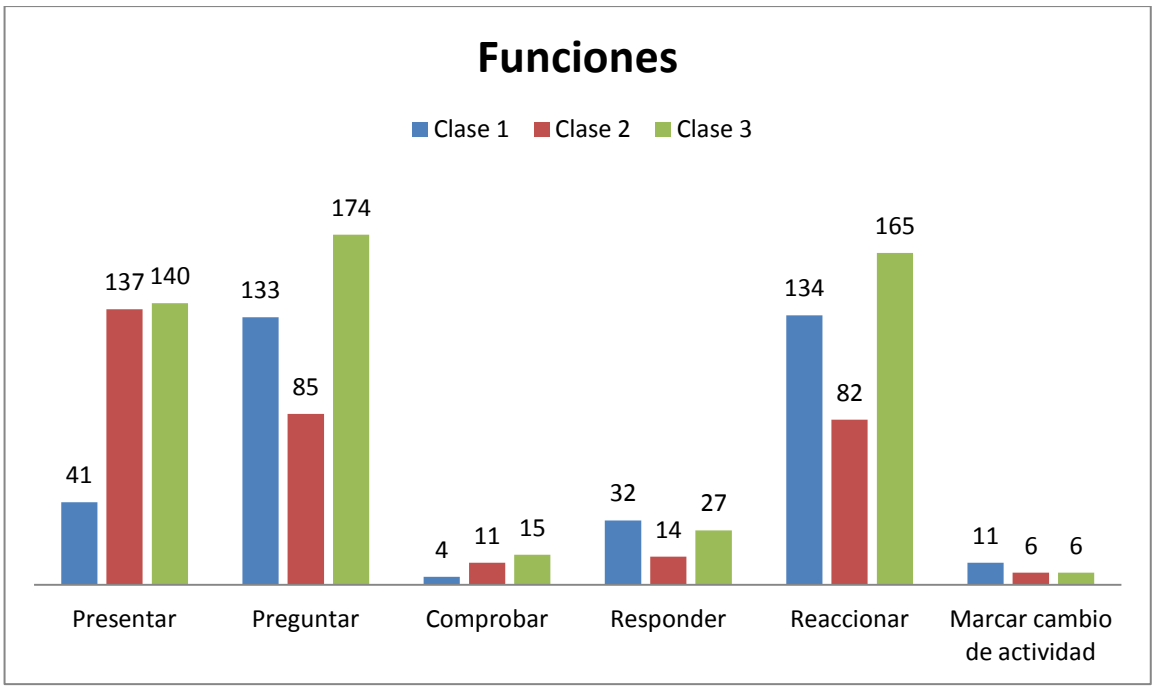

Figura 19. Funciones en el habla de los profesores Clases 1, 2 y 3

Se puede evidenciar que en la Clase 1 la profesora pregunta y reacciona ante las producciones de sus estudiantes, en mayor medida que responde, comprueba o marca cambio de actividad. De acuerdo al cuadro de ajustes lingüísticos y conversacionales para el hablante no nativo en el discurso gramatical de un hablante nativo de Larsen-Freeman y Long (1991), al que nos hemos referido en páginas anteriores, el uso de preguntas constituye, por un lado, una modificación morfológica y sintáctica: mayor uso de preguntas y mayor uso de preguntas tipo para respuestas de sí o no, pocas palabras interrogativas (*qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué*); mientras que, por otro, demuestra que los profesores participantes modifican la estructura interaccional con más cadenas de preguntas y respuestas. El uso de estas funciones deviene mecanismo para estimular la participación y, desde la perspectiva de la investigadora, representan una aplicación de las teorías interaccionistas en la adquisición de segundas lenguas: mediación y construcción de la *zona de desarrollo próximo*. Este proceso se puede potenciar con otros ajustes conversacionales en la estructura interaccional, puntualmente, explotando mucho más la función 'comprobar', en otras palabras, incluir de manera consciente más verificaciones de comprensión, de confirmación, más preguntas de clarificación y mayores ampliaciones a lo producido por el estudiante.

La función menos registrada corresponde a marcar cambio de actividad, hecho que coincide con los ajustes conversacionales en el contenido, siguiendo a Larsen Freeman y Long (1991): rango de tópicos predecible o restringido, mayor orientación en el aquí y ahora y una ratio más baja de cambio de temas de conversación. Es sintomático el uso de las pausas previo al anuncio del cambio de actividad, el empleo del marcador discursivo 'bueno', o expresiones valorativas positivas 'muy bien' y un cambio en la entonación en el habla del profesor. A continuación se muestran algunos ejemplos:

Clase 1:

Número de producción	**Quién**	**A quién**	**Transcripción**	**Objetivo**
451	P	GC	Ya. Mhm. (.) Eh, vamos a ver el diálogo y vamos a ir completando. (.)	Mar

Tabla 9. Muestra de uso de la función *marcar cambio de actividad* en la Clase 1

Clase 2:

Número de producción	Quién	A quién	Transcripción	Objetivo
345	P	E	Bueno, muy bien, vamos con algo muy importante. Es posible borrar?	Mar

Tabla 10. Muestra de uso de la función *marcar cambio de actividad* en la Clase 2

Clase 3:

Número de producción	Quién	A quién	Transcripción	Objetivo
428	P	E	Bueno, ahora vamos a empezar con los verbos irregulares, los verbos irregulares en el presente	Mar

Tabla 11. Muestra de uso de la función *marcar cambio de actividad* en la Clase 3

En cuanto a las modificaciones discursivas que se presentan con mayor frecuencia en las tres clases de español como segunda lengua, se observa el predominio, en primer lugar, de las repeticiones parciales, seguido de las reproducciones de lo expresado por sus estudiantes, algunas con corrección y ampliación. Consecuentemente, se constata la presencia de ajustes en la estructura interaccional como los que señalan Larseen-Freeman y Long (1991): mayor repetición (de lo que uno mismo ha dicho, exacta y semántica, completa y parcial) y mayores ampliaciones.

En los tres casos se observa un nivel bajo de modificaciones discursivas relacionadas con el nivel semántico: reformulaciones, definiciones, sinonimia, antonimia y descomposición en elementos simples.

El hecho de que no se hayan presentado alteraciones en el sistema verbal nos permite inferir que el *input* modificado que los profesores brindan a sus estudiantes es gramatical. Las reproducciones con corrección se encaminan en todos los casos a que el *output* producido por sus estudiantes sea de calidad.

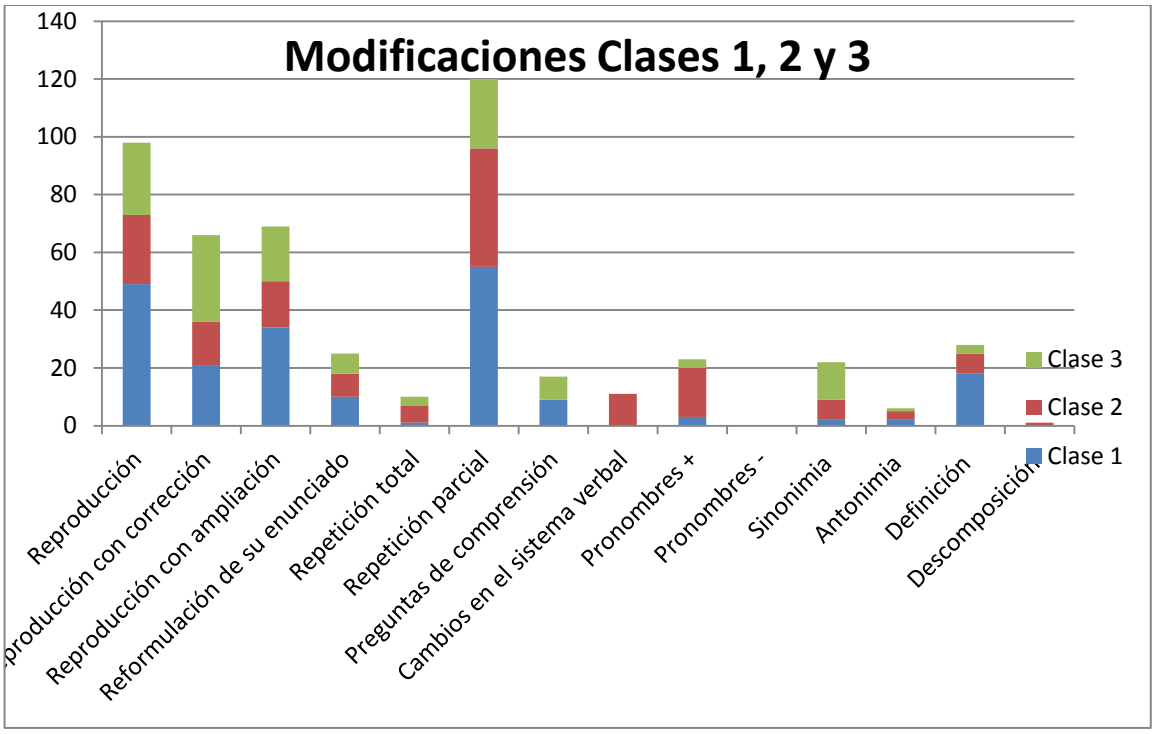

Figura 20. Modificaciones en el habla de los profesores Clases 1, 2 y 3

Respecto a la forma de dirigirse a los estudiantes se pudo observar que emplean estructuras sintácticas simples, vocabulario conocido y que la introducción de nuevo léxico se realiza en contexto o relacionando con experiencias concretas de sus alumnos.

Una ventaja de la clase grupal es la posibilidad de realizar actividades en pares o en pequeños grupos; mientras que en las clases individuales el esfuerzo que demanda para el docente mantener la atención al máximo con su estudiante es mucho mayor. La clase entera constituye un flujo de interacciones estudiante-docente y viceversa, apenas con pausas en tareas de expresión escrita. Únicamente el profesor de la clase 2 utilizó la presencia de la investigadora como un discurso aportado, para que la estudiante interactúe con un tercero y emplee así funciones como el presentarse.

En las tres clases analizadas existen algunas producciones donde se utiliza el cambio de código lingüístico como un recurso más para superar atascos en la comunicación.

De las respuestas de los profesores en las entrevistas

Como se explicó en el acápite de metodología, se seleccionó la técnica de la entrevista dirigida a los profesores de las tres clases observadas con el fin de indagar sus opiniones sobre el estudio de su habla en el aula y el grado de utilidad en tanto recurso de reflexión de su enseñanza. En este sentido se plantearon dos preguntas centrales: (1) ¿Crees que tu

forma de hablar cambia cuando te diriges a tus estudiantes de español como L2, en concreto, cuando se encuentran en niveles iniciales? Si crees que es así, intenta explicar de qué forma y por qué; y (2) ¿Crees que puede tener utilidad la reflexión sobre las clases que damos?

Respecto a la primera pregunta, los tres profesores participantes coinciden en que sí utilizan modificaciones en su habla cuando tienen estudiantes de nivel usuario básico con la finalidad de ser comprendidos y generar un ambiente de confianza para que el estudiante se sienta motivado en un período crítico como es el empezar a estudiar conscientemente una segunda lengua. De los resultados del análisis del discurso se comprobó el uso de modificaciones en el habla del profesor:

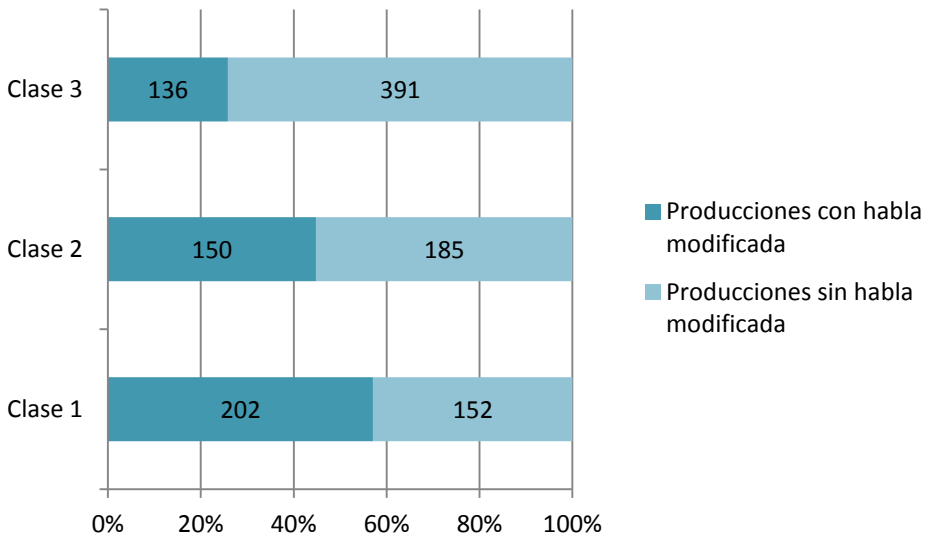

Figura 21. Producciones de los profesores con y sin habla modificada Clases 1, 2 y 3

La respuesta de la profesora de la Clase 1 (ver anexos) describe ampliamente los cambios que efectúa en su forma de hablar a comparación de las respuestas de los profesores de las Clases 2 y 3. Curiosamente esto se ve reflejado en el hecho de que de los tres casos estudiados, P1 es quien hace mayor uso de modificaciones discursivas y conversacionales ante su grupo clase. Se puede concluir que, en la Clase 1, los ajustes lingüísticos y conversacionales en el habla de la profesora son más evidentes porque su situación –grupo multicultural– demanda mayores esfuerzos para una comunicación eficaz en el aula.

Entre las modificaciones identificadas por los entrevistados, siguiendo el cuadro de ajustes lingüísticos de Larsen-Freeman y Long (1991) están:

Área donde se realiza la modificación en el habla	Caracterización Larsen-Freeman y Long	Respuestas de profesores entrevistados
Nivel fonológico:	Forma de hablar más lenta Énfasis articulatorio (pronunciación más cuidada) Exageración en la entonación Mayor uso de la estructura fonológica completa, evitando elisión en la pronunciación	"intento hablar lento" (P1) "Con estudiantes iniciales es necesario hablar mucho más despacio, es necesario gesticular mucho mejor" (P2) "con un estudiante que es principiante tengo que vocalizar bien, tengo que pronunciar bien, y tengo que hablar despacio de tal forma que el estudiante vaya entendiendo poco a poco" (P3)
Nivel morfológico y sintáctico:	Expresiones menos complejas	"uso estructuras del lenguaje más bien simples […] Por ejemplo en vez de utilizar pluscuamperfecto y pasado simple, solo pasado simple y así trato de simplificar un poquito" (P1)
Nivel semántico:	Mayor énfasis al señalar las relaciones semánticas	"busco palabras que sean fáciles para ellos o que ya sean conocidas" (P1)
Nivel conversacional (estructura interaccional):	Más verificaciones de comprensión Más verificaciones de confirmación Más preguntas de clarificación	"les pregunto si comprenden" (P1)

Tabla 12. Modificaciones en el habla del profesor identificadas por entrevistados

En cuanto a la segunda pregunta *¿Crees que puede tener utilidad la reflexión sobre las clases que damos?* se pudo identificar unanimidad en los criterios de los entrevistados: todos sostienen que sí encuentran utilidad en este tipo de estudio, ya que más allá de la experiencia acumulada en los años de ejercicio docente, siempre habrá aspectos puntuales de su estilo discursivo de los que uno no es consciente y que pueden tener repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las entrevistadas planteó

> A mí me parece útil como poder corregir cositas como lo que decías, que de pronto el profesor repite lo que dijo el alumno, pero qué sentido tiene, sin ningún *plus*. Y que *tal vez habrá más cosas que hacemos sin que nos demos cuenta*, y que no aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este criterio coincide con el principio de reflexión, referido en el segundo capítulo, sobre la enseñanza de idiomas planteado por Richards y Lockarth "El profesor desconoce en gran medida lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje".

¿Qué cosas hacen los profesores de lenguas que no generan valor en sus sesiones de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo 'darse cuenta' a tiempo para no caer en prácticas con

resultados contraproducentes a los objetivos didácticos en las aulas de español como segunda lengua? En el apartado sobre práctica docente reflexiva se hizo referencia al informe del Instituto Cervantes acerca de competencias docentes. Entre ellas se destacó justamente la reflexión de la práctica docente. Existen diversas formas de desarrollar una práctica docente reflexiva. El presente estudio experimental nos muestra que el análisis discursivo presenta rentabilidad para los docentes participantes. Esto hace suponer que la colaboración entre profesores e investigadores de español como segunda lengua aporta a la práctica reflexiva. Cuando un tercero muestra elementos de los que el docente no se había percatado antes, esos aspectos se vuelven visibles, generan conciencia en el profesor y se convierten en acicate para modificar los elementos identificados como mejorables.

En este sentido, resulta de particular interés el involucrar a los estudiantes en este proceso de práctica reflexiva. Ese tercero puede ser un investigador, o un compañero profesor con mayor experiencia; pero también, como indicaba una de las profesoras durante las entrevistas, pueden ser los estudiantes. En el caso relatado, la educadora encontró que varios estudiantes de distintas promociones le solicitaban que hablara un poco más lento. Fue entonces cuando ella empezó a tomar en cuenta el particular y, para los niveles iniciales, empezó a disminuir la velocidad de sus producciones en el discurso de aula.

VI. Propuesta práctica

Protocolo de comportamiento interactivo para profesores de español como segunda lengua

A la luz del soporte teórico seleccionado para el presente estudio, contrastado con la implementación de la metodología de análisis del discurso en tres clases de español como segunda lengua en Ecuador, se propone a continuación un protocolo de comportamiento interactivo para que los profesores de español como segunda lengua dinamicen y mejoren sus clases, a partir de la reflexión del discurso del aula.

Respecto al uso de funciones y modificaciones discursivas se sugiere al profesorado que:

- Evite repeticiones parciales y totales en sus producciones. Antes de emitir una producción en la que empleará la función *presentar*, reflexione sobre el nivel de complejidad que puede significar para el estudiante, especialmente si supone la introducción de nuevo vocabulario, o si su pronunciación puede causar dificultad de acuerdo a la distancia lingüística entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiente.
- Sin caer en extremos que resten naturalidad a la interacción, fíjese en su propio uso de elementos suprasegmentales de la lengua hablada: vocalización clara, ubicación de acentos en las palabras, énfasis en la entonación para preguntas, exclamaciones y afirmaciones, grado de regulación en su ritmo y velocidad de habla, uso de pausas.
- Utilice las preguntas de comprensión para comprobar que los estudiantes siguen el curso de la interacción. Las preguntas en sí mismas son su principal herramienta de mediación y negociación del significado. Puede ser útil observar el lenguaje no verbal de los estudiantes y emplear las reformulaciones del contenido no comprendido.
- Escoja reproducciones con ampliación en lugar de reproducciones simples de los enunciados de los estudiantes. Tome en cuenta que muchas veces repetimos lo que el estudiante ha dicho, sin agregar un valor o un *plus* que justifique la reproducción; en ese sentido y para evitarlo, genere *input* modificado que enriquezca las producciones de los alumnos.

- Integre las experiencias del estudiante y las suyas propias como contenido de las interacciones. Una implicación afectiva en la temática constituye un disparador para estimular la participación del estudiante en su *zona de desarrollo próximo*.
- Realice ejercicios de grabación de sus propias clases y obsérvelas. El solo hecho de escucharse o verse a sí mismo generarán una actitud autocrítica, para tomar nota de aspectos de los que no estaba consciente durante el desarrollo de su práctica pedagógica. Perciba los cambios que realiza incluso en un mismo día con estudiantes de distintos niveles y su capacidad para cambiar el registro.
- Emplee herramientas para el análisis de su discurso de aula. El modelo propuesto es una guía perfectible y adaptable. Recuerde que quien mejor conoce sus necesidades de desarrollo profesional es usted.
- Promueva trabajos colaborativos de observación y análisis de clase con sus colegas, con la premisa de mejorar la calidad de las sesiones de enseñanza-aprendizaje que dirige.
- Implemente mecanismos de retroalimentación con sus estudiantes. El hacer entrevistas o encuestas con cierta periodicidad le permitirá, por un lado, mejorar su capacidad de adaptación lingüística de acuerdo al nivel de competencia comunicativa de sus estudiantes y, por otro, desarrollar la capacidad de escucha en el marco del intercambio interaccional con ellos.
- Evite cambios en el sistema verbal que signifiquen construcciones agramaticales. Brinde un *input* de calidad a sus estudiantes. De ser necesario utilice la descomposición de una producción en elementos más simples.
- Habitúe a sus estudiantes a utilizar pronombres personales y pronombres átonos en función de objeto directo e indirecto cuando sea necesario.
- Incremente su propio banco de sinónimos, antónimos y definiciones. Esto le permitirá tomar conciencia del amplio abanico lingüístico del que puede hacer uso en el desarrollo de sus clases.
- Cuando marque un cambio de actividad, prepare a los estudiantes para que no sientan que quedan temas inconclusos o dudas por aclarar antes de pasar a la siguiente tarea.

VII. Conclusiones

El habla del profesor y la práctica docente reflexiva: análisis de funciones y modificaciones discursivas en clases de español como segunda lengua de nivel A1 según el MCER en Ecuador surge de la necesidad de destacar el aporte de las teorías interaccionistas para la comprensión de lo que ocurre dentro del aula de lenguas así como de subrayar el valor de la práctica docente reflexiva para el desarrollo profesional de los profesores de lenguas segundas y extranjeras. Se reconoce el hecho de que en el campo de la adquisición de lenguas han ido ganando terreno las líneas de investigación que toman en cuenta al estudiante como eje principal en torno al cual debe estar orientado el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, consideramos que el discurso generado en el aula es el resultado de un flujo comunicativo dinámico donde interactúan el profesor y los estudiantes y, en el proceso, es el discurso del profesor, su habla, el que va articulando, moderando, mediando el aprendizaje de la lengua meta.

La *mediación* del docente y la construcción de la *zona de desarrollo próximo* para la competencia comunicativa en una segunda lengua se hacen más evidentes cuando los estudiantes inician sus estudios formales con un nivel cero. Es entonces cuando la interacción didáctica cambia y, dentro de ella, el habla del profesor se ajusta a las características de sus estudiantes de nivel usuario básico.

En ese sentido, los modelos de análisis del discurso que se han desarrollado y se siguen desarrollando en el campo de la lingüística aplicada contribuyen a mirar con un enfoque crítico lo que ocurre en el aula de segundas lenguas. La observación, grabación, transcripción y análisis de muestras de clases de español como segunda lengua nos permiten explicitar y comparar el tipo de funciones más empleadas en las producciones de los profesores y los ajustes lingüísticos (a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y léxico) y conversacionales (estructura interaccional) que empleamos como docentes para favorecer la intercomprensión y superar las rupturas de la comunicación que pudieran darse de manera más crítica en niveles iniciales. Así pues, el análisis del discurso nos da cuenta de los procesos de negociación de significado producidos en las sesiones de enseñanza-aprendizaje y, principalmente, de la gama de modificaciones presentes en nuestra habla, el habla del profesor (*teacher talk*), análogas al habla para extranjeros (*foreigner talk*) y al habla para niños (*baby talk*). Estos ajustes constituyen una suerte de *apoyos* para el estudiante, de los que paulatinamente se irá prescindiendo en la medida

que los alumnos vayan superando los peldaños hacia los niveles de usuario independiente y competente en el español como segunda lengua.

Las clases de español observadas muestran que, en efecto, los profesores con estudiantes de nivel A1 emplean modificaciones discursivas a *nivel fonológico* (forma de hablar más lenta, énfasis articulatorio –pronunciación más cuidada–, exageración en la entonación, mayor uso de la estructura fonológica completa, evitando elisión en la pronunciación); *a nivel morfológico y sintáctico* (tendencia a utilizar expresiones menos complejas); *a nivel semántico* (mayor énfasis al señalar las relaciones semánticas, reformulaciones, definiciones, sinonimia, antonimia y descomposición en elementos simples); *y a nivel conversacional* (mayor repetición de lo que han dicho ellos mismos y reproducción de lo que sus estudiantes han expresado, en ocasiones de manera exacta, pero la mayoría de veces con correcciones o ampliaciones; así como verificaciones de comprensión, confirmación y preguntas de clarificación). Valga señalar el predominio de las modificaciones de los niveles fonológico y conversacional, sobre las modificaciones discursivas relacionadas con el nivel semántico. En cuanto al nivel morfológico y sintáctico, el hecho de que no se hayan presentado alteraciones en el sistema verbal nos permite inferir que el *input* modificado que los profesores brindan a sus estudiantes es gramatical. Las reproducciones con corrección se encaminan en todos los casos a que el *output* producido por sus estudiantes sea de calidad.

En cuanto a las funciones del habla del profesor, los resultados de la fase experimental reflejan el predominio de ciertas funciones como *presentar*, *preguntar* y *reaccionar*; con un nivel menor en el empleo de otras funciones como *comprobar*, *responder* y *marcar cambio de actividad*.

Este estudio, en un segundo momento, compartió los resultados del análisis de las transcripciones con los profesores participantes. Se les preguntó si creen que su forma de hablar cambia cuando se dirigen a sus estudiantes de nivel A1 y, en caso de tener una respuesta afirmativa, se les solicitó explicar de qué manera modifican su habla y por qué. Los tres profesores participantes aseveraron que, en efecto, utilizan modificaciones en su habla cuando tienen estudiantes de nivel usuario básico según el MCER con la finalidad de ser comprendidos y generar un ambiente de confianza en el estudiante. De ese modo, se crean las condiciones afectivas para que este se sienta motivado en un período crítico como es el empezar a estudiar conscientemente una segunda lengua. El estudio

cuantitativo de las producciones de los profesores durante las sesiones grabadas corrobora este hecho, al mostrar que buena parte de su habla es modificada cuando interactúan con estudiantes de nivel A1.

También se preguntó a los docentes si encuentran utilidad en la aplicación de un modelo de análisis discursivo de su habla. Todos sostuvieron que sí, ya que más allá de la experiencia que puedan tener, siempre habrá aspectos puntuales de su estilo discursivo que pueden repercutir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que muy posiblemente pasan desapercibidos. Este tipo de estudio les permite tomar consciencia de su habla y, de ese modo, pensar sobre su propia práctica docente, lo que, en últimas, representa mejoras en la calidad de la *mediación* que brindan a sus estudiantes durante el proceso dialógico de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje.

En el discurso generado en el aula el discurso del profesor desempeña un rol mediador entre el estudiante y la lengua meta. Si bien el foco de atención en los actores del proceso educativo pasó del profesor al estudiante, es necesario mirar al docente en su rol de constructor de *zona de desarrollo próximo* con su grupo clase. En niveles iniciales juega un rol decisivo: abre la puerta a una lengua y cultura diferentes, traza el camino para que el aprendiente no se sienta perdido, mantiene un alto nivel de interés con tareas relacionadas a sus necesidades lingüísticas y, lo que es más importante, el profesor es el mediador que calibra y propone retos adecuados para que el estudiante mejore su competencia en las actividades comunicativas de la lengua meta.

Este camino es posible a través de la interacción oral entre docente y estudiante, y entre estudiantes. Desde las teorías interaccionistas, el desarrollo del lenguaje tiene un origen y una función social. En el aula de lenguas debe estar presente la interacción oral, con preguntas, reacciones a las producciones de los estudiantes, no solo a nivel de forma, sino en su contenido. El mero reproducir lo que el alumno dice no es suficiente. Se requiere construir conscientemente *input* de calidad, comprensible, gramatical y, paralelamente, comprobar que lo que el interlocutor dice se está comprendiendo. La forma como el profesor reacciona ante una ruptura de comunicación transmite estrategias para reparar rupturas de comunicación de los que el aprendiente podrá hacer uso fuera del aula.

El presente estudio puede servir de base para emprender proyectos internacionales tendientes a configurar un corpus de discurso generado en el aula, con rentabilidad para

diversos colectivos del mundo hispanohablante: estudiantes, profesores e investigadores en lingüística aplicada y psicología del aprendizaje. Resultaría enriquecedor contar con un corpus del discurso didáctico del español como L2, clasificado por niveles de competencia comunicativa de acuerdo al MCER, contenidos abordados –tomando como referencia el Plan Curricular del Instituto Cervantes–, países donde se han desarrollado las clases, número de estudiantes participantes y tipo de actividades comunicativas predominantes en el desarrollo de las clases.

Las transcripciones del discurso generado en el aula podrían ser analizadas desde los modelos de negociación de significado en el contexto de interrupción de la comunicación, como el de Varonis y Gass (1985), identificando los disparadores que interrumpen la comunicación entre profesor y estudiantes y analizando qué respuestas emplean los interlocutores para reparar los malentendidos que pueden surgir en las clases de lenguas segundas.

Futuras investigaciones podrían profundizar acerca de las creencias de los profesores respecto a si los cambios de registro en su habla en efecto logran aumentar la capacidad de comprensión dialógica en el aula y hasta qué punto favorecen el desarrollo de la interacción oral.

En cuanto al grado de modificación del *input* en el discurso aportado al aula (manuales, audios, videos) podría ser de utilidad explorar en qué medida el profesor realiza modificaciones discursivas a partir de esos materiales, esto es, cómo ejerce el rol de mediador entre sus estudiantes de nivel A1 y las tareas comunicativas planificadas que implican uso de discurso aportado al aula.

Podría resultar rentable la aplicación de la metodología con un mayor número de muestras de discurso generado en el aula, y que a su vez se combine con la observación por pares o la auto-observación de sus clases grabadas en audio y video, durante un periodo de tiempo amplio (de tres meses a un año). Se podría emplear la metodología propuesta y contrastarla con autoevaluaciones periódicas mediante el uso de herramientas como el diario o rúbricas como la Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas (EPG - *European Profiling Grid*).

Si bien se ha indicado la necesidad de volver la mirada al docente como el otro gran protagonista del proceso educativo, la participación de los estudiantes en estudios sobre prácticas reflexivas en la enseñanza de lenguas puede brindar una perspectiva más

amplia: iluminar los puntos ciegos, explicitar qué acciones del docente repercuten en la dinámica dialógica del aula y señalar si las modificaciones discursivas generan aprendizaje.

Finalmente, los resultados de esta investigación nos conducen a proponer la práctica docente reflexiva como soporte de una formación docente continua, en tanto que permite procesar constructivamente la experiencia, sacar provecho de la propia y la de los grupos colaborativos que se puedan constituir en las instituciones que cuenten con más de un profesor de lenguas. Conocer la gama de recursos para generar un *input* de calidad eleva la habilidad de producción dialógica en el aula de lenguas, de tal forma que los ajustes conscientes del habla del profesor devengan en un *apoyo* para los aprendientes de nivel A1; apoyo del que paulatinamente se irá prescindiendo en la medida que el estudiante internalice los mecanismos que regulan el uso de la lengua meta en contexto social, tal y como lo postulan las teorías interaccionistas en el campo de la adquisición de lenguas.

VIII. Bibliografía consultada

ÁLVAREZ CEDERBORG, A. (1991). «Modificaciones Lingüísticas y Conversacionales en el Habla del Profesor de Español como L2», en *III Congreso Nacional de la ASELE. El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula*. Málaga. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0145.pdf
Consulta: 15 de junio de 2015.

CARRETERO RÖDEL, A. (2004). *El discurso contingente como ayuda pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes: un estudio en la investigación-acción*, tesis doctoral. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra.

CERDÁN, L. y LLOBERA, M. (1997). "Actuación de los profesores en el aula: desarrollo de un modelo semiótico de transcripción", en *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA* 12: 115-139. Valencia.

CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms.* Cambridge. Cambridge University Press.

CORROS MAZÓN, F. (2006). «La Sociolingüística y el lenguaje gestual en la enseñanza de ELE: algunas consideraciones», en *XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0431.pdf
Consulta: 15 de junio de 2015.

DOUGHTY, C. (2000). "La negociación del entorno lingüístico de la L2" en C. MUÑOZ, (ed.). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula.* Barcelona. Ariel, 163-194.

FERGUSON, C. (1971). "Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins" en *Pidginization and Creolization of languages.* Cambridge. Cambridge University Press, 141-160.

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M.V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, tesis doctoral. Barcelona. Universidad de Barcelona.

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M.V. (2010). «Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación» en *Monográficos MarcoELE* 10, 83-96. marcoele.com/descargas/expolingua_2006.gonzalez.pdf
Consulta: 15 de mayo de 2015.

INSTITUTO CERVANTES. (1997-2015). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid. Instituto Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
Consulta: 15 de mayo de 2015.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Instituto Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
Consulta: 23 de junio de 2015.

INSTITUTO CERVANTES. (2011). *Informe de investigación. ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución.* Madrid. Instituto Cervantes.
http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
Consulta: 5 de julio de 2015.

INSTITUTO CERVANTES. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid. Instituto Cervantes.
http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
Consulta: 20 de agosto de 2015.

KRASHEN, S. y TERREL, T. (1995 [1983]). *The natural approach: language acquisition in the classroom.* Hertfordshide. Prentice Hall Europe.

LANDA BUIL, M. y SÁNCHEZ GALVIS, J. (2006). «Estrategias extraverbales en la interacción comunicativa: la interculturalidad en el aula» en *XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0721.pdf
Consulta: 20 de julio de 2015.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition*. Londres. Longman.

LLOBERA, M. (1995). "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en SIGUÁN, M. (comp.). *XVIII Seminario sobre Lenguas y Educación: La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona. Horsori, 17-37.

MCGROARTY, M. (1990). «Input, Interactions, and the Limits of Inference in Classroom Research: Comments on 'Can foreigners do foreigner talk?'» en *Texas Papers in Foreign Language Education* 4: 289-293.
http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345503.pdf
Consulta: 31 de julio de 2015.

MILK, R. (1990). «Can foreigners do foreigner talk?: a Study of the Linguistic Input Provided by Non-Native Teachers of EFL» en *Texas Papers in Foreign Language Education* 4: 274-288.
files.eric.ed.gov/fulltext/ED345502.pdf
Consulta: 31 de julio de 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2010). *Manual de Metodología de Enseñanza de Lenguas*. Quito. Colección Runakay Serie Manuales.

MUNGUÍA, M. (2000). "Negociación del significado en la interacción maestro-alumno en el nivel pre-escolar: análisis descriptivo del proceso", en *Lingüística Mexicana. Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada.*. 2: 283-296. México.

NAJAFI SAREM, S. y SHIRZADI, Y. (2014). "A Critical Review of the Interactionist Approach to Second Language Acquisition" en *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 1: 162-74.
http://www.academia.edu/12267529/A_Critical_Review_of_the_Interactionist_Approach_to_Second_Language_Acquisition
Consulta: 10 de agosto de 2015.

PASTOR CESTEROS, S. (2003). "El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas" en *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA* 16: 251-271. Valencia.
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1325355.pdf
Consulta: 10 de agosto de 2015.

VERPLAETSE, L. (1996). «Teacher Input and the Marginalization of Limited-English-Proficient Students» en *Annual Meeting of the American Association of Applied Linguistics* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444349.pdf
Consulta: 12 de julio de 2015.

VYGOTSKY, L. S. (1960). *Razvitie vysshykh psikhicheskikh funktsii [El desarrollo de las funciones mentales superiores]*. Moscú. Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk.

VYGOTSKY, L. S. (1981). *The genesis of higher mental functions* en J. V. Wertsch, *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk. NY. Sharpe, 144-188.

WERTSCH, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.

ZEICHNER, K. (2005). "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar" en *Docencia* 25: 74-85. Santiago de Chile.

IX. Anexos

En físico:

a) Ficha de observación de una clase de español como segunda lengua.
b) Transcripción de las entrevistas realizadas a los docentes participantes.

En digital:

a) Transcripción de las clases de P1, P2 y P3 (ver CD).

Ficha de observación de una clase de español como segunda lengua

- Fecha: _____
- Hora: _____
- Período de observación: ____
- Código Profesor/a: ____
- Características del grupo clase:
  - Nivel: _____
  - Nro. de estudiantes: ____ Hombres: ____ Mujeres: ____
  - Países de origen:

    _____

    _____
  - Edades: _____
- Contenidos previos: _____
- Contenidos de la clase: _____
- Materiales: _____
- Características del aula: _____
- Otros: _____

Transcripción de entrevistas a profesores de español participantes

Entrevista a P1

En esta entrevista participaron el coordinador del área de español de la universidad participante en el estudio y la profesora cuya clase fue observada y analizada. Se emplean las iniciales C para el coordinador y P1 para la profesora.

¿Crees que tu forma de hablar cambia cuando te diriges a tus estudiantes de español como segunda lengua, en concreto, cuando se encuentran en niveles iniciales? Si crees que es así, intenta explicar de qué forma y por qué.

P1: Sí, seguro que modifico mi forma de hablar porque me interesa hacerme entender y que la comunicación entre ellos y yo fluya. Una forma en la que modifico es que busco palabras que sean fáciles para ellos o que ya sean conocidas y de la mano con esto va el hecho de que uso estructuras del lenguaje más bien simples. Como estoy dando a segundo nivel, evito generalmente palabras más complicadas como aunque, si bien, ciertos adverbios que podrían complicar las cosas. De vez en cuando sí escojo tiempos verbales más fáciles. Por ejemplo en vez de utilizar pluscuamperfecto y pasado simple, solo pasado simple y así trato de simplificar un poquito.

Y otra forma de modificar el lenguaje es que intento hablar lento y si utilizo alguna palabra o alguna estructura un poco más difícil, generalmente me aseguro de que los estudiantes me siguen. Entonces les pregunto si comprenden o si conocen esa palabra. Así.

¿Crees que puede tener utilidad la reflexión sobre las clases que damos?

C: En observaciones de clase que he hecho con compañeros, me he dado cuenta de si el estudiante está realizando un ejercicio. Entonces el estudiante lee una misma pregunta o viceversa el estudiante lee o da su respuesta, y el profesor vuelve a repetir lo que dijo el estudiante ¿para qué? El estudiante inmediatamente asume que lo que él dijo está bien, y si en cambio el profesor no lo hace, pareciera que no tuvo validez lo que dijo y se agacha decepcionado. Es una constante que he visto en observación de clases y no necesariamente se da cuando el estudiante se ha equivocado, es decir, no hay una razón de ser aparente frente a la reproducción que efectúa el profesor. Por ejemplo: ¿Cuándo te bañaste? Yo me bañé el sábado en la mañana. Y el profesor dice “Yo me bañé el sábado en la mañana, correcto”.

P1: A veces yo lo hago cuando me parece una buena respuesta y repito para ver si los otros oyen y todos tomen en cuenta.

C: Me parece interesante el hecho de que se puedan hacer reuniones para retroalimentar, tener conciencia de cómo van las clases, cómo nosotros enseñamos. Todo eso es un proceso inconsciente que seguramente vamos desarrollando a lo largo de la experiencia docente.

P1: A mí me resultaría como útil que me digan "estás sobreutilizando o exagerando el uso de esta función, y tienes un montón de otras que no estás usando".

C: O de pronto ver un video de unos cinco minutos de la clase que he dado y ver cuáles son las virtudes de esa clase y los aspectos por mejorar. Aunque en nuestro medio hay mucha resistencia a hacer las observaciones de clase, no se lo ve como retroalimentación para mejorar, sino como crítica.

P1: Pienso que es cultural, porque en nuestro país existe cierta tendencia hacia la crítica, desde las familias.

C: Lo ven como algo punitivo, para castigarlo, sancionarlo, yo que sé.

P1: Es difícil como manejarlo para que la gente no se sienta como amenazada.

A mí me parece útil como poder corregir cositas como lo que decías, que de pronto el profesor repite lo que dijo el alumno, pero qué sentido tiene, sin ningún plus. Y que tal vez habrá más cosas que hacemos sin que nos demos cuenta, y que no aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

También podría ser útil hacer una encuesta a los estudiantes, y que ellos sean los que digan, esto que hace mi profesor no me gusta. Por ejemplo, el último año, algunos estudiantes, unos poquitos me dijeron que hablo muy rápido y yo no me había dado cuenta, pero hablo hecho un tiro. Pero este año como que se repitió que me fueron diciendo eso, entonces ya he ido como tratando de frenar. Con certeza, hay cosas que cada profesor hace y que no se dan ni cuenta y que a algunos alumnos les debe molestar y que de alguna manera obstruye o hace ruido en la enseñanza. Sería óptimo que salga de los alumnos.

Entrevista a P2

¿Crees que tu forma de hablar cambia cuando te diriges a tus estudiantes de español como segunda lengua, en concreto, cuando se encuentran en niveles iniciales? Si crees que es así, intenta explicar de qué forma y por qué.

Definitivamente sí. Claro que sí cambia. Con estudiantes iniciales es necesario hablar mucho más despacio, es necesario gesticular mucho mejor, es necesario inclusive utilizar la mímica. Sí es necesario.

Y es interesante porque cuando por ejemplo tengo un estudiante A1 y después tengo un estudiante C resulta interesante este cambio, con el estudiante C todavía estoy con el chip del A1, entonces tengo que darme cuenta y hablar mucho más rápido. Entonces, sí es necesario darse cuenta con el estudiante con quien uno está.

¿Crees que puede tener utilidad la reflexión sobre las clases que damos?

Sí, porque el profesor cuando está en el aula solamente con el estudiante de idiomas, para el caso de las clases individuales, no se tiene quién le corrija y es necesario contar con instancias donde se pueda reflexionar acerca de qué recursos está utilizando y con qué frecuencia lo está haciendo.

A mí en particular me llama la atención que haya empleado muy poco el recurso de la sinonimia y la antonimia; pienso que a partir de ahora voy a tomar en cuenta para incrementar el uso de estos recursos.

En general me parece muy bueno tener este tipo de análisis para mejorar mi labor como docente de español.

Entrevista a P3

Se agregó una pregunta, sobre si considera que el docente está consciente del uso de ese tipo de modificaciones.

¿Crees que tu forma de hablar cambia cuando te diriges a tus estudiantes de español como segunda lengua, en concreto, cuando se encuentran en niveles iniciales? Si crees que es así, intenta explicar de qué forma y por qué.

Yo diría que sí cambia mi forma de hablar de acuerdo con el estudiante con el que estoy, porque en primer lugar con un estudiante que es principiante tengo que vocalizar bien, tengo que pronunciar bien, y tengo que hablar despacio de tal forma que el estudiante vaya entendiendo poco a poco.

Si son estudiantes de un nivel básico, un poquito más que ellos saben un poco más estructuras y todo eso, entonces yo voy poco a poco hablando un poco más rápido y ya cuando tengo estudiantes lógicamente de nivel intermedio, yo ya tengo que hablar como habla todo el mundo todas las personas que hablan español, específicamente para que ellos se adapten a la forma de hablar rápido que es lo que más les cuesta al momento de entender.

A veces cuando ellos me piden que por favor les repita o que hable un poquito más lento lo puedo hacer; pero creo que en mi opinión lo mejor es que el profesor se muestre o hable de una forma normal. De esta manera el estudiante estaría adaptándose a la forma de hablar normal de un hablante español.

¿Crees que los profesores somos conscientes de esos cambios?

Pienso que un profesor con experiencia debería estar consciente de eso, porque lógicamente si tienes un estudiante de nivel cero, y le vas a hablar como un hablante normal, lógicamente que no te va a entender y lo que vas a provocar en lugar de que sea un incentivo para el estudiante es que ya no quiera volver a estudiar español.

Entonces pienso que todo profesor debería estar consciente de eso. Claro cada persona sabe cómo se dirige a sus estudiantes, a lo largo de la experiencia se desarrolla estrategias con cada uno de los estudiantes porque para mí cada estudiante es un mundo aparte. Puede ser que algunos tengan la habilidad de aprender más rápido, desarrollen sus propias destrezas o hay otros que sí requieren un poco más de paciencia, un poquito más de empuje para que ellos vayan poco a poco produciendo sus ideas, ya no dependan tanto del profesor, porque ahora el papel del profesor es un poco más de ser una guía en el aprendizaje del estudiante. El estudiante ahora tiene que tomar el reto por su cuenta. Lo que hacemos los profesores es ahora como inyectar un poquito para que ellos puedan empezar y continuar su aprendizaje.

¿Crees que puede tener utilidad la reflexión sobre las clases que damos?

Por supuesto, creo que este es un tema súper interesante y que se debería hacer esto en todos los institutos donde se dan clases a estudiantes extranjeros o también en una escuela, en un colegio normal. Porque creo que estas observaciones son muy importantes para el profesor específicamente porque nos ayudaría a mejorar lo que estamos haciendo.

Esto lógicamente si tenemos otra persona que nos observa y por medio de esa observación nos puede aportar algo positivo para mejorar específicamente es una cosa súper beneficiosa para mejorar este proceso.

Las muestras fueron tomadas en la primera hora de inicio de las sesiones de enseñanza aprendizaje que, como se había descrito para la modalidad intensiva, suelen durar cuatro horas, con 15 minutos de receso. Nuevos estudios podrían centrarse en las últimas horas de las sesiones y contrastar si los niveles de participación de los estudiantes, las funciones del habla del profesor y las modificaciones discursivas cambian cuantitativa y cualitativamente en comparación con los resultados de los análisis de discurso de aula efectuados al inicio de las clases. Se podría indagar si existe una correlación entre el momento de la toma de muestra y los comportamientos interactivos y discursivos observables de profesor y estudiantes.

En una de las escuelas de español cuya muestra fue descartada por tratarse de una clase de nivel B1, se pudo observar que las clases se combinan con salidas a lugares públicos turísticos, donde la tarea consiste en interactuar con nativos, por ejemplo, vendedores en un mercado de artesanías. En la siguiente clase cada estudiante expone su experiencia y los profesores retroalimentan el proceso efectuando aclaraciones a aspectos culturales, sociales y también observaciones a nivel formal. Sería interesante registrar los intercambios conversacionales de los estudiantes de nivel básico con hispanohablantes nativos en situaciones semi-controladas (acompañados de los profesores, con prácticas previas en aula sobre pautas de interacción según contextos específicos) y analizar si existe presencia de habla para extranjeros gramatical o agramatical en las producciones de los interlocutores, en contraste con las modificaciones discursivas empleadas por los profesores antes de la salida de campo y después de ella, en las sesiones de retroalimentación.

El habla del profesor y la práctica docente reflexiva: análisis de funciones y modificaciones discursivas en clases de español como segunda lengua de niveles A1 y A2 en Ecuador

Transcripción de la Clase 1

Número de producciones	Quién	A quién	Transcripción	Objetivo	Forma	Medio	Modificación
1	E1	P	Ayer (?)	Pres	Pres	Ling	
2	P	E1	Ah… ¡Mala suerte!	Rea	Car	Ling	
3	E1	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
4	P	E2	¿Qué más Leo?	Preg	Preg	Ling	
5	E2	P	Bien, todo bien	Res	Pres	Ling	
6	E3	P	G., em, tú preferías	Preg	Preg	Ling	
7	P	E3	Prefieres	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
8	E3	P	¿Prefieres tú o usted?	Preg	Preg	Ling	
9	P	GC	Tú. Sí. Tú y G., no profesora.	Res	Expl	Ling	
10	GC		(RISAS)	Rea		Paralin	
11	E2	P	"I can´t believe it"	Rea	Pres	Ling	
12	P	E2	Porque aún no me conoces	Rea	Expl	Ling	
13	P	GC	(.)	Mar		Sil	
14	P	GC	Vamos a revisar la cartaaaa, la carta que tenían que escribir para Carlos.	Pres	Ord	Ling	R. P.
15	P	E4	¿En qué par.., qué página es Mieko?	Preg	Preg	Ling	
16	E4	P	104	Res	Pres	Ling	
17	P	GC	Página 104 (.)	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
18	P	GC	Van a compartir la carta con un compañero, entonces van a compartir las dos eh Mieko con Oksana, los dos, James y Leo, y las dos.	Pres	Ord	Ling	R. P.
19	P	E1	/Explica en voz baja a un estudiante de adelante/	Pres	Expl	Ling	
20	P	GC	Entonces se juntan y comparten.	Pres	Ord	Ling	
21			Profesora sale del aula				
22	E5	E2	Leo	Preg	Preg	Ling	
23	E2	E5	Voy contigo	Res	Pres	Ling	

24	E2	E5	Ok, so. Hola Carlos, gracias por su escribe. El clima de joy en Quito es muy templado, sin embargo puedes traer solamente una chaqueta y una bufanda cuando jace frío.	Pres	Pres	Ling	
25	E5	E2	¿Cuándo?	Preg	Preg	Ling	
26	E2	E5	Cuando	Res	Pres	Ling	Repr
27	E5	E2	"When"	Res	Pres	Ling	
28	E5	E2	Hola Carlos, estoy bien, tú no te preocupes. El clima de Quito es templado, en el día está caluroso y por la noche es un poco frío y llueve. Hasta pronto.	Pres	Pres	Ling	
29	E2	E1	"And you"?	Preg	Preg	Ling	
30	E1	E5 y E2	Nada	Res	Pres	Ling	
31	E1, E2, E5.		(RISAS)	Rea		Paralin	
32			(.)			Sil	
33	E5	E2	"So, what do we mean to do?"	Preg	Preg	Ling	
34	E2	E5	"Let's see these please." Ahí está: la tierra, el mar…	Res	Pres	Ling	
35	E5	E2	"Some grammar"	Rea	Pres	Ling	
36	E2	E5	"Let's see": la tierra, el mar, el aire, el viento, la luna, el sol, el calor, la lluvia, el frío, la nibla- niebla, el cielo, la nieve, el verano, el invierno, la primavera, el otoño, la temperatura	Pres	Pres	Ling	
37	E5	E2	Bien	Rea	Pres	Ling	
38	P	GC	(Regresa profesora) Buenos días. Bien, vamos a compartir entonces (.)	Mar	Ord	Ling	
39	P	GC	¿Quién quiere, quien quiere leer su carta? (.)	Preg	Preg	Ling	R. P.
40	P	E5	¿James puedes leer tu carta?	Preg	Preg	Ling	
41	E5	P	Sí (.) Hola Carlos, estoy bien ¿y tú?	Res	Pres	Ling	
42	P	E5	Un momentito ya (escribe en la pizarra) chicas por favor, ya, otra vez	Rea	Ord	Ling	

43	E5	GC	Hola Carlos, estoy bien ¿y tú? No te preocupes. El clima de Quito es templado, en el día está caluroso y por la noche es un poco frío y llueve. Hasta pronto.	Pres	Pres	Ling	
44	P	E5	Yaaa muy bien. Eeee… otra, otra vez, otra vez lee, lee y más más despacio por favor	Rea	Ord	Ling	R. P.
45	P	GC	Escuchen escuchen a a James su carta por favor.	Rea	Ord	Ling	R. P.
46	P	E6	Eh Oksana, escucha escucha a James ¿Ya?	Preg	Ord	Ling	R. P.
47	P	GC	Todos escuchamos a James.	Rea	Ord	Ling	
48	P	E5	Otra vez ya, más despacito.	Preg	Ord	Ling	
49	E5	GC	Hola Carlos, estoy bien ¿y tú?	Pres	Pres	Ling	
50	P	E5	Un momentito ¿Ya?	Preg	Ord	Ling	
51	E5	P	SÍ	Res	Pres	Ling	
52	P	GC	/escribe y lee en voz alta/ Hola Carlos (.) Estoy bien ¿y tú? (.) Muy bien esa es esa es una manera, otra manera, otra manera en una carta, ¿cómo podemos saludar? ¿cómo podemos empezar una carta? Ya, puedo empezar también diciendo Hola Carlos ¿Cómo estás? Esa es otra opción. /escribe/	Pres	Pres	Ling	Repr Ampl
53	P	GC	Ya, ¿qué más?	Preg	Preg	Ling	
54	E5	GC	No te preocupes. El clima de Quito es templado.	Rea	Pres	Ling	
55	P	E5	Ya /escribe/	Rea	Pres	Ling	
56	E3	P	¿Qué es preocupes?	Preg	Preg	Ling	
57	P	GC	Preocupes, eh ¿Qué verbo es preocupes?	Preg	Preg	Ling	Repr Ampl
58	E3	P	Mm	Rea	Pres	Paralin	
59	P	GC	¿Qué Infinitivo? Infinitivo es	Preg	Preg	Ling	R. P.
60	E3	P	¿Preocupar? Creo	Res	Pres	Ling	
61	P	E3	Preocuparse.	Rea	Pres	Ling	Repr Cor

62	P	GC	Cuando por ejemplo si no hago la tarea, si no hago la tarea para la clase yo me preocupo, digo uy no hice la tarea y ahora la profesora se va a poner brava, y no tengo mi tarea estoy preocupada, entonces Carlos está, Carlos va a venir a Quito y él está un poco preocupado por el clima, cómo es el clima de Quito, el clima de Quito no sé qué ropa llevar, qué ropa pongo en mi maleta.	Pres	Car	Ling	R. P.
63	E3	P	Eh, em ¿Mismo con tranquilo?	Preg	Preg	Ling	
64	P	E3	Lo contrario no. Preocuparse, lo contrario de preocuparse sería estar tranquilo. Entonces James le dice "no te preocupes", como "puedes estar tranquilo" ¿Si? tranquilo porque el clima de Quito es es templado, no es muy caliente ni muy frío."	Res	Car	Ling	Ant
65	E5	P	En el día es caluroso	Res	Pres	Ling	
66	P	GC	En el día es caluroso /escribe/	Rea	Rep	Ling	Repr
67	E5	GC	y por la noche es un poco frío y llueve	Res	Pres	Ling	
68	P	GC	y por la noche es un poco frío y llueve. /escribe/ Ah..	Rea	Rep	Ling	Repr
69	P	GC	¿Están están de acuerdo? ¿Están de acuerdo con James? ¿Piensan piensan como James? ¿Que por la noche en Quito es un poco frío y llueve? ¿Está bien? Sí?	Preg	Preg	Ling	R. P.

70	P	GC	Podemos decir, podemos decir: en el día es caluroso y por la noche es un poco frío. Y otra oración puede decir "a veces a veces llueve, porque porque puede llover en la mañana en la noche en cualquier momento, no solo en la noche. Por eso yo le pondría, a veces, a veces llueve, en general, en Quito ¿No?	Pres	Car	Ling	R. P.
71	E3	P	Puedo (.) eh decir "¿Y por la noche está, por ahora está un poco frío?"	Preg	Preg	Ling	
72	P	E3	Si este momento es la noche y en este momento está frío, puedo puedo decir, pero si es en general en general, no. Mhm. Puedo decir, puedo decir y por la noche generalmente generalmente es un poco frío. Porque sí, muchas veces es frío, a veces a veces no está muy frío.	Pres	Expl	Ling	R. P.
73	E4	P	A veces llueve, no hacer, a veces ¿hace llueve?	Preg	Preg	Ling	
74	P	E4	No, porque hace hace es un verbo, llueve llueve es otro verbo, pero no puedo tener los dos juntos ¿No? solo un verbo. Entonces, a veces llueve.	Res	Car	Ling	Def
75	P	E5	eh, ¿Algo más?	Preg	Preg	Ling	
76	E5	P	Nada más.	Res	Pres	Ling	
77	P	E5	Ya entonces, hasta pronto hasta pronto dices James. ¿Qué significa hasta pronto?	Preg	Preg	Ling	R. P.
78	E5	P	Ven rápido	Res	Pres	Ling	
79	P	GC	Hasta pronto significa como en poco en poco tiempo nos vemos.	Pres	Rel	Ling	Def
80	E5	P	Regresamos	Res	Pres	Ling	

81	P	E5	Es una manera de decir chao, hasta pronto también signifi es como es como más o menos es como chao, "chao James" /escribe/. Muy bien James.	Pres	Car	Ling	R. P.
82	P	GC	Otra persona, quién quiere compartir su carta. ¿Quién quiere compartir? ¿Leo?	Preg	Preg	Ling	R. P.
83	E2	P	Eh.	Res	Pres	Paralin	
84	P	E2	Un momentito Ya.	Rea	Ord	Ling	
85	E2	GC	Hola Carlos	Pres	Pres	Ling	
86	P	E2	No, un momentito, un ratito voy a borrar. (.) Ya Leo.	Rea	Ord	Ling	Sin
87	E2	P	Gracias por su escribe	Pres	Pres	Ling	
88	P	E2	Gracias por su	Rea	Rep	Ling	Repr
89	E2	P	Gracias por su…	Pres	Pres	Ling	
90	P	GC	Eh	Rea	Pres	Paralin	
91	P	GC	Gracias por tu carta por ejemplo, puedes decir o gracias por tu correo, si es un correo electrónico, un mensaje de correo, puedes decir gracias por tu correo, gracias por tu carta, o también puedes decir gracias por tu mensaje	Pres	Car	Ling	Repr Cor
92	E2	P	El clima de hoy en Quito es templado	Pres	Pres	Ling	
93	P	E2	En general , no de hoy, no de hoy, en general, el clima de Quito es templado /escribe/, ya	Rea	Car	Ling	R. P.
94	E2	P	"Is it" en Quito o de Quito?	Preg	Preg	Ling	
95	P	E2	El climaa puede ser en o puede ser de	Res	Pres	Ling	
96	E2	P	Sin embargo puedes traer solamente una chaqueta	Pres	Pres	Ling	
97	P	E2	Ya un momentito /escribe/	Rea	Ord	Ling	
98	E2	P	y una bufanda cuando hace frío.	Pres	Pres	Ling	
99	P	GC	/escribe/ (.) ¿Ya?	Preg	Pres	Ling	
100	E2	P	Ya.	Res	Pres	Ling	
101	P	E2	¿Listo?	Preg	Pres	Ling	
102	E2	P	Nada más	Res	Pres	Ling	
103	P	GC	¿Chao? ¿Cómo terminamos la carta? ¿Qué podemos poner para terminar?	Preg	Preg	Ling	

104	P	GC	Algo amable, algo lindo, porque Carlos va a venir a Quito y es mi amigo. Entonces, ¿cómo terminar? Que tengas un buen viaje, ah puedo decir también	Pres	Expl	Ling	
105	E7	P	Buena bien	Res	Pres	Ling	
106	P	GC	Que tengas un buen viaje, ten ten cuidado en el viaje, o solamente ten cuidado, ten cuidado es como cuida tus cosas, cuida tu cuerpo, come bien, cuida tu dinero, ten cuidado y te espero, es como, yo estoy aquí, estoy pensando, quiero que tú vengas, estoy aquí, como por ejemplo recuerdan la imagen de la chica de la tarea, esta chica estaba esperando el bus, o esperando, sí posiblemente el bus, ella estaba esperando, esperaaando el bus, esperando. En este caso yo estoy esperando a Carlos. Carlos viene a Quito y yo estoy pensando en Carlos, estoy esperando a Carlos, quiero que Carlos venga.	Pres	Rel	Ling	Repr Ampl
107	E3	P	Espero es del verbo esperar ¿esperar?	Preg	Preg	Ling	R. T
108	P	E3	Esperar	Res	Rep	Ling	Repr
109	E3	P	Pero esperar es para esperar…	Rea	Preg	Ling	R. P.
110	P	E3	Esperar el bus, esperar al doctor	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
111	P	E3	Pero también eh también cuando una persona va a visitarte va a venir a tu casa o una persona viaja y viene a donde tú estás, tú también le esperas, es como que tu mente y tu corazón están están con la atención en esa persona, es importante que esa persona viene.	Preg	Car	Ling	Def
112	E3	P	Cómo extrañarnos?	Preg	Preg	Ling	
113	P	E3	Como extrañar no.	Rea	Car	Ling	Repr Cor

114	P	E3	No sé si en inglés dicen esto, no dicen "I'm waiting for you to come"?	Preg	Preg	Ling	
115	E7/E3	P	"I'm waiting" "I'll wait you" "I'm looking forward to see you"	Res	Pres	Ling	
116	P	E5	Más o menos.	Rea	Pres	Ling	
117	P	E5	¿Qué dices James? ¿Qué dirías tú en inglés para te espero?	Preg	Preg	Ling	
118	E5	P	"I'll wait you"	Res	Pres	Ling	
119	P	E5	"I'll wait you"	Rea	Rep	Ling	Repr
120	E3	P	¿Es muy formal?	Preg	Preg	Ling	
121	P	E3	Aquí es normal. Es informal. Mhm	Pres	Car	Ling	Def
122	P	GC	Eh, entonces /lee/ Hola Carlos, gracias por tu carta, el clima de Quito es templado, sin embargo	Mar	Rep	Ling	
123	P	GC	¿Todos comprenden sin embargo?	Com	Preg	Ling	P. C.
124	E7	P	Sin embargo, ¿Qué es sin embargo?	Preg	Preg	Ling	R. P.
125	P	GC	Sin embargo es como es como ¿qué palabra?	Rea	Preg	Ling	
126	E3	P	Embargo embargo con Estados Unidos y Cuba	Res	Pres	Ling	R. P.
127	P	GC	Ese está bien, sin embargo también, embargo significa eso, cuando el conflicto entre Estados Unidos y Cuba, que Cuba no no podía mandar productos a Estados Unidos, ¿no? ese es como algún significado.	Rea	Rel	Ling	Ref
128	P	GC	Pero cuando está así sin embargo aquí es igual a pero, es como pero, por ejemplo	Pres	Car	Ling	Def
129	P	GC	Sí ¿Todos comprenden pero?	Com	Preg	Ling	P. C.
130	E5	P	Sí	Res	Pres	Ling	
131	E7	P	Normalmente cuando estado, estado, estado	Res	Pres	Ling	R. P.
132	P	E6	No te comprendo	Rea	Pres	Ling	
133	P	GC	Un ejemplo, ¿quién me da un ejemplo con pero?	Preg	Preg	Ling	R. P.

134	E3	P	Hoy es pero, hoy es, hoy hace sol, pero en la mañana está un poco de frío	Res	Pres	Ling	R. P.
135	P	E3	Muy bien, muy bien, Nicole	Rea	Pres	Ling	R. P.
136	P	GC	Hoy hace sol, pero está un poco de frío /escribe/ Sí en este momento está está un poco frío, después, a las doce a la una va a cambiar, va a estar más caliente, sin embargo en este momento va estar un poco frío. Igual hoy hace sol, sin embargo, está un poco frío.	Rea	Expl	Ling	Repr Ampl
137	E3	P	Sin embargo, sin embargo, como, eh, ¿con excepción?	Preg	Preg	Ling	R. P.
138	P	E3	No es como es como pero no, muy parecido a pero. Sin embargo puedes traer una chaqueta, qué es chaqueta, quién tiene chaqueta aquí en la clase, ¿quién tiene puesto una chaqueta aquí en la clase? ¿Ferdi? A esto le decimos saco. Más o menos como la de Ferdi, puede ser más caliente, o más liviana. Y una bufanda, ¿qué es bufanda? Como la que tiene Sayaka. Eh Puede ser una bufanda para para cuando hace frío. Que tengas un buen viaje, ten cuidado, te espero.	Res	Expl	Ling	Def
139	E8	P	Sin embargo, ¿normalmente usan este o pero?	Preg	Preg	Ling	
140	P	GC	Ah, este es más formal. Este es más común. Se usa mucho, pero tal vez la gente usa más esto, la mayoría de personas usan más pero.	Res	Car	Ling	Ref
141	E8	P	Sin embargo ¿es formal?	Preg	Preg	Ling	
142	P	E8	Es un poquito formal. Pero es muy común también. Cuando hablamos es más común usar pero y cuando escribimos es más común sin embargo, sí es un poquito más formal. Mhm	Res	Car	Ling	R. P.

143	P	GC	Ahora vamos a revisar otra tarea. Ferdi puedes borrar.	Mar	Ord	Ling	
144	P	GC	¿Qué página es la? 42 (.)	Preg	Preg	Ling	
145	P	GC	Bien, página 42, 7 punto, 7.7. (.) Entonces Oksana tormenta ¿con qué verbo qué verbo es?	Preg	Preg	Ling	
146	E3	P	Yo no, no entiendo las instrucciones	Rea	Preg	Ling	R. P.
147	P	E3	¿Las instrucciones? Ya, vamos a leer. Dice relaciona las siguientes palabras con los verbos que suelen acompañar.	Res	Car	Ling	Repr Ampl
148	E3	P	¿Qué es suelen?	Preg	Preg	Ling	
149	P	GC	Suelen.	Rea	Rep	Ling	Repr
150	P	GC	¿Qué verbo es suelen?	Preg	Preg	Ling	
151	E7	P	En el suelo	Res	Pres	Ling	
152	P	E7	¿El infinitivo? Infinitivo ¿qué es?	Preg	Preg	Ling	R. P.
153	E7	P	Es como el suel	Res	Pres	Ling	
154	P	GC	Soler es el infinitivo.	Pres	Pres	Ling	Def
155	P	GC	Yo suelo, ¿tú?	Preg	Preg	Ling	Pro +
156	E5	P	Tú sueles	Res	Pres	Ling	Pro +
157	P	GC	él suele, ¿nosotros?	Preg	Preg	Ling	Pro +
158	E5	P	Solimos	Res	Pres	Ling	
159	P	GC	solemos, vosotros soléis, ellos suelen /escribe/.	Rea	Pres	Ling	Repr Cor Pro+
160	E7	P	¿Es otro?	Preg	Preg	Ling	
161	P	E5	Sí ya explico.	Res	Pres	Ling	
162	P	G5	Usamos soler con un infinitivo.	Pres	Pres	Ling	
163	P	E1	Por ejemplo yo suelo que, yo suelo ¿qué, qué cosa Ferdi?	Preg	Preg	Ling	Pro + R. P.
164	E1	P	Jugar fútbol	Res	Pres	Ling	
165	P	GC	Yo suelo jugar fútbol los domingos.	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
166	P	E1	¿Qué significa Ferdi? ¿Qué significa? ¿Qué significa esto?	Preg	Preg	Ling	R. P.
167	E1	P	Siempre, los domingos jugar fútbol.	Res	Pres	Ling	Pro-

168	P	GC	Generalmente, es para hablar de hábitos, cuando una acción se repite. Entonces ahí dice relaciona con las palabras con los verbos que generalmente van juntos, acompañar significa que están juntos, por ejemplo, eh cuando yo digo hace, cuando tengo sol, generalmente tengo hace sol, estos son los verbos que acompañan, que van junto con la palabra sol. Por ejemplo si Nicole si Nicole es muy amiga de Sayaka, ustedes dos se acompañan, ustedes dos están juntas. Estos dos generalmente están juntos: hace sol o hay sol.	Pres	Rel	Ling	Def
169	E7	P	G., podemos podemos usar verbo verbo (.) poner, (.) no es costura, ¿costura?	Preg	Preg	Ling	R. P.
170	P	E7	¿Costumbre?	Preg	Preg	Ling	P. C.
171	E7	P	Sí. Soler costumbre	Res	Pres	Ling	
172	P	E7	Soler usamos para costumbre	Rea	Pres	Ling	Ref
173	E7	P	Verbo costumbre	Rea	Pres	Ling	R. P.
174	P	GC	Entonces tenemos la palabra tormenta. ¿Qué verbo usamos con tormenta? Hay tormenta. También podemos decir, hay una tormenta, hay tormenta, ya.	Pres	Pres	Ling	R. P.
175	P	E4	¿Con la palabra sol, la palabra sol Mieko, qué usamos?	Preg	Preg	Ling	R. P.
176	E4	P	Hace	Res	Pres	Ling	
177	P	E4	Hace sol.	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
178	P	E4	¿Y también es posible?	Preg	Preg	Ling	
179	E4	P	Hay sol	Res	Pres	Ling	
180	P	E4	Hoy día hoy día hay sol	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
181	P	E6	Con viento Oksana	Preg	Preg	Ling	
182	E6	P	Hay viento	Res	Pres	Ling	
183	P	E6	Hay viento.	Rea	Rep	Ling	Repr
184	P	E6	¿Y otra?	Preg	Preg	Ling	
185	E6	P	¿Hace?	Preg	Preg	Ling	
186	P	E6	Hace viento.	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
187	P	E7	Con con mal tiempo, ¿Jeff?	Preg	Preg	Ling	R. P.
188	E7	P	Hace mal tiempo.	Res	Pres	Ling	

189	P	E7	Muy bien, hace mal tiempo.	Rea	Rep	Ling	Repr
190	P	E8	Sayaka, con con aire	Preg	Preg	Ling	R. P.
191	E8	P	¿Hace aire?	Preg	Preg	Ling	Inicio
192	P	GC	en Ecuador, ¿No? esto usan en México, hace aire. Le voy a poner así para recordar que no	Pres	Car	Ling	Repr Ampl
193	P	E3	Hay calor, ¿Nicole?	Preg	Preg	Ling	
194	E3	P	Lo siento, no entiendo cuando usa ¿hay o hace?	Preg	Preg	Ling	
195	P	E3	Ya. Es como algo que como que tienes solamente recordar de las de las palabras, ¿no?	Res	Pres	Ling	R. P.
196	P	E3	Entonces calor usamos ¿con qué verbo?	Preg	Preg	Ling	P. C.
197	E3	P	Hace	Res	Pres	Ling	
198	P	GC	Hace	Rea	Rep	Ling	Repr
199	E7	P	¿Hay mucho calor?	Preg	Preg	Ling	
200	P	E7	¿Perdón?	Preg	Preg	Ling	
201	E7	P	¿Hay mucho calor?	Preg	Preg	Ling	
202	P	E7	No, hace mucho calor. Mucho calor.	Rea	Pres	Ling	R. P.
203	P	E7	Usamos bastante cuando hablamos de clima	Pres	Car	Ling	
204	P	GC	Hace sol, hace ¿qué más?	Preg	Preg	Ling	R. P.
205	E5	P	¿Frío?	Preg	Preg	Ling	
206	P	GC	Hace frío, hace calor /escribe/	Rea	Rep	Ling	R. P.
207	E3	P	¿Pero no hay calor?	Preg	Preg	Ling	
208	P	E3	El verbo hay significa existir.	Res	Pres	Ling	Def
209	E3	P	Sí, pero	Rea	Preg	Ling	
210	P	E3	Entonces hay calor hay calor no usamos.	Pres	Pres	Ling	R. P.
211	E3	P	Pero hay frío.	Preg	Pres	Ling	
212	P	E3	No, hace frío	Rea	Pres	Ling	Ref
213	E3	P	Solo hace frío, no hay frío	Preg	Pres	Ling	
214	P	GC	No. Hace frío, hace calor, hace viento	Rea	Pres	Ling	Repr Cor Ampl
215	E7	P	¿Hay sol? El sol también es	Preg	Preg	Ling	
216	P	E7	Sí, hay sol. /escribe/(.)	Res	Pres	Ling	Repr
217	P	E2	Nublado. Nublado Leo.	Preg	Ord	Ling	R. P.
218	E2	P	Hay	Res	Pres	Ling	
219	P	E2	No. Este es un estado, un estado. Está está nublado. (.)	Rea	Pres	Ling	R. P.
220	P	E5	Con frío, con frío ¿qué podemos usar James?	Preg	Preg	Ling	R. P.
221	E5	P	¿Hace frío?	Preg	Preg	Ling	

222	P	E5	Sí, hace frío. ¿Qué más? ¿Qué más con frío? En este momento por ejemplo está frío.	Res	Pres	Ling	Repr Ampl
223	P	E5	También puedo otro verbo...	Preg	Pres	Ling	
224	E5	P	Es	Res	Pres	Ling	
225	P	GC	Es, por ejemplo, el polo norte es frío, generalmente, siempre o casi siempre, una característica general. El invierno en sus países es frío, una característica permanente.	Pres	Car	Ling	Def
226	E3	P	Por ejemplo, la playa ¿es calor?	Preg	Preg	Ling	
227	P	E3	Caliente	Rea	Pres	Ling	Ref
228	E3	P	¿Caliente?	Preg	Preg	Ling	Repr
229	P	E3	Ajá, caliente.	Res	Rep	Ling	Repr
230	E3	P	¿Por qué frío no cambió, pero calor cambió?	Preg	Preg	Ling	
231	P	E3	La palabra calor es sustantivo, las palabras de aquí /señala pizarra/ son sustantivos, sustantivos, pero frío frío puede ser puede ser dos cosas, puede ser sustantivo o adjetivo, por eso por eso cambia.	Pres	Expl	Ling	R. P. Def
232	E7	P	¿Calor es generalmente puede usar para ajora?	Preg	Preg	Ling	
233	P	E7	Caliente. Sí, porque caliente es adjetivo. El agua está caliente o está fría. La sopa está caliente o está fría. Entonces como es adjetivo puedo usar con está y con es (.)	Pres	Car	Ling	Ref
234	E4	P	¿Caliente es adjetivo?	Preg	Preg	Ling	
235	P	E4	¿Perdón?	Preg	Preg	Ling	
236	E4	P	¿Caliente es adjetivo?	Preg	Preg	Ling	
237	P	E4	Caliente es adjetivo, sí. (.) Ah, fresco también con hace. Hace fresco, eso usan también solo en México, talvez en centroamérica, pero no aquí. Hace fresco.	Res	Car	Ling	Repr
238	P	GC	¿Fresco qué significa?	Preg	Preg	Ling	
239	E5	P	Más o menos ni frío ni calor	Res	Pres	Ling	

240	P	E5	No. Fresco es frío pero no no extremo, solo solo es frío. Templado es ni muy caliente ni muy frío, pero fresco es frío fresco es como frío (.)	Res	Expl	Ling	Def
241	P	GC	Nieve, con nieve ¿qué puede usar?	Preg	Preg	Ling	R. P.
242	?	P	Hay	Res	Pres	Ling	
243	P	GC	Muy bien, hay nieve /escribe/ (.)	Rea	Rep	Ling	
244	P	GC	Entonces vamos a poner verbo verbo verbo más qué ponemos, hace. ¿Hace qué verbo es el infinitivo?	Preg	Preg	Ling	R. P.
245	GC	P	Hacer	Res	Pres	Ling	
246	P	GC	Hacer. Entonces, con hace podemos decir, hace (.)	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
247	P	GC	¿Qué podemos decir con hace?	Preg	Preg	Ling	
248	E5	P	Frío	Res	Pres	Ling	
249	P	GC	Hace frío	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
250	P	GC	¿Qué más?	Preg	Preg	Ling	
251	E7	P	Hace hace sol	Res	Pres	Ling	R. P.
252	P	GC	Hace sol	Rea	Rep	Ling	Repr
253	P	GC	¿Hace sol, qué más?	Preg	Preg	Ling	Repr
254	E2	P	¿Viento?	Preg	Preg	Ling	
255	P	GC	Viento /Escribe/	Rea	Rep	Ling	Repr
256	E5	P	Tormenta ¿no hay tormenta?	Preg	Preg	Ling	R. P.
257	E3	P	Calor	Res	Preg	Ling	
258	P	E3	Calor /escribe/	Rea	Rep	Ling	R. P.
259	P	GC	Mal tiempo, buen tiempo, es lo mismo que buen clima, mal clima. En Ecuador usamos más la palabra clima. En otros países usan más la palabra tiempo.	Pres	Car	Ling	Def
260	P	GC	Ahora (.)	Mar	Pres	Ling	
261	P	GC	¿Con el verbo hay?	Preg	Preg	Ling	
262	E3	P	Sol	Res	Pres	Ling	
263	P	GC	Ya podemos decir hay sol, hay luna, por ejemplo está noche hay luna llena, luna llena (.) /escribe/	Rea	Car	Ling	Repr Ampl
264	P	GC	Ya, ¿qué más con hay?	Preg	Preg	Ling	
265	E5	P	Tormenta	Res	Pres	Ling	
266	P	GC	Hay tormenta	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
267	P	GC	¿Qué más, hay, cuando cae agua del cielo?	Preg	Preg	Ling	

268	E3	P	Lluvia	Res	Pres	Ling	
269	P	E3	Lluvia, muy bien.	Rea	Rep	Ling	Repr
270	P	GC	Cuando cae nieve del cielo, cuando cae nieve del cielo, ¿cómo se llama cuando cae agua sólida, hay nieve?	Preg	Preg	Ling	R. T.
271	E7	P	Hay estrellas	Res	Pres	Ling	
272	P	GC	Hay estrellas, muy bien. Esta noche hay muchas estrellas en el cielo. Hay viento.	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
273	P	GC	usamos qué tipo de palabra, sustantivo, verbo, adjetivo, artículo. ¿Qué uso con estos	Preg	Preg	Ling	P. C.
274	E3	P	Sustantivo	Res	Pres	Ling	
275	P	GC	Sustantivo. Todos estos son sustantivos (.)	Rea	Rel	Ling	Repr Ampl
276	P	GC	Eh, ¿cuál es el infinito de hay?	Preg	Preg	Ling	
277	E5	P	¿Verbo? Haber	Res	Pres	Ling	
278	P	GC	Haber, haber.	Rea	Rep	Ling	Repr
279	P	GC	Ahora veamos con (.) con ser, por ejemplo decimos, Quito es y ¿qué palabras puedo decir?	Preg	Pres	Ling	
280	E5	P	Quito es muy caliente.	Res	Pres	Ling	
281	P	GC	Ya, caliente	Rea	Rep	Ling	Repr
282	P	GC	¿Lo contrario de caliente?	Preg	Preg	Ling	Ant
283	E5	P	Frío	Res	Pres	Ling	
284	P	E5	Frío, muy bien	Rea	Rep	Ling	Repr
285	E7	P	Fresco	Res	Pres	Ling	
286	P	GC	Hace fresco usan en México que significa frío. Eh Quito es caliente, es frío	Rea	Car	Ling	Repr Ampl
287	P	GC	La Amazonía, ¿cómo es la Amazonía de Ecuador?	Preg	Preg	Ling	R. P.
288	E3	P	Húmeda	Res	Pres	Ling	
289	P	GC	La Amazonía es húmeda, también es lluviosa /escribe/	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
290	P	GC	Aquí nos faltó, aquí nos faltó, hay nubes, hay neblina	Pres	Pres	Ling	R. P.
291	E7	P	¿Neblina?	Preg	Preg	Ling	Repr
292	P	E7	Neblina es cuando las nubes están bajas y no y no puedo ver. Si yo estoy manejando tengo problemas para ver los autos	Res	Rel	Ling	Def
293	E7	P	Ah. Neblina.	Rea	Rep	Ling	Repr

294	P	GC	Hoy día en el cielo de Quito, ¿hay nubes o no?	Preg	Preg	Ling	
295	E5	P	No	Res	Pres	Ling	
296	P	GC	Parece que no	Rea	Pres	Ling	
297	E3	P	Sí un poco	Res	Pres	Ling	
298	P	GC	Un poquito, unas pocas (.)	Rea	Pres	Ling	
299	P	GC	Ya, entonces uso ser… ¿cuándo uso ser? Para hablar de clima. Cuando hablo en general de la característica permanente. Es como general, o casi siempre.	Pres	Pres	Ling	Def
300	E3	P	¿Qué es casi?	Preg	Preg	Ling	Repr
301	P	E3	Casi es "almost" es casi	Res	Rel	Ling	Def
302	P	GC	Entonces por ejemplo digo hoy día Quito está…	Pres	Preg	Ling	
303	P	GC	¿Cómo está Quito? (.) Puedo decir Quito está soleado. ¿El clima de Quito está?	Preg	Preg	Ling	R. P.
304	E3	P	Templado	Res	Pres	Ling	
305	P	E3	¿Perdón?	Preg	Preg	Ling	
306	E3	P	Templado	Res	Pres	Ling	
307	P	GC	El clima eh con ser en general usan templado (.)	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
308	P	GC	El clima está lindo, está agradable, pero en un lugar donde llueve, el clima está, si en este momento por ejemplo si en este momento llueve en Quito, puedo decir está lluvioso. (.) Si hay viento puedo decir está ventoso.	Pres	Pres	Ling	R. P.
309	E7	P	¿Si hay tormenta?	Preg	Preg	Ling	
310	P	E7	No, no puedo decir. Hay tormenta. Hay una tormenta. Ahá (.)	Res	Pres	Ling	Repr Cor
311	E7	P	¿Está generalmente para lugar?	Preg	Preg	Ling	
312	P	E7	Puedo decir está caliente, está caluroso (.) Está nublado.	Res	Pres	Ling	
313	E3	P	¿Qué es caluroso?	Preg	Preg	Ling	
314	P	E3	Caluroso es como caliente	Res	Pres	Ling	Def
315	E3	P	Ah… ¿Es mismo?	Preg	Preg	Ling	
316	P	E3	Prácticamente es igual, muy parecido.	Res	Pres	Ling	Sin
317	E4	P	Qué significa agradable?	Preg	Preg	Ling	

318	P	E4	Es como, yo me siento bien, es un clima como rico, bueno	Res	Car	Ling	Def
319	E5	P	Persona agradable?	Preg	Preg	Inicio	
320	P	E5	Agradable, si digo está persona es agradable, significa que es como una persona simpática que me gusta estar con esa persona.	Res	Car	Ling	Repr Ampl
321	P	GC	Entonces con ser y estar, ¿qué tipo de palabras usamos?	Preg	Preg	Ling	
322	E7	P	Agradable	Res	Pres	Ling	
323	P	GC	¿Qué tipo de palabras usamos con ser o estar: sustantivos, adjetivos?	Preg	Preg	Ling	Ref
324	E3	P	Adjetivos	Res	Pres	Ling	
325	P	E3	Muy bien.	Rea	Pres	Ling	
326	P	GC	Estos son adjetivos.	Pres	Car	Ling	
327	P	GC	Y cuando ¿cuándo uso estar?	Preg	Preg	Ling	R. P.
328	E7	P	General, adjetiva	Res	Pres	Ling	
329	P	GC	En este momento, para hablar de este momento, porque puede cambiar, sí por ejemplo en este momento está lluvioso pero tal vez en diez minutos ya no hay lluvia, se va la lluvia y cambia, por eso, solo este momento.	Pres	Car	Ling	R. P.
330	E3	P	Oh, sí. ¿Hace y hay todas las palabras es sustantivos?	Preg	Preg	Ling	
331	P	E3	Son sustantivos	Res	Pres	Ling	Repr Cor
332	E3	P	¿Y ser y estar adjetivos?	Preg	Preg	Ling	
333	P	GC	Adjetivos y y tenemos otros verbos, ¿no? tenemos otros verbos para hablar de clima.	Res	Car	Ling	R. P.
334	P	GC	¿Cuáles son los otros verbos?	Preg	Preg	Ling	
335	E3	P	Tien	Res	Pres		
336	E3	P	¿Tener?	Preg	Preg	Ling	
337	P	GC	Tener cómo, no mucho, no, puedo usar para hablar de mí. Tengo calor, tengo frío (.)	Rea	Car	Ling	Repr Amp
338	P	GC	¿Otros verbos? ¿Cuando cae agua, cuando cae agua del cielo?	Preg	Preg	Ling	R. P.

339	E5	P	Llover	Res	Pres	Ling	
340	E7	P	Llover	Res	Pres	Ling	
341	P	GC	Llover	Rea	Rep	Ling	Repr
342	P	GC	Llover. Cuando cae nieve, cuando cae nieve del cielo ¿cuál es el verbo?	Preg	Preg	Ling	Repr Ampl
343	E5	P	Nevar	Res	Pres	Ling	
344	P	GC	Nevar.	Rea	Rep	Ling	Repr
345	P	GC	Hay otro adjetivo que mencionaron en el libro creo que, está despejado	Pres	Pres	Ling	
346	P	GC	Despejado, ¿quién recuerda? cuando digo el cielo de Quito está despejado, cuando por ejemplo decimos está despejado	Preg	Preg	Ling	R. P.
347	E5	P	Sin nubes	Res	Pres	Ling	
348	P	E5	Muy bien, sin nubes, cuando no hay nubes. Mhm.	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
349	P	GC	(.) /escribe/	Pres	Rep	Ling	
350	P	GC	Ya	Mar	Pres	Ling	
351	P	GC	número al 7.8. El artículo. Coloque el artículo delante de estos sustantivos.	Pres	Ord	Ling	
352	P	E6	Oksana Tierra. ¿El tierra o La tierra?	Preg	Preg	Ling	
353	E6	P	La. La tierra	Res	Pres	Ling	R. P.
354	P	E6	Ahá	Rea	Pres	Paralin	
355	P	E4	Eh Mieko. Mar	Preg	Preg	Ling	
356	E4	P	El mar	Res	Pres	Ling	
357	P	GC	El mar	Rea	Rep	Ling	Repr
358	P	E7	Jeff	Preg	Preg	Ling	
359	E7	P	El aire	Res	Pres	Ling	
360	P	GC	El aire.	Rea	Rep	Ling	Repr
361	P	E8	Sayaka	Preg	Preg	Ling	
362	E8	P	El viento	Res	Pres	Ling	
363	P	GC	El viento.	Rea	Rep	Ling	Repr
364	P	E4	Mieko	Preg	Preg	Ling	
365	E4	P	La luna	Res	Pres	Ling	
366	P	GC	La luna	Rea	Rep	Ling	Repr
367	P	E2	Leo	Preg	Preg	Ling	
368	E2	P	El sol	Res	Pres	Ling	
369	P	E2	Muy bien.	Rea	Pres	Ling	
370	P	E5	James	Preg	Preg	Ling	
371	E2	P	El calor	Res	Pres	Ling	
372	P	GC	El calor	Rea	Rep	Ling	Repr
373	P	E1	Ferdi	Preg	Preg	Ling	

374	E1	P	La lluvia	Res	Pres	Ling	
375	P	GC	La lluvia	Rea	Rep	Ling	Repr
376	P	E6	Oksana	Preg	Preg	Ling	
377	E6	P	El frío	Res	Pres	Ling	
378	P	GC	El frío	Rea	Rep	Ling	Repr
379	P	E4	Mieko	Preg	Preg	Ling	
380	E4	P	La niebla	Res	Pres	Ling	
381	P	GC	La niebla	Rea	Rep	Ling	Repr
382	P	E7	Jeff	Preg	Preg	Ling	
383	E7	P	El cielo	Res	Pres	Ling	
384	P	GC	El cielo	Rea	Rep	Ling	Repr
385	P	E3	Nicole	Preg	Preg	Ling	
386	E3	P	el nivia	Res	Pres	Ling	
387	P	E3	Nieve, nieve.	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
388	P	E3	¿Cómo es, el o la la nieve?	Preg	Preg	Ling	P. C.
389	E3	P	La	Res	Pres	Ling	
390	P	GC	La nieve	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
391	P	E8	Sayaka	Preg	Preg	Ling	
392	E8	P	El verano	Res	Pres	Ling	
393	P	GC	El verano	Rea	Rep	Ling	Repr
394	P	E2	Leo	Preg	Preg	Ling	
395	E2	P	El infierno	Res	Pres	Ling	
396	P	E2	El invierno. Mhm.	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
397	E2	P	El invierno	Res	Rep	Ling	
398	P	E2	Muy bien	Rea	Pres	Ling	
399	P	E5	James	Preg	Preg	Ling	
400	E5	P	La primavera	Res	Pres	Ling	
401	P	E5	Muy bien	Rea	Pres	Ling	
402	P	E1	Ferdi	Preg	Preg	Ling	
403	E1	P	El otoño	Res	Pres	Ling	
404	P	GC	El otoño	Rea	Rep	Ling	Repr
405	P	E6	Oksana	Preg	Preg	Ling	
406	E6	P	La temperatura	Res	Pres	Ling	
407	P	E6	La temperatura, muy bien (.)	Rea	Rep	Ling	Repr
408	P	GC	Ahora el 7.9 dice escribe el adjetivo que corresponde a estos sustantivos. (.)	Mar	Ord	Ling	
409	P	GC	¿Cuál es el sustantivo de frío?	Preg	Preg	Ling	
410	E3	P	Frío	Res	Pres	Ling	
411	P	E3	Frío muy bien, es el mismo, ¿no? (.)	Rea	Rep	Ling	Repr
412	P	GC	¿Cuál es el sustan cuál es el adjetivo del sol?	Preg	Preg	Ling	R. P.
413	E7	P	Sol adjetivo	Res	Rep	Ling	
414	E5	P	¿Soleando?	Res	Preg	Ling	
415	P	E5	¿Soleado?	Com	Preg	Ling	Repr Cor
416	P	E5	Muy bien. Quito está soleado.	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl

417	P	GC	¿El adjetivo de la humedad cómo?	Preg	Preg	Ling	
418	E7	P	Húmedo	Res	Pres	Ling	
419	P	E7	Húmedo muy bien.	Rea	Rep	Ling	Repr
420	P	GC	Húmedo Húmeda. Soleado, Soleada. Como es adjetivo puede tener género, Masculino Femenino.	Pres	Car	Ling	Repr Ampl
421	P	GC	¿El adjetivo de la nube? (.) ¿Cómo es el adjetivo de nube?	Preg	Preg	Ling	R. P.
422	E5	P	Nublado	Res	Pres	Ling	
423	P	E5	Muy bien, nublado.	Rea	Rep	Ling	Repr
424	P	GC	¿De calor?	Preg	Preg	Ling	
425	E5	P	Caliente	Res	Pres	Ling	
426	P	E5	Caliente	Rea	Rep	Ling	Repr
427	P	GC	Puede ser caliente o caluroso.	Pres	Car	Ling	Repr Ampl
428	P	GC	¿De lluvia?	Preg	Preg	Ling	
429	E7	P	Llueve	Res	Pres	Ling	
430	P	GC	¿Lluvia?	Preg	Preg	Ling	
431	E5	P	Lloveosa.	Res	Pres	Ling	
432	P	E5	Lluvioso o lluviosa. Ahá. En Quito está lluviosa. Manta es una ciudad lluviosa, generalmente lluviosa.	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
433	P	GC	Nos vamos al siguiente. Completa completa el siguiente diálogo.	Mar	Ord	Ling	R. P.
434	P	E2	Lee las siguientes instrucciones por favor, ah Leo.	Preg	Ord	Ling	
435	E2	P	¿Leo?	Preg	Preg	Ling	
436	P	E2	Las instrucciones, 7.10	Res	Ord	Ling	
437	E2	GC	/lee/ Completa el sigüente diálogo. Seguimos hablando del tiempo. Andrés está de vacaciones en Guanajuato y habla con su hija Marta que está trabajando en Puerto Vallarta.	Rea	Pres	Ling	
438	P	GC	Ya.	Rea	Pres	Ling	
439	P	GC	Entonces ah esta palabra esta palabra ¿cómo se cómo se lee? /escribe/	Preg	Preg	Ling	R. P.
440	GC	P	Seguir, sigues	Res	Pres	Ling	
441	P	GC	Siguiente, no.	Rea	Pres	Ling	Ref
442	P	GC	Aquí tenemos. /escribe/ Esto ¿cómo suena?	Preg	Preg	Ling	
443	GC	P	Gui	Res	Pres	Ling	

444	P	GC	Gui, mhm	Rea	Rep	Ling	Repr
445	P	GC	¿Y este? /señala/	Preg	Preg	Ling	
446	GC	P	Gue	Res	Pres	Ling	
447	P	GC	Gue, ahá.	Rea	Rep	Ling	Repr
448	P	GC	Entonces tengo ga, gue, gui, go, gu /habla y escribe a la vez/	Pres	Pres	Ling	
449	E5	P	¿Como Quito?	Preg	Preg	Ling	
450	P	E5	Como Quito más o menos.	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
451	P	GC	Ya. Mhm. (.) Eh, vamos a ver el diálogo y vamos a ir completando. (.)	Mar	Ord	Ling	
452	P	E5	Lee por favor James lo que dice Ángeles	Preg	Ord	Ling	
453	E5	P	Hola Marta, hiya ¿qué tal estás?	Res	Pres	Ling	
454	P	E5	Ya. Hija	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
455	E5	P	Hija	Rea	Rep	Ling	Repr
456	P	E1	Eh Monse, lee Ferdi.	Preg	Ord	Ling	
457	E1	P	Hola, hola. Bien, muy bien. ¿Y tú? ¿Cómo va todo por Guanajuato?	Res	Pres	Ling	
458	P	E1	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
459	P	E6	Responde Oksana	Preg	Ord	Ling	
460	E6	P	Muy bien. Una de las cosas más impactantes de esta epoca	Res	Pres	Ling	
461	P	E6	Época	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
462	E6	P	Época es el calor. Aca	Rea	Rep	Ling	
463	P	E6	Acá	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
464	E6	P	Acá normalmente hace hace fresco	Res	Rep	Ling	R. P.
465	P	E6	Hace fresco	Rea	Pres	Ling	Repr
466	P	E4	Sigue sigue por favor Mieko	Preg	Ord	Ling	R. P.
467	E4	P	Pero este año hace caror también y en Puerto Va	Res	Pres	Ling	
468	P	E4	Vallarta	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
469	E4	P	Vallarta	Rea	Rep	Ling	Repr
470	P	E4	Pero este año hace calor también.	Rea	Pres	Ling	
471	P	E5	Sigue por favor James	Preg	Ord	Ling	
472	E5	P	Hace muchísimo calor también. Hoy en la mañana está nube nublado.	Res	Pres	Ling	
473	P	E5	Hasta ahí, muy bien.	Rea	Ord	Ling	
474	P	E3	Nicole. Sigue sigue Nicole. Hoy en la mañana está nublado y	Preg	Ord	Ling	R. P.
475	E3	P	Hace viento	Res	Pres	Ling	

476	P	E3	Hace viento, hace viento.	Rea	Rep	Ling	Repr
477	P	E3	Sigue, sigue Nicole.	Preg	Ord	Ling	R. P.
478	E3	P	Un poco, no cres	Res	Pres	Ling	
479	P	E3	No creas que mucho.	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
480	P	E4	Sayaka	Preg	Ord	Ling	
481	E4	P	A ver si llueve como dicen los meteoro metereologos	Res	Pres	Ling	R. P.
482	P	E4	llueve pronto.	Rea	Ord	Ling	
483	P	E2	Leo. Dicen los meteorólogos meteorólogos	Preg	Ord	Ling	
484	E2	P	Dicen los meteorólogos	Res	Pres	Ling	Repr
485	E2	P	(?) hace tormentas?	Preg	Preg	Ling	
486	P	E2	Hay. Hay tormentas muy fuertes.	Res	Pres	Ling	R. P.
487	P	E5	Eh, James	Preg	Ord	Ling	
488	E5	P	Tormentas, que miedo, no me gusta nada. Bueno Martita, cuídate mucho y vete a la playa que haya no hace tanto calor.	Res	Pres	Ling	
489	P	E1	Ferdi	Preg	Ord	Ling	
490	E1	P	Segure Siudade mucho tú también	Res	Pres	Ling	
491	P	E1	No, no es ciudad.	Rea	Pres	Ling	
492	P	GC	¿Cómo es?	Preg	Preg	Ling	
493	E3	P	Cuidate	Res	Pres	Ling	
494	P	GC	Cuídate	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
495	E1	P	Cuidate	Rea	Pres	Ling	
496	P	E1	Otra vez Ferdi cuídate	Rea	Ord	Ling	Repr Cor
497	E1	P	Cuídate	Res	Rep	Ling	
498	P	E6	Oksana	Preg	Ord	Ling	
499	E6	P	Un beso y hasta mañana.	Res	Pres	Ling	
500	P	GC	¿Preguntas? (.) Vuélvanlo a leer en silencio y miren si tienen preguntas	Com	Ord	Ling	P. C.
501	E7	P	A mí, an generalmente, tanto, tantos es. Es tanto. ¿Cuándo es tanto? ¿Hace tanto calor? Ejemplo Dos ciudades ejemplo	Preg	Preg	Ling	R. P.
502	P	E7	Para comparar	Rea	Pres	Ling	
503	E7	P	¿Es mismo? ¿O para clima?	Preg	Preg	Ling	Vbo
504	P	GC	Déjame ver aquí en qué contexto está /lee/ (.) Ah	Rea	Ord	Ling	
505	E7	P	Generalmente en la casa	Preg	Pres	Ling	
506	P	E7	Está comparando, ¿no?	Preg	Pres	Ling	

507	P	E7	En la playa no hace tanto calor como en la ciudad. Yo no tengo tanto dinero como tú.	Pres	Car	Ling	Ref
508	E7	P	Es mismo.	Rea	Pres	Ling	
509	E7	P	Pero también ¿el clima también?	Preg	Preg	Ling	
510	P	E7	Es que usamos usamos tanto más sustantivo /escribe/ entonces la palabra calor es sustantivo, puedes usar con todos los temas. Mhm	Pres	Car	Ling	R. P.
511	E7	P	No solo con pasa, general	Com	Preg	Ling	Vbo
512	P	E7	Ahá (.)	Res	Pres	Ling	
513	P	GC	¿Qué preguntas tienen?	Preg	Preg	Ling	P. C.
514	GC	P	Silencio	Rea		Sil	
515	P	GC	Muy bien vamos entonces a revisar el 7.11.	Mar	Ord	Ling	
516	P	E4	Empecemos con Mieko. En el norte	Preg	Ord	Ling	
517	E4	P	En el norte llueve mucho	Res	Pres	Ling	Repr
518	P	E4	Muy bien	Rea	Pres	Ling	
519	P	E7	Jeff	Preg	Ord	Ling	
520	E7	P	Hace mucho calor en todo el país desde enero.	Res	Pres	Ling	
521	P	E7	Muy bien	Rea	Pres	Ling	
522	P	E8	Sayaka	Preg	Ord	Ling	
523	E8	P	El clima en la costa del Pacífico es muy húmedo.	Res	Pres	Ling	
524	P	E8	Muy bien. Muy húmedo.	Rea	Rep	Ling	Repr
525	P	E6	Oksana	Preg	Ord	Ling	
526	E6	P	En el norte de México hace mucho frío	Res	Pres	Ling	
527	P	E6	Muy bien	Rea	Pres	Ling	
528	P	E2	Leo	Preg	Ord	Ling	
529	E2	P	En Pachuca el pueblo es precioso, del Estado de Hidalgo. Hace muy viento, muchísimo.	Res	Pres	Ling	
530	P	E2	No, no.	Rea	Pres	Ling	
531	P	GC	¿Cómo es?	Preg	Preg	Ling	
532	E5	P	Mucho viento	Res	Pres	Ling	
533	P	GC	Hace mucho viento.	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
534	P	GC	¿Por qué mucho? Porque viento, ¿qué tipo de palabra es viento?	Preg	Preg	Ling	Ref
535	GC	P	¿Viento?	Res	Preg	Ling	

536	P	GC	Adjetivo o sustantivo. Como es sustantivo necesito por eso mucho: mucho viento, mucho tiempo, mucha agua, mucho pan, mucho viento, muchísima primavera.	Pres	Car	Ling	Def
537	P	E5	James	Preg	Ord	Ling	
538	E5	P	En el (?) llueve mucho	Res	Pres	Ling	
539	P	E3	Nicole. En resumen	Preg	Ord	Ling	
540	E3	P	En resumen, en resumen el clima de México es muy variado.	Res	Pres	Ling	Repr
541	P	E3	Variado	Rea	Rep	Ling	Repr
542	E3	P	Variado. En el norte hace mucho calor.	Res	Rep	Ling	Repr
543	P	E3	Hasta ahí.	Rea	Ord	Ling	
544	P	E6	Oksana, muy bien	Preg	Ord	Ling	
545	E6	P	El centro es seco	Res	Pres	Ling	
546	P	E6	Más alto, no escucho.	Rea	Ord	Ling	
547	E6	P	El centro es seco y muy caluroso.	Res	Pres	Ling	
548	P	E6	Muy bien, y muy caluroso.	Rea	Rep	Ling	Repr
549	P	E4	Mieko	Preg	Ord	Ling	
550	E4	P	El sur es húmedo y llueve mucho.	Res	Pres	Ling	
551	P	GC	Muy bien.	Rea	Pres	Ling	
552	P	E7	7.12. Jeff, número 2.	Preg	Ord	Ling	
553	E7	P	En el diccionario hay muchas palabras.	Res	Pres	Ling	
554	P	E7	Muy bien	Rea	Pres	Ling	
555	P	E3	Nicole	Preg	Ord	Ling	
556	E3	P	Eh, ¿Tengo tengo mucho fiebre?	Res	Preg	Ling	R. P.
557	P	E3	Tengo mucha mucha fiebre.	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
558	P	E3	¿O otra opción?	Preg	Preg	Ling	
559	E3	P	Tengo mucho calor	Res	Pres	Ling	
560	E2	P	¿Muy calor?	Res	Preg	Ling	Repr
561	P	E2	Mucho calor	Rea	Pres	Ling	Repr
562	P	E2	Leo	Preg	Ord	Ling	
563	E2	P	Mi casa es no muy grande.	Res	Pres	Ling	
564	P	E2	Mi casa no es muy grande. Ya.	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
565	P	E5	James.	Preg	Ord	Ling	
566	E5	P	Mi (?) muy mal (?)	Res	Pres	Ling	
567	P	E5	Muy bien	Rea	Pres	Ling	
568	P	E1	Ferdi	Preg	Ord	Ling	
569	E1	P	Mi hermano viaja mucho calor	Res	Pres	Ling	

570	P	E6	No. Oksana mi hermano viaja	Rea	Ord	Ling	
571	E6	P	Mi hermano viaja mucho a Mérida en un carro	Res	Pres	Ling	Repr
572	P	E6	A Mérida. Sí, está bien.	Rea	Rep	Ling	Repr
573	E7	P	¿Mérida? ¿Qué es Mérida?	Preg	Preg	Ling	
574	P	E7	Una ciudad, una ciudad de México.	Res	Pres	Ling	Repr
575	E2	P	¿Mi hermano viaja a Mérida mucho?	Preg	Preg	Ling	
576	P	E2	¿Mi hermano viaja a Mérida mucho? Sí, es posible también.	Res	Pres	Ling	Repr Ampl
577	P	E4	Eh Mieko	Preg	Ord	Ling	
578	E4	P	Muy interesantes	Res	Pres	Ling	
579	P	E4	Muy bien	Rea	Pres	Ling	
580	P	E7	Jeff	Preg	Ord	Ling	
581	E7	P	Carmen tiene mucha fiebre.	Res	Pres	Ling	
582	P	GC	Carmen tiene mucha fiebre, sí. Muy bien.	Rea	Rep	Ling	Repr
583	P	GC	Ah, van a leer van a leer el texto del 7.13. Este texto tiene siete errores.	Mar	Ord	Ling	R. P.
584	P	GC	¿Qué es errores?	Preg	Preg	Ling	P. C.
585	E3	P	¿No correcto?	Res	Preg	Ling	
586	P	E3	Que no es correcto.	Rea	Pres	Ling	Repr

Transcripción de la Clase 2

Número de producciones	**Quién**	**A quién**	**Transcripción**	**Objetivo**	**Forma**	**Medio**	**Modificación**
1	P	E	Bienvenida, bienvenida Elizabeth ¿cómo estás?	Pres	Pres	Ling	R. P.
2	E	P	Eh, muy bien ¿y tú?	Preg	Preg	Ling	
3	P	E	Corriendo, (risas), sí, esta mañana, puf, mucho tráfico.	Res	Pres	Ling	Vbo.
4	E	P	Oh, sí, sí	Rea	Pres	Ling	R. P.
5	P	E	Terrible, pero estamos aquí, sí, sí, sí.	Pres	Pres	Ling	R. P.
6	P	E	Bueno, tú ¿la conoces?	Preg	Preg	Ling	
7	E	E	No, no, no	Res	Pres	Ling	R. P.
8	E	I	Mi llamo Elizabeth	Pres	Pres	Ling	
9	I	E	Mucho gusto, mi nombre es María Dolores	Rea	Pres	Ling	
10	E	I	María Dolores	Rea	Rep	Ling	Repr
11	P	I	María Dolores ¡Qué chévere!	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
12	P	GC	¿Cómo se escribe tu nombre? (.) ¿Cómo se escribe tu nombre?	Preg	Preg	Ling	R. T.

13	E	P	Escribe	Rea	Rep	Ling	Repr
14			Mhm	Rea	Pres	Paralin	
15	P	E	Se escribe, ¿tu nombre?	Preg	Preg	Ling	
16	P	E	El nombre, por ejemplo, mi nombre se escribe, se deletrea como r	Pres	Pres	Ling	Repr Ampl
17	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
18	P	E	Sí, tú por favor vas a escribir mhm, tú tienes papel, aha, r, […] no, ahora mi nombre, tú vas a escribir ahora mi nombre, mírame, /deletrea/	Pres	Pres	Ling	Vbo.; R. P.
19	P	E	mhm muy bien, y tenemos una tilde tilde en la letra a	Pres	Pres	Ling	R. P.
20	P	E	Ese es mi nombre R.	Pres	Pres	Ling	
21	P	E	R.	Rea	Rep	Ling	Repr
22	P	E	Sí, ya y mi apellido mi apellido es […] Y también tiene una tilde en la letra i	Pres	Pres	Ling	R. P.
23	E	P	on la i	Preg	Rep	Ling	Repr
24	P	E	Solamente una	Res	Pres	Ling	
25	P	E	Ya muy bien, entonces mi apellido es V.	Pres	Pres	Ling	
26	E	P	si	Rea	Pres	Ling	
27	P	E	Si	Rea	Rep	Ling	Repr
28	P	E	Chévere, Y tu nombre, ¿cómo se escribe tu nombre?	Preg	Preg	Ling	R. P.
	P	E	Por favor dime las letras	Pres	Ord	Ling	
29	E	P	E, l, i, z, a, b, e, t	Res	Pres	Ling	
30	E	P	te	Rea	Pres	Ling	R. P.
31	E	P	h	Pres	Pres	Ling	
32	P	E	Elizabeth, mucho gusto.	Rea	Pres	Ling	
33	P	E	¿Y tu apellido?	Preg	Preg	Ling	
34	E	P	W	Res	Pres	Ling	
35	P	E	Doble v	Rea	Rep	Ling	
36	E	P	I, l, l, i, a, m, so	Pres	Pres	Ling	
37	E	P	no, no uses, un momento	Pres	Pres	Ling	R. P.
38	E	P	/revisa apuntes/			N Ling	
39	P	E	Claro, tenemos toda la mañana	Rea	Pres	Ling	
40	E	P	Eh, eh, eh, es es, ese, esé	Pres	Pres	Ling	R. P.
41	P	E	Ahá	Rea	Pres	Ling	
42	E	P	Ese, o, n	Pres	Pres	Ling	
43	E	P	No más	Pres	Pres	Ling	
44	P	E	Ah, ya, guao, Williamson ¿es correcto?	Preg	Preg	Ling	

45	P	E	Bueno, mucho gusto, mucho gusto, por favor, venga, vamos a preguntarle el nombre a la compañera ya y tú vas a escribir	Res	Ord	Ling	R. P.; Vbo.
46	E	P	Ok	Rea	Pres	Ling	
47	I	E	m, a, r, i con tilde en la i, a, otra palabra, mi apellido es vasco, v	Pres	Pres	Ling	
48	E	I	v, Oh, e	Rea	Rep	Ling	Repr
49	I	E	v	Pres	Pres	Ling	
50	P	E	V. V. se escribe con v	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
51	E	I	Oh, sí	Rea	Pres	Ling	
52	I	E	a, s, c, o	Pres	Pres	Ling	
53	P	E	¡Chévere!	Rea	Pres	Ling	
54	I	E	Vasco	Pres	Pres	Ling	
55	P	E, I	Mucho gusto María, mucho gusto Elizabeth, muy bien.	Rea	Pres	Ling	R. P.
56	P	E	Yo soy de Ecuador Ecuador, y tú ¿de dónde eres?	Preg	Preg	Ling	R. P.
57	E	P	Eh, yo soy Inglaterra	Res	Pres	Ling	Vbo.
58	P	E	A ya, tú eres de Inglaterra.	Rea	Rep	Ling	Vbo.
59	E	P	Tú eres tú eres	Rea	Pres	Ling	R. T.
60	P	E	Tú eres de Inglaterra	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
61	P	E	Yo soy de Ecuador y tú?	Preg	Preg	Ling	Vbo.
62	E	P	Yo soy Inglaterra.	Res	Pres	Ling	Vbo.
63	P	E	Yo soy de	Pres	Rep	Ling	Repr
64	E	P	Yo soy de Inglaterra, sí	Rea	Pres	Ling	Vbo.
65	P	E	De Inglaterra.	Rea	Rep	Ling	Repr
66	P	E	Y María, preguntémosle a María.	Preg	Ord	Ling	R. P.
67	E	I	¿De dónde eres?	Preg	Preg	Ling	
68	I	E	Yo soy de Ecuador	Pres	Pres	Ling	
69	P	E	De qué parte de Inglaterra, Inglaterra es un país grande ¿de qué ciudad?	Preg	Preg	Ling	R. P.
70	E	P	Un momento.	Pres	Pres	Ling	
71	E	P	Yo soy de Essex, "which is.."	Res	Pres	Ling	Vbo.
72	P	E	Yo soy de Píllaro, una ciudad pequeñita ¿y tú?	Preg	Pres	Ling	Vbo.
73	E	P	Yo soy de Essex.	Res	Pres	Ling	Vbo.
74	P	E	Essex ¿cómo se escribe?	Preg	Preg	Ling	Repr
75	E	P	E, s, s, e, o, un momento	Res	Pres	Ling	
76	P	E	Claro que sí	Rea	Pres	Ling	
77	E	P	Equis	Pres	Pres	Ling	
78	P	E	Equis	Rea	Rep	Ling	Repr
79	E	P	Al este de London	Pres	Pres	Ling	

80	P	E	Ya, al este de Londres, cerca de Londres. Essex ¿Cómo es?	Preg	Rep	Ling	R. P.
81	E	P	Essex	Res	Pres	Ling	Repr
82	P	E	Difícil	Rea	Pres	Ling	
83	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
84	P	E	Y María, ¿puedes preguntarle?	Preg	Preg	Ling	
85	E	P	"So is it"? ¿De dónde eres?	Preg	Preg	Ling	
86	E	I	¿De dónde eres?	Preg	Preg	Ling	R. T.
87	I	E	De Quito.	Res	Pres	Ling	
88	E	I	Oh, sí ok	Rea	Pres	Ling	
89	P	E	Chévere	Rea	Pres	Ling	
90	P	E	¿Cómo se escribe Quito Quito? ¿Cómo escribo Quito?	Preg	Preg	Ling	R. P.
91	P	E	Vamos aprendiendo	Pres	Pres	Ling	
92	E	P	Quiu	Pres	Pres	Ling	
93	P	E	Otra vez	Rea	Pres	Ling	
94	E	P	Q, i, t, o	Pres	Pres	Ling	
95	P	E	Mhm, de Quito	Rea	Pres	Ling	Repr
96	P	E	Dios mío qué difícil. Essex, Essex. ¿Cómo es Essex? ¿Es grande es pequeño?	Preg	Preg	Ling	R. P.
97	E	P	"Is" grande.	Res	Pres	Ling	Repr
98	E	P	Es mucho grande	Res	Pres	Ling	R. P.
99	P	E	Es muy grande	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
100	E	P	Muy grande	Res	Rep	Ling	Repr
101	P	E	Hay muchas personas y es muy grande	Pres	Pres	Ling	Repr Ampl
102	E	P	Muy grande	Rea	Rep	Ling	Repr
103	P	E	Bueno. Essex ¿es moderno o es antiguo? ¿Es una ciudad moderna o es una ciudad antigua?	Preg	Preg	Ling	R. P.; Ant
104	E	P	¿Moderna? "Is that like modern"?	Preg	Preg	Ling	
105	P	E	Sí. Por ejemplo, ese teléfono es moderno, mi teléfono es antiguo.	Res	Pres	Ling	Ref
106	E	P	Sí, muy "modern"	Res	Pres	Ling	
107	P	E	Otra vez. Essex	Rea	Pres	Ling	
108	E	P	Essex es moder	Pres	Pres	Ling	Repr
109	P	E	Moderna.	Rea	Rep	Ling	Repr
110	P	E	Essex es muy moderna. La ciudad ¿no?	Com	Preg	Ling	Ref
111	P	E	Bueno. ¿Dónde está Essex, al norte, al sur, al este o al oeste de Inglaterra?	Preg	Preg	Ling	
112	E	P	Essex es	Res	Pres	Ling	

113	P	E	Digo, ¿dónde está Essex? ¿Dónde está Essex?	Preg	Preg	Ling	R. P.
114	P	E	¿Está al norte, está al sur, está al este o está al oeste? ¿Dónde está?	Preg	Preg	Ling	R. P.
115	E	P	Essex está Este	Res	Pres	Ling	
116	P	E	Está al este	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
117	E	P	Este, Este	Res	Rep	Ling	Repr
118	P	E	Sí	Rea	Pres	Ling	
119	P	E	Al este de Inglaterra	Pres	Pres	Ling	
120	P	E	Entonces ¿cómo es aquí?	Preg	Preg	Ling	
121	P	E	Norte, Sur, Sur	Pres	Pres	Ling	R. P.
122	E	P	Essex está al Sureste	Res	Pres	Ling	
123	P	E	A ya, Sureste, correcto.	Rea	Rep	Ling	Repr
124	P	E	Y aquí ¿qué es?	Preg	Preg	Ling	
125	E	P	Oes	Res	Pres	Ling	
126	P	E	Oeste	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
127	E	P	Al Oeste	Res	Rep	Ling	Repr
128	P	E	Bueno, entonces Essex es una ciudad muy grande, muy moderna y está al Sureste de Inglaterra.	Pres	Pres	Ling	
129	P	E	¿Te gusta?	Preg	Preg	Ling	
130	E	P	Me gusta.	Res	Pres	Ling	
131	P	E	¿Y Quito? ¿Dónde está Quito?	Preg	Preg	Ling	R. P.
132	E	P	"Where is" Quito?	Preg	Preg	Ling	Ref
133	P	E	¿Dónde está Quito?	Preg	Preg	Ling	R. T.
134	E	P	Quito es norte oeste	Res	Pres	Ling	
135	P	E	¿Norte de Ecuador o de Perú?	Preg	Preg	Ling	
136	E	P	Está al norte de Ecuador. Norte de Ecuador	Res	Pres	Ling	R. P.
137	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
138	P	E	Ya bueno.	Rea	Pres	Ling	
139	P	E	¿Quito es una ciudad grande o pequeña?	Preg	Preg	Ling	Ant
140	E	P	Quito es grande	Res	Pres	Ling	
141	P	E	Bueno.	Rea	Pres	Ling	
142	P	E	¿Cuántos días vives en Quito? ¿Tú cuándo llegas a Quito?	Preg	Preg	Ling	Pro+
143	E	P	"When"?	Com	Preg	Ling	Ref
144	P	E	Mhm. ¿Cuándo?	Preg	Preg	Ling	
145	E	P	Dos semanas.	Res	Pres	Ling	
146	P	E	Mhm, Ya. Decimos hace. Hace dos semanas.	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
147	E	P	Hace dos semanas.	Res	Rep	Ling	Repr
148	P	E	A ya, dos semanas. Hace dos semanas.	Com	Rep	Ling	Repr

149	P	E	Bueno. Y en la escuela. ¿Cuántas semanas estás en la escuela?	Preg	Preg	Ling	R. P.
150	E	P	Hace "How many (?)"	Com	Preg	Ling	Ref
151	P	E	¿Cuántas semanas en la escuela? En …?	Preg	Preg	Ling	R. P.
152	E	P	Dos semanas en …	Res	Pres	Ling	
153	E	P	Hace dos semanas. Uno, dos semanas. Una semana.	Res	Pres	Ling	
154	P	E	Hace una semana en la escuela…	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
155	P	E	Bueno, y tú ¿quieres aprender más español?	Preg	Preg	Ling	Pro+
156			(risas)			Paralin	
157	P	E	Vamos a aprender más español. Bueno, bienvenida, bienvenida a la escuela de español, bienvenida a Quito.	Mar	Pres	Ling	R. P.
158	P	E	Bien, tenemos este plan. Este es el plan para esta semana Elizabeth.	Pres	Pres	Ling	R. P.
159	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
160	P	E	Este día vamos a revisar un poquito lo que es el verbo ser, verbo estar, vamos a hacer concordancia, y preguntas, respuestas, vamos a escuchar un pequeño video, sí, y bueno vamos a hablar del fin de semana.	Pres	Pres	Ling	
161	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
162	P	E	Mañana, mañana ¿qué día es? ¿Hoy es lunes? Mañana, ¿qué día es mañana?	Preg	Preg	Ling	R. P.
163	E	P	¿Qué día es mañana?	Preg	Preg	Ling	Repr
164	P	E	Ando hasta patojo, con mi pierna.	Pres	Pres	Ling	
165	P	E	¿Hoy, hoy es lunes, lunes?	Preg	Preg	Ling	R. P.
166	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
167	P	E	¿Mañana?	Preg	Preg	Ling	
168	E	P	Mañana	Res	Rep	Ling	Repr
169	P	E	¿En español?	Preg	Preg	Ling	
170	E	P	Lunes mañana	Res	Pres	Ling	
171	P	E	Martes	Pres	Pres	Ling	
172	E	P	Oh, sí	Rea	Pres	Ling	
173	E	P	Martes, Miércoles, Juves	Res	Pres	Ling	
174	P	E	Otra vez	Rea	Pres	Ling	
175	P	E	Jueves	Pres	Pres	Ling	

176	E	P	Oh, sí. Jueves	Rea	Rep	Ling	
177	E	P	Viern, viernes	Pres	Pres	Ling	R. P.
178	P	E	Viernes, sí.	Rea	Rep	Ling	Repr
179	P	E	¿Y el fin de semana?	Preg	Preg	Ling	
180	E	P	Sábado	Res	Pres	Ling	
181	P	E	Sábado ¿y? ¿Otro día? ¿Y?	Preg	Preg	Ling	Repr
182	E	P	Domingo	Res	Pres	Ling	
183	P	E	Domingo /escribe/	Rea	Pres	Ling	Repr
184	P	E	Domingo, fin de semana. ¿Sí?	Com	Preg	Ling	R. P.
185	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
186	P	E	Bueno, hoy lunes, mañana martes, vamos a estudiar los verbos regulares. A revisar un poquito ¿no? Algunas estructuras. Vamos a hablar sobre tu ciudad, sobre Essex.	Pres	Pres	Ling	
187	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
188	P	E	Bueno, ¿qué más? Vamos a hacer ejercicios. El miércoles vamos a estudiar los verbos irregulares. Un grupo ¿sí? Un grupo de verbos	Pres	Pres	Ling	R. P.
189	P	E	El día jueves en cambio vamos con dos grupos de verbos irregulares y vamos a hablar sobre un día normal en tu país.	Pres	Pres	Ling	
190	P	E	El día viernes vamos a ver, también aquí vamos a ver un video ¿no? El viernes todos los verbos irregulares, tres grupos más ¿Sí?	Pres	Pres	Ling	R. P.
191	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
192	P	E	Tonces, en esta semana vamos a hablar	Pres	Pres	Ling	
193	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
194	P	E	Bueno Elizabeth, es muy importante, vamos otra vez, no? /borra la pizarra/	Pres	Pres	Ling	
195	P	E	En nuestras clases de español muy importante hablar	Pres	Pres	Ling	Vbo.
196	P	E	Yo no, tú	Pres	Pres	Ling	
197	E	P	(risas)	Rea		Paralin	
198	P	E	Vamos a hablar, mucho mucho ¿sí?	Preg	Preg	Ling	R. P.
199	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	

200	P	E	En nuestra clase de español vamos a escuchar	Pres	Pres	Ling	
201	E	P	Escuchar	Rea	Rep	Ling	Repr
202	P	E	Yo voy a hablar y tú vas a escuchar	Pres	Pres	Ling	Pro+
203	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
204	P	E	Sí. Diferentes cosas, tú vas a hablar de tu ciudad, de tu profesión, diferentes temas, y yo también.	Pres	Pres	Ling	Pro+
205	P	E	Entonces tú vas a escuchar	Pres	Pres	Ling	Pro+
206	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
207	P	E	Vamos a usar canciones, videos importante escuchar ¿Ok?	Com	Pres	Ling	Vbo.
208	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
209	P	E	En nuestra clase de español va a ser importante escribir	Pres	Pres	Ling	
210	P	E	¿Sí? Vamos a hacer frases, vamos a escribir en casa un tema, por ejemplo, qué es lo que tú vas a escribir un fin de semana en Essex	Pres	Pres	Ling	Pro+
211	E	P	Essex. Yeah	Rea	Pres	Ling	Repr
212	P	E	Y en las clases de español va a ser importante leer y entender.	Pres	Pres	Ling	
213	E	P	Leer	Rea	Rep	Ling	
214	P	E	Vamos en las clases de español vamos a leer	Pres	Pres	Ling	
215	E	P	Sí, entiendo	Rea	Pres	Ling	
216	P	E	Poquito, pequeñito, poquito. Sí, textos pequeños.	Pres	Pres	Ling	
217	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
218	P	E	Y en todo esto es importante o vamos a ir revisando poquito la gramática	Pres	Pres	Ling	Vbo.
219	P	E	Si tú tienes preguntas, tú comprendes, tú me dices	Pres	Ord	Ling	Pro+
220	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
221	P	E	Esta es la propuesta que yo tengo para ti.	Pres	Pres	Ling	
222	P	E	¿Tú tienes una pregunta, tienes una recomendación para mí?	Preg	Preg	Ling	Sin
223	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	

224	P	E	¿Tú tienes una recomendación, una sugerencia? ¿Está bien para ti?	Preg	Preg	Ling	Sin
225	E	P	No	Res	Pres	Ling	
226	P	E	¿Está claro? Bueno, si tú necesitas algo me dices. Así van a ser las clases esta semana.	Com	Pres	Ling	Pro+
227	P	E	Bueno señorita, muy bien, muy bien, vamos a ver.	Mar	Pres	Ling	R. P.
228	P	E	¿Qué tal tu fin de semana?	Preg	Preg	Ling	
229	P	E	¿Dónde?	Preg	Preg	Ling	
230	E	P	What (?)	Preg	Preg	Ling	
231	P	E	Tu fin de semana	Preg	Pres	Ling	R. T.
232	E	P	Sábado	Res	Pres	Ling	
233	P	E	El sábado	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
234	E	P	yo, eh, yo e Otavalo. Yo est	Pres	Pres	Ling	
235	P	E	Yo voy, yo voy o yo visito	Rea	Pres	Ling	Sin
236	E	P	Yo voy o yo visito	Res	Rep	Ling	Repr
237	P	E	Visito, visitar	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
238	E	P	¿Yo visito en Otavalo?	Preg	Preg	Ling	
239	P	E	Yo visito Otavalo	Res	Pres	Ling	Repr Cor
240	E	P	Yo visito Otavalo	Rea	Rep	Ling	Repr
241	P	E	Ah, ya!	Rea	Pres	Ling	
242	E	P	Y Ecuaitor	Pres	Pres	Ling	
243	P	E	¡Ah, ya!	Rea	Pres	Ling	
244	P	E	La Mitad del Mundo le llamamos	Pres	Pres	Ling	Def
245	P	E	La Mitad del Mundo	Rea	Rep	Ling	Repr
246	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
247	E	P	Domingo	Pres	Pres	Ling	
248	P	E	Siempre vamos a utilizar aquí el, el sábado, el domingo, el lunes	Rea	Pres	Ling	Ref
249	E	P	El domingo eh, eh, yo eh, ups ¿cómo es?	Preg	Preg	Ling	
250	P	E	¿Caminar?	Preg	Preg	Ling	
251	E	P	Caminar, "walk"	Res	Pres	Ling	Repr
252	P	E	Otra vez	Rea	Pres	Ling	
253	E	P	El domingo yo camin	Pres	Pres	Ling	
254	P	E	El verbo es caminar	Rea	Pres	Ling	
255	E	P	Yo caminar	Pres	Rep	Ling	Repr
256	P	E	Yo camino	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
257	P	E	Yo visito, yo camino	Pres	Pres	Ling	Sin
258	E	P	Yo camino muy poco Cotopaxi	Pres	Rep	Ling	
259	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
260	E	P	Bici	Pres	Pres	Ling	
261	P	E	Es posible el verbo ir	Rea	Pres	Ling	Vbo.

262	P	E	Yo voy en bicicleta	Pres	Pres	Ling	
263	E	P	Yo voy en bicicleta, bicicleta, "down" Cotopaxi	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl; R. P.
264	P	E	Ya hacia abajo, mhm	Rea	Pres	Ling	
265	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
266	P	E	Tú caminas arriba y tú vas en bicicleta abajo	Com	Preg	Ling	Pro+
267	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
268	E	P	"So, no very, because, it was cans"	Pres	Pres	Ling	
269	P	E	Cansada	Rea	Rep	Ling	
270	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
271			(risas)	Rea		Paralin	
272	P	E	Cotopaxi es muy alto	Pres	Pres	Ling	
273	E	P	Muy poco, "only for an hour"	Res	Pres	Ling	
274	P	E	Solamente una hora	Rea	Pres	Ling	Ref
275	P	E	Suficiente	Pres	Pres	Ling	
276	E	P	Sí, sí, sí	Res	Pres	Ling	R. P.
277	P	E	Tienes problemas con la cabeza, ¿dolor?	Preg	Preg	Ling	Sin
278	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
279	E	P	Inglaterra es "not very high top sea level"	Pres	Car	Ling	
280	P	E	No muy alto	Rea	Pres	Ling	Ref
281	P	E	Quito es alto, Cotopaxi más alto	Pres	Rep	Ling	Vbo.
282	P	E	Poquito, para respirar	Pres	Pres	Ling	
283	E	P	"I take for"	Pres	Pres	Ling	
284	P	E	En español	Rea	Ord	Ling	
285	P	E	Eh, difícil	Pres	Pres	Ling	
286	P	E	Difícil para respirar	Rea	Pres	Ling	
287	P	E	Difícil para respirar	Pres	Rep	Ling	R. T.
288	E	P	Sí, muy difícil	Res	Rep	Ling	Repr
289	P	E	Pero estás viva, ¿tú estás bien ahora? Estás bien ahora.	Preg	Preg	Ling	Pro+; R. P.
290	E	P	Ahora	Com	Rep	Ling	Repr
291	P	E	Estás bien	Pres	Pres	Ling	
292	P	E	Estás, el verbo estar, ¿tú recuerdas? Ahora Elizabeth estás bien.	Pres	Preg	Ling	Des
293	E	P	"Ok. What is this mean"?	Preg	Preg	Ling	
294	P	E	"Now"	Res	Pres	Ling	
295	E	P	Oh, sí.	Rea	Pres	Ling	
296	P	E	Sí, estás viva.	Pres	Pres	Ling	
297	E	P	Estar bien. "Now", sano	Pres	Pres	Ling	
298	E	P	Sana, femenina.	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
299	P	E	Bueno, ¿te gusta el Cotopaxi?	Preg	Preg	Ling	

300	E	P	Sí, mucho, me gusta, "is" bonita.	Res	Car	Ling	
301	P	E	Mhm	Rea		Paralin	
302	E	P	"Views"	Pres	Pres	Ling	
303	P	E	La vista	Rea	Pres	Ling	Ref
304	E	P	¿La vista?	Preg	Preg	Ling	Repr
305	P	E	La vista	Res	Rep	Ling	Repr
306	E	P	La vista, sí, la vista bonita	Rea	Car	Ling	R. P.
307	P	E	A ya, ¿tú tomas foto?	Preg	Preg	Ling	
308	E	P	Sí, muchos	Res	Pres	Ling	
309	P	E	Muchas	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
310	E	P	Muchas	Rea	Rep	Ling	Repr
311	P	E	La foto, las fotos. Muchas fotos.	Pres	Car	Ling	Repr Ampl
312	P	E	¿Y Otavalo? ¿Tú compras algo en Otavalo?	Preg	Preg	Ling	R. P.
313	E	P	Sí, yo nada, no, eh	Res	Pres	Ling	
314	P	E	El verbo es comprar	Rea	Car	Ling	
315	E	P	Comprado	Rea	Rep	Ling	Repr
316	P	E	Comprar	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
317	E	P	Sí, "so". Yo nada comprar, "just"	Pres	Pres	Ling	
318	P	E	Yo no compro nada	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
319	E	P	Compro nada	Rea	Rep	Ling	Repr
320	P	E	Solamente mirar	Pres	Pres	Ling	
321	P	E	¿Te gusta Otavalo?	Preg	Preg	Ling	
322	E	P	Mi gusta Cotopaxi	Res	Pres	Ling	
323	P	E	Más	Rea	Pres	Ling	
324	E	P	Más que Otavalo	Res	Rep	Ling	Repr Ampl
325	P	E	Bueno, las montañas	Pres	Pres	Ling	
326	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
327	P	E	Correcto, Bueno muy bien	Rea	Pres	Ling	
328	P	E	Mi fin de semana ocupado, muy ocupado, uf, muchas actividades	Pres	Pres	Ling	R. P.
329	E	P	Muy ocupado	Rea	Rep	Ling	Repr
330	P	E	Sí, sí, sí, yo voy a la momento el día sábado, yo voy a una reunión	Pres	Pres	Ling	Pro+; R. P.
331	E	P	Oh, sí	Rea	Pres	Ling	
332	P	E	En el catecismo de mi hijo, en las clases de religión de mi hijo y puf, todo el día	Pres	Pres	Ling	
333	E	P	(risas)	Rea		Paralin	
334	P	E	Sí, se llama una convivencia. Nosotros comemos aquí y todo el día muchas conferencias y actividades y juegos, bonito, me gusta, mhm	Pres	Car	Ling	Def

335	E	P	Oh, ok, sí	Rea	Pres	Ling	
336	P	E	Después en la tarde yo voy al supermercado y en mi casa, ¿qué más?	Pres	Preg	Ling	Pro+
337	P	E	Eso no más, muy cansado. Yo duermo muy temprano. Y el domingo yo voy a la casa de mi madre, sí y aquí yo ayudo mucho a mi madre al supermercado y limpiar un poco, yo tengo que cuidar a mi madre. Sí, y a las cuatro de la tarde yo vuelvo a mi casa.	Pres	Pres	Ling	Pro+
338	P	E	Y en mi casa, mi hijo mi hijo tiene muchos amigos en la casa y ellos hacen tareas del colegio. Ellos, mi hijo y sus amigos ellos están en mi casa y ellos hacen tarea. ¿Tú recuerdas tarea? ¿"Homework"?	Pres	Pres	Ling	Pro+
339	E	P	Oh, sí. Oh, oK, sí	Rea	Pres	Ling	
340	P	E	Tarea en mi casa, sí muchos. O qué más? Hasta las ocho de la noche y después chao chao	Pres	Pres	Ling	R. P.
341	E	P	Ok	Rea	Pres	Ling	
342	P	E	Yo, cansado.	Pres	Pres	Ling	
343	E	P	(risas)	Rea	Pres	Paralin	
344	P	E	Sí	Rea		Ling	
345	P	E	Bueno, muy bien, vamos con algo muy importante. ¿Es posible borrar?	Mar	Preg	Ling	
346	P	E	Bueno vamos a recordar algo Elizabeth: /pronuncia y escribe/ artículo más sustantivo, más adjetivo	Pres	Expl	Ling	
347	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
348	P	E	¿Tú recuerdas?	Preg	Preg	Ling	Pro+
349	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
350	P	E	Esto es muy importante. ¿Tú recuerdas Elizabeth? Todo masculino, todo femenino, todo singular, todo plural.	Pres	Expl	Ling	
351	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
352	P	E	Necesario	Pres	Pres	Ling	
353	E	P	Mhm	Rea		Paralin	

354	P	E	Por favor, vamos a escribir frases con cosas de la casa, mhm	Pres	Ord	Ling	
355	P	E	Ahora yo escribo cosas de la clase. Por ejemplo esto /señala/ yo digo: la mesa amarilla /escribe/	Pres	Pres	Ling	Pro+
356	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
357	P	E	Por ejemplo.	Pres	Pres	Ling	
358	P	E	Ah, esto, ¿cómo es?	Preg	Preg	Ling	
359	E	P	Salelar	Res	Pres	Ling	
360	E	P	No, teléfono	Rea	Car	Ling	
361	P	E	Teléfono o celular	Pres	Pres	Ling	Sin
362	E	P	El teléfono negro	Pres	Pres	Ling	
363	P	E	A ya, por ejemplo negro, ¿no?	Com	Preg	Ling	
364	P	E	Oh, pero tenemos dos	Pres	Pres	Ling	
365	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
366	E	P	Los teléfonos negros	Pres	Pres	Ling	
367	P	E	Correcto	Rea	Pres	Ling	
368	P	E	Todo femenino, todo masculino, todo singular o todo plural, ¿Ok?	Pres	Expl	Ling	
369	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
370	P	E	Por favor Elizabeth tú vas a escribir diez frases con cosas de la casa, de la casa, de tu casa	Pres	Ord	Ling	Pro+; R. P.
371	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
372	P	E	Escribir	Pres	Rep	Ling	
373	E	P	Mhm	Rea		Paralin	
374	P	E	Bueno	Rea	Pres	Ling	
375			Silencio			Sil	
376	P	E	¿Qué tal Elizabeth? ¿Haz terminado?	Preg	Preg	Ling	
377	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
378	P	E	Vamos a leer. Por favor	Pres	Ord	Ling	
379	E	P	¿Vamos?	Com	Preg	Ling	Repr
380	P	E	A leer, sí tú	Pres	Ord	Ling	
381	E	P	Oh, sí. La la mesa liviana	Res	Pres	Ling	R. P.
382	P	E	La mesa liviana, muy bien	Rea	Rep	Ling	Repr
383	E	P	El esfero azul	Pres	Pres	Ling	
384	P	E	Aha, El esfero azul, como el mío	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
385	E	P	Sí. How do you? ¿Cómo?	Preg	Preg	Ling	
386	P	E	Azul /escribe/ ahá, azul vamos a escribir así	Res	Car	Ling	
387	E	P	Ok	Rea	Pres	Ling	
388	E	P	El libro pesado	Pres	Pres	Ling	
389	P	E	El libro pesado, muy bien	Rea	Rep	Ling	Repr

390	E	P	La puerta blanca	Pres	Pres	Ling	
391	P	E	La puerta blanca, correcto	Rea	Rep	Ling	Repr
392	E	P	Los papeles nuevos	Pres	Pres	Ling	
393	P	E	Correcto es posible	Rea	Pres	Ling	
394	E	P	La ventana claro	Pres	Pres	Ling	
395	P	E	La ventana otra vez por favor la ventana	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
396	E	P	Claro, "can you say that"?	Preg	Preg	Ling	
397	P	E	Momento	Res	Pres	Ling	
398	E	P	Claro	Pres	Pres	Ling	
399	P	E	La ventana clara	Pres	Pres	Ling	
400	E	P	El cuadro bueno	Pres	Pres	Ling	
401	P	E	El cuadro bonito	Rea	Car	Ling	Repr Cor
402	E	P	La silla malo mala	Pres	Pres	Ling	R. P.
403	P	E	La silla mala	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
404	E	P	El sol caliente	Pres	Pres	Ling	
405	P	E	Correcto el sol caliente	Rea	Rep	Ling	Repr
406	E	P	La carpeta lenos liana	Pres	Pres	Ling	
407	P	E	La carpeta llena	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
408	P	E	¿La carpeta no?	Com	Preg	Ling	
409	P	E	Y llena, muchos papeles	Pres	Car	Ling	Sin
410	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
411	P	E	La carpeta llena	Pres	Pres	Ling	
412	E	P	Lena	Rea	Rep	Ling	Repr
413	P	E	Shena	Pres	Rep	Ling	Repr
414	P	E	Llena, llena	Pres	Rep	Ling	R. T.
415	E	P	Shena	Rea	Rep	Ling	Repr
416	P	E	Vamos a ver, un momento	Mar	Pres	Ling	
417	P	E	En Ecuador tenemos tres dialectos, mhm, como sh,ya vamos a poner así, por ejemplo lleno, llena, vamos a poner pollo, llamar, ¿ya?	Pres	Expl	Ling	
418	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
419	P	E	Entonces tenemos un dialecto con la sh, como en Argentina, en Argentina es fuerte, aquí es un poquito más suave. ¿No?	Pres	Expl	Ling	
420	P	E	Sheno	Pres	Pres	Ling	
421	E	P	Sheno	Rea	Rep	Ling	Repr
422	P	E	Sheno, el posho, ¿cómo te shamas?	Preg	Rep	Ling	
423	P	E	Shamar	Pres	Pres	Ling	
424	E	P	Shamar	Rea	Rep	Ling	Repr
425	P	E	Por favor	Preg	Pres	Ling	
426	E	P	Sheno, posho, shamar	Res	Pres	Ling	
427	P	E	Mhm, sí, no tan fuerte. En Argentina es sheno, posho	Rea	Car	Ling	
428	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	

429	P	E	Aquí es un poco más suave, ¿no?	Pres	Preg	Ling	
430	P	E	Sheno, posho, shamar	Pres	Pres	Ling	
431	E	P	Sheno, posho, shamar	Rea	Rep	Ling	Repr
432	P	E	Ya, ese dialecto usamos mucho en las montañas de Ecuador, en el centro, Quito, Latacunga, Riobamba, en el centro de Ecuador, ¿sí?	Pres	Expl	Ling	
433	E	P	Mhm	Rea		Paralin	
434	P	E	Otro dialecto con la letra y	Pres	Pres	Ling	
435	P	E	Ah, entonces aquí es: ieno, ieno	Pres	Car	Ling	
436	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
437	P	E	Mhm	Rea		Paralin	
438	P	E	Acá es el poio, el poio	Pres	Pres	Ling	
439	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
440	P	E	Acá cómo te iamas, el verbo iamar	Pres	Pres	Ling	
441	P	E	Por favor	Pres	Ord	Ling	
442	E	P	ieno, poio, liamar	Rea	Pres	Ling	Repr
443	P	E	Ese es otro dialecto	Pres	Car	Ling	
444	P	E	Este dialecto es en toda la costa del Ecuador, en la playa, toda la costa	Pres	Expl	Ling	R. P.
445	E	P	Ok	Rea	Pres	Ling	
446	P	E	Toda la costa usamos esta forma	Pres	Car	Ling	
447	P	E	Y tenemos otro dialecto que es elie	Pres	Car	Ling	
448	P	E	Correcto	Pres	Pres	Ling	
449	P	E	Entonces por ejemplo: lieno	Pres	Car	Ling	
450	E	P	lieno	Rea	Rep	Ling	Repr
451	P	E	Mhm, el polio, liamar	Pres	Pres	Ling	Repr Ampl
452	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
453	P	E	Por favor	Preg	Ord	Ling	
454	E	P	Lieno elien	Res	Pres	Ling	
455	P	E	Lieno	Rea	Rep	Ling	Repr
456	E	P	Lieno, polio, liamar	Rea	Pres	Ling	Repr
457	P	E	Mhm. Este dialecto en cambio es en el extremo norte de Ecuador y el extremo sur de Ecuador	Pres	Expl	Ling	
458	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
459	P	E	Mhm. Sí. Son dialectos, entonces los tres están correctos, no hay problema	Pres	Car	Ling	
460	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	

461	P	E	¿Cuál dialecto es más fácil para ti? Posho, ieno, lieno	Preg	Preg	Ling	
462	P	E	¿Qué es más fácil?	Preg	Preg	Ling	
463	E	P	¿Eh? Shi	Res	Preg	Ling	
464	P	E	¿Para ti qué es más fácil?	Preg	Preg	Ling	
465	E	P	Fácil	Rea	Pres	Ling	Repr
466	P	E	¿Fácil?	Preg	Preg	Ling	Repr
467	E	P	No	Res	Pres	Ling	
468	P	E	Ah, ya. Fácil un momento, fácil, el opuesto es dífícil /escribe/	Pres	Car	Ling	Ant
469	E	P	Oh, sí	Rea	Pres	Ling	
470	P	E	Fácil, sí y difícil (risas) wao	Pres	Pres	Ling	
471	E	P	Oh, sí, ok.	Rea	Pres	Ling	
472	P	E	¿Cuál cuál de estos tres dialectos es más fácil para ti?	Preg	Preg	Ling	
473	E	P	Para ti	Rea	Rep	Ling	Repr
474	P	E	Para hablar, ¿qué es más fácil para ti? For you	Preg	Preg	Ling	Ref
475	E	P	Ok.Poio, ieno, iamar.	Res	Pres	Ling	
476	P	E	Ok, entonces, vamos a usar esto.	Rea	Pres	Ling	
477	E	P	Ok	Rea	Pres	Ling	
478	P	E	Si tú escuchas posho, es esto, si tú escuchas polio, ah, es esto.	Pres	Car	Ling	
479	P	E	Ok, son solamente dialectos	Pres	Car	Ling	
480	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
481	P	E	Ok. Entonces, eso con respecto a ieno, ¿no?	Com	Preg	Ling	
482	P	E	La carpeta iena, shena	Pres	Pres	Ling	
483	E	P	La carpeta iena	Rea	Rep	Ling	Repr
484	P	E	iena	Rea	Rep	Ling	Repr
485	E	P	iena	Res	Rep	Ling	Repr
486	P	E	Ok	Rea	Pres	Ling	
487	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
488	P	E	Bueno. Elizabeth, es muy importante todo masculino, todo femenino, todo singular, todo plural	Pres	Expl	Ling	
489	E	P	Mhm	Rea		Paralin	
490	P	E	Sí. Entonces por eso ya aprendiste tú: artículo masculino femenino, sustantivo masculino femenino. ¿No?	Pres	Expl	Ling	
491	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
492	P	E	Y claro hay adjetivos.	Pres	Pres	Ling	
493	P	E	¿Ok, alguna pregunta?	Com	Preg	Ling	

494	P	E	¿Tienes preguntas para mí?	Preg	Preg	Ling	
495			Silencio			Sil	
496	P	E	¿Preguntas?	Preg	Preg	Ling	
497	P	E	You have questions?	Preg	Preg	Ling	Ref
498	E	P	No, no.	Res	Pres	Ling	
499	P	E	¿Preguntas para mí? ¿No hay problema? Está claro.	Preg	Preg	Ling	
500	P	E	Muy bien	Mar	Pres	Ling	
501	P	E	Vamos a practicar un poquito más, ¿ya?	Preg	Preg	Ling	
502	P	E	Tenemos este ejercicio. Vamos a poner el artículo, tenemos el sustantivo y vamos a completar el adjetivo. ¿Ya?	Pres	Ord	Ling	
503	E	P	Mm	Rea		Ling	
504	P	E	Por ejemplo, arma	Pres	Pres	Ling	
505	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
506	P	E	Tú recuerdas, por ejemplo, un momentito, vamos a borrar esto, un momento (.)	Pres	Pres	Ling	R. P.
507	P	E	¿Cuál es el artículo?	Preg	Preg	Ling	
508	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
509	P	E	El sustantivo es arma	Pres	Car	Ling	
510	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
511	P	E	Mhm, momento (.) Arma	Pres	Rep	Ling	
512	E	P	Arma	Rea	Rep	Ling	Repr
513	P	E	¿Ya?	Preg	Preg	Ling	
514	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
515	P	E	Esta es la palabra: ar (.) ma	Pres	Pres	Ling	
516	P	E	¿Cuál es el artículo?	Preg	Preg	Ling	
517	E	P	¿Arma es la?	Preg	Preg	Ling	
518	P	E	La arma. ¿Es posible?	Preg	Preg	Ling	
519	E	P	Ou!	Rea	Pres	Ling	
520	P	E	Arma /aplaude/	Pres	Pres	Ling	
521	E	P	So, sí, el arma	Rea	Rep	Ling	Repr
522	P	E	A ya, no es posible, porque este es fuerte	Pres	Car	Ling	
523	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
524	P	E	Exacto, entonces, el agua, el arma, el águila	Pres	Pres	Ling	
525	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
526	P	E	Pero es posible, la armada, no hay problema	Pres	Pres	Ling	
527	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
528	P	E	El arma, vamos a poner aquí.	Pres	Pres	Ling	
529	P	E	¿Qué dice ahí?	Preg	Preg	Ling	
530	E	P	Peligros	Res	Pres	Ling	
531	P	E	Mhm, el arma peligrosa	Pres	Pres	Ling	Repr Ampl

532	P	E	¿El arma, el arma?	Preg	Preg	Ling	R. T.
533	E	P	Eh, "what"?	Preg	Preg	Ling	
534	P	E	Arma es una palabra femenina	Pres	Car	Ling	
535	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
536	E	P	"Sorry"	Rea	Pres	Ling	
537	P	E	Sí, el arma, necesitamos completar	Pres	Pres	Ling	
538	E	P	Eh, ¿a?	Preg	Preg	Ling	
539	P	E	Mhm, peligrosa	Pres	Pres	Ling	
540	E	P	¿Sí?	Preg	Preg	Ling	
541	P	E	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
542	P	E	¿Ya?	Preg	Preg	Ling	
543	P	E	Entonces vamos a completar aquí, ¿no?	Preg	Ord	Ling	
544	E	P	Ok, sí	Res	Pres	Ling	
545	P	E	Mhm	Rea		Paralin	
546	E	P	Yes	Res	Pres	Ling	
547	P	E	¿Si está claro?	Com	Preg	Ling	
548	E	P	Claro, "what, I don't know, what this eh"?	Preg	Preg	Ling	
549	P	E	Arma, ya, vamos a ver vocabulario, ¿no? arma es /gesto/ pug, general, muy general, ¿sí?	Pres	Car	Ling	Def
550	E	P	Ok. ¿Peligrosa?	Preg	Preg	Ling	
551	P	E	Peligrosa es "dangerous"	Res	Car	Ling	Def
552	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
553	P	E	Vamos a completar	Pres	Ord	Ling	
554	E	P	Mhm	Rea		Paralin	
555	P	E	Bueno	Mar	Pres	Ling	
556			Silencio			Sil	
557	P	E	Dime. ¿Cualquier pregunta me dices? Por favor	Preg	Preg	Ling	
558	E	P	¿Este es una? /señala/	Preg	Preg	Ling	
559	P	E	Ah, sí, la mochila.	Pres	Pres	Ling	
	P	E	Esa mochila, ¿de quién es?	Preg	Preg	Ling	R. P.
560	E	P	"The back"?	Preg	Preg	Ling	Ref
561	P	E	Ajá, sí.	Preg	Pres	Ling	
	P	E	De quién es la mochila, de María o tuya?	Preg	Preg	Ling	
562	E	P	La mochila	Res	Rep	Ling	Repr
563	P	E	Esa es la mochila	Pres	Pres	Ling	Repr Ampl
564	E	P	¿La boteia?	Preg	Preg	Ling	
565	P	E	La botella, para normalmente el agua	Res	Car	Ling	Repr Ampl
566	P	E	La botella, muy importante la botella de agua	Pres	Pres	Ling	R. P.
567	E	P	Oh, sí, ok.	Rea	Pres	Ling	

568	P	E	La botella es /murmura y escribe/	Pres	Pres	Ling	
569			Silencio			Sil	
570	E	P	"And", ¿ciudad?	Preg	Preg	Ling	
571	P	E	La ciudad. Quito es una ciudad y la ciudad de (.) un momento	Res	Car	Ling	Def
	P	E	¿Cómo se llama tu ciudad?	Preg	Preg	Ling	
572	P	E	Essex	Res	Pres	Ling	
573	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
574	P	E	Quito es el nombre de una ciudad.	Pres	Car	Ling	Def
575	E	P	¿Problemas es "problems"?	Preg	Preg	Ling	Ref
576	P	E	Mhm, pero problema y problemas	Res	Pres	Ling	Repr Cor
577	P	E	Ah, son muchos problemas	Pres	Pres	Ling	Repr Ampl
578	E	P	Oh, sí, sí, yeah	Res	Pres	Ling	
579			Silencio			Sil	
580	E	P	Mhm, ok	Rea	Pres	Ling	
581	P	E	Por favor número dos	Preg	Ord	Ling	
582	E	P	El arma peligrosa	Res	Pres	Ling	
583	P	E	Ya, esa es número uno, ¿no?	Preg	Preg	Ling	
584	E	P	Oh, ou, "sorry"	Rea	Pres	Ling	
585	P	E	¿Número dos?	Preg	Preg	Ling	
586	E	P	El ru rudio ruido le lejano	Res	Pres	Ling	R. P.
587	P	E	Correcto, el ruido lejano, muy bien	Rea	Rep	Ling	Repr
588	P	E	Por favor número nueve, número nueve	Preg	Ord	Ling	R. P.
589	E	P	Nueve, nueva	Res	Pres	Ling	R. T.
590	E	P	La chompa poca	Pres	Pres	Ling	
591	P	E	Ah, poco, poquito	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
592	E	P	Poquito	Rea	Rep	Ling	Repr
593	P	E	Poco es para cantidad	Pres	Car	Ling	Def
594	P	E	La chompa pequeña	Pres	Pres	Ling	
595	E	P	Pequeña	Rea	Rep	Ling	Repr
596	P		Vamos a poner acá, pequeña es el adjetivo	Pres	Car	Ling	Repr Ampl

Transcripción de la Clase 3

Número de producciones	**Quién**	**A quién**	**Transcripción**	**Objetivo**	**Forma**	**Medio**	**Modificación**
1	P	E	El metropolitano	Pres	Pres	Ling	
2	E	P	Pasochoa	Pres	Pres	Ling	
3	P	E	Ah, fuiste al Pasochoa	Pres	Rep	Ling	Repr Ampl
4	E	P	Pasochoa con los niños	Pres	Pres	Ling	Repr
5	P	E	¿Con quién?	Preg	Preg	Ling	
6	E	P	Los niños di la guardería	Res	Pres	Ling	

7	P	E	Ah, ya estás trabajando en la guardería	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
8	E	P	Si	Res	Pres	Ling	
9	P	E	¿Cuántas horas?	Preg	Preg	Ling	
10	E	P	Hoy, fue a de oche a las	Pres	Pres	Ling	
11	P	E	De ocho a	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
12	E	P	A casi las dos, dos, ya a las dos, pero	Pres	Pres	Ling	R. P.
13	P	E	Desde las ocho hasta las dos	Rea	Pres	Ling	
14	P	E	o de ocho a dos, puedes usar las dos formas	Pres	Expl	Ling	Ref
15	E	P	Pero ayer, a la una	Pres	Pres	Ling	
16	P	E	¿A la una?	Preg	Preg	Ling	Repr
17	E	P	Sí, a la una	Res	Pres	Ling	Repr
18	P	E	¿Hasta la una?	Preg	Preg	Ling	Repr Ampl
19	E	P	Sí	Res	Pres		
20	P	E	¿Desde las ocho o desde las nueve?	Preg	Preg	Ling	
21	E	P	Ocho y media	Res	Pres	Ling	
22	P	E	Desde las ocho y media	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
23	E	P	Ahá	Res	Pres	Ling	
24	P	E	Ah	Rea	Pres	Ling	
25	E	P	No, no, no	Pres	Pres	Ling	R. T.
26	E	P	Ocho y media a la una	Pres	Pres	Ling	
27	P	E	Entonces hasta la una o a la una	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
28	E	P	Ahá	Rea	Pres	Ling	
29	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
30	E	P	Sí, ayer	Rea	Pres	Ling	
31	P	E	¿Y hoy fuiste al Pasochoa?	Preg	Preg	Ling	
32	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
33	P	E	¿Caminaste?	Preg	Preg	Ling	
34	E	P	No, no, no, la volcan, the volcano	Res	Pres	Ling	R. T.
35	P	E	En el volcán (.) En el Pasochoa no hay volcán	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
36	E	P	No, yo	Rea	Pres	Ling	
37	P	E	En la montaña	Pres	Pres	Ling	
38	E	P	No, no	Rea	Pres	Ling	R. T.
39	P	E	¿En el Parque?	Preg	Preg	Ling	
40	E	P	En el parque de los animales, no en la montaña, solo con los animales	Res	Pres	N Ling	Repr Ampl
41	P	E	Ya, ¿y el transporte que usan?	Preg	Preg	Ling	
42	P	E	Taxi, bus	Pres	Pres	Ling	Ref
43	E	P	Taxibus	Res	Rep	Ling	Repr
44	P	E	¿Un taxi y un bus?	Preg	Preg	Ling	
45	E	P	Como un "ban"	Res	Pres	Ling	

46	P	E	Ah, ya entonces esa es una furgoneta	Rea	Car	Ling	Def
47	E	P	Furgoneta	Rea	Rep	Ling	Repr
48	P	E	En el español se llama furgoneta	Pres	Pres	Ling	
49	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
50	P	E	¿Y cuántas personas fueron?	Preg	Preg	Ling	
51	E	P	(.) Aproximadamente los maestros…	Res	Preg	Ling	
52	P	E	Los profesores	Rea	Pres	Ling	Sin
53	E	P	Los profesores	Rea	Rep	Ling	Repr
54	P	E	Los maestros y	Rea	Pres	Ling	
55	E	P	Aproximadamente seis, siete, yo creo, y los niños mucho	Pres	Pres	Ling	
56	E	P	los niños tal vez treinte	Pres	Pres	Ling	
57	P	E	Treinta	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
58	E	P	Treinta	Rea	Rep	Ling	Repr
59	P	E	¿Sí, y disfrutaste mucho?	Preg	Preg	Ling	
60	E	P	¿Disfrutas?	Preg	Preg	Ling	Repr
61	P	E	Disfrutar, ¿te diviertes, te gusta?	Preg	Car	Ling	Sin
62	E	P	¿Yo? Sí.	Res	Pres	Ling	
63	P	E	¿Te gustó el paseo?	Preg	Preg	Ling	
64	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
65	P	E	¿Y cuidas a los niños?	Preg	Preg	Ling	
66	E	P	Sí un poco de los niños	Res	Pres	Ling	
67	E	P	No gusta	Pres	Pres	Ling	Pro-
68	P	E	No les gusta.	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
69	P	E	Bueno a los niños ecuatorianos no les gusta mucho la naturaleza. Para ellos es un poco aburrido.	Pres	Car	Ling	
70	E	P	¿Aburrido?	Preg	Preg	Ling	Repr
71	P	E	Aburrido, ¿entiendes aburrido?	Com	Preg	Ling	PC
72	P	E	Es como no es divertido.	Pres	Car	Ling	Def
73	E	P	Oh, sí.	Rea	Pres	Ling	
74	P	E	No es divertido, es aburrido	Pres	Car	Ling	Sin
75	E	P	¿"Boring"?	Preg	Preg	Ling	
76	P	E	Ahá, exactamente	Res	Pres	Ling	
77	P	E	Entonces, aburrido	Pres	Pres	Ling	
78	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
79	E	P	Un poco de los niños tienen miedo	Pres	Pres	Ling	Vbo.
80	P	E	Ahá	Rea	Pres	Ling	
81	E	P	De los animales	Pres	Pres	Ling	
82	E	P	Ellos fue llorando	Pres	Pres	Ling	Vbo.
83	P	E	Ellos estaban llorando	Rea	Rep	Ling	Repr Cor

84	E	P	Ellos estaban llorando	Rea	Rep		Repr
85	P	E	Ahá	Rea	Pres	Ling	
86	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
87	P	E	¿Y qué animales hay en el parque?	Preg	Preg	Ling	
88	E	P	¿Los "goats"? Los "goats" en inglés, ¿cómo se dice?	Preg	Preg	Ling	R. P.
89	P	E	Cabras, los chivos	Res	Pres	Ling	Sin
90	E	P	¿Chips?	Com	Preg	Ling	
91	P	E	Chivos, no chips	Res	Pres	Ling	
92	E	P	Ya	Rea	Pres	Ling	
93	P	E	Chivos o también decimos cabras	Pres	Car	Ling	Sin
94	E	P	Mhm y los patos	Pres	Pres	Ling	
95	P	E	Ah, los patos también	Rea	Rep	Ling	Repr
96	E	P	Los, los caballos	Pres	Pres	Ling	R. P.
97	E	P	Las cobayos	Rea	Rep	Ling	R. T.
98	E	P	Las cobayos	Rea	Rep		R. T.
99	P	E	Los caballos	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
100	P	E	¿Vacas?	Preg	Preg	Ling	
101	E	P	Vacas y canejos	Res	Pres	Ling	Repr Ampl
102	P	E	Conejos	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
103	E	P	Conejos	Rea	Rep	Ling	Repr
104	E	P	Y zebras	Rea	Pres	Ling	
105	P	E	¿Zebras?	Preg	Preg	Ling	Repr
106	E	P	Hay dos zebras	Res	Rep	Ling	Repr Ampl
107	P	E	¡Oh, qué bonito!	Rea	Pres	Ling	
108	E	P	¿Y qué más? Eso es todo más o menos ya	Pres	Pres	Ling	
109	P	E	¿Cuánto tiempo están en el Pasochoa?	Preg	Preg	Ling	
110	E	P	Mmm, tres horas	Res	Pres	Ling	
111	P	E	¿Tres horas?	Preg	Rep	Ling	Repr
112	E	P	Dos horas, tres horas sí	Res	Pres	Ling	
113	P	E	Ya, ¿y los niños llevan comida?	Preg	Preg	Ling	
114	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
115	P	E	¿Y tú?	Preg	Preg	Ling	
116	E	P	Sí un poco pero yo fue ocupado con los niños, porque los niños	Res	Pres	Ling	Vbo. Pro+
117	P	E	Ocupada	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
118	E	P	Sí, yo estaba ocupada	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
119	P	E	Ocupada, porque eres una chica	Rea	Expl	Ling	Repr Ampl
120	E	P	Sí, con los niños, porque los niños, algunos de los niños no quieren comer	Pres	Pres	Ling	R. P.
121	P	E	¿No?	Preg	Preg	Ling	

122	E	P	Tonces tú necesitas, tú necesita ayuda	Pres	Pres	Ling	R. P. Pro-
123	P	E	Ayudarlos	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
124	E	P	Para que coman	Pres	Pres	Ling	
125	P	E	Mmm, entiendo	Rea	Pres	Ling	
126	P	E	Es un trabajo cansado	Pres	Car	Ling	
127	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
128			(Risas)	Rea		Paralin	
129	E	P	Pero está bien	Pres	Pres	Ling	
130	P	E	Estás bien.	Rea	Rep	Ling	Ref
131	P	E	Bueno, ¿tenemos tarea para hoy?	Mar	Preg	Ling	
132	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
133	P	E	¿Cuál es la tarea?	Preg	Preg	Ling	
134	E	P	(.) Sí aquí	Res	Pres	Ling	
135	P	E	¿Puedes leer para mí?	Preg	Ord	Ling	
136	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
137	E	P	Yo prefiero leer este libro de guía	Pres	Pres	Ling	
138	P	E	¿Yo prefiero leer este libro de qué?	Rea	Preg	Ling	Repr
139	E	P	De guía	Res	Pres	Ling	
140	P	E	Ok. Yo prefiero yo prefiero leer este libro de guía	Rea	Pres	Ling	R. P.
141	E	P	Ok, sí	Rea	Pres	Ling	
142	P	E	¿De guía?	Preg	Preg	Ling	
143	E	P	¿"Guide book"?	Res	Pres	Ling	
144	P	E	Sí	Rea	Pres	Ling	
145	E	P	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
146	E	P	Yo solo quiero los billetes de vinte por mi vacación	Pres	Pres	Ling	
147	E	P	Quieres los billetes de veinte	Rea	Pres	Ling	Ref
148	E	P	De veinte por mi vacación	Rea	Pres	Ling	
149	P	E	Para mis vacaciones. ¿De veinte dólares?	Preg	Rep	Ling	Repr Ampl
150	E	P	"I only want bills of twenty dollars for my vacation"	Res	Pres	Ling	
151	P	E	Ah, entonces, yo sólo quiero un billete de veinte para mis vacaciones	Rea	Pres	Ling	
152	E	P	Mhm. Veinte	Rea	Rep	Ling	Repr
153	P	E	Yo solamente quiero un billete, porque si tú dices los billetes, no sabes cuántos quieres	Pres	Expl	Ling	Repr
154	E	P	Ah	Rea	Pres	Ling	
155	P	E	Y tu mamá no te va dar muchos	Pres	Pres	Ling	
156	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	

157	P	E	Entoces dices a tu mamá, voy mañana de vacaciones con mi amiga	Pres	Pres	Ling	
158	P	E	Entonces tu mamá dice, ah, pero no tengo dinero	Pres	Pres	Ling	
159	P	E	Entonces dices tú, pero solo quiero un billete de veinte dólares	Pres	Pres	Ling	
160	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
161	P	E	Entonces tu mamá te va a dar solamente uno	Pres	Pres	Ling	
162	P	E	De veinte dólares	Pres	Pres	Ling	
163	E	P	De veinte dólares	Rea	Rep	Ling	Repr
164	E	P	¿Necesita dólares?	Preg	Preg	Ling	
165	P	E	Sí, si es que tienes que especificar	Res	Expl	Ling	
166	E	P	Mhm	Pres	Pres	Paralin	
167	E	P	¿Y para mi vacación?	Preg	Preg	Ling	
168	P	E	Para mi vacación, para mis vacaciones	Res	Rep	Ling	Repr Ampl
169	P	E	Sí sabes cómo se escribe veinte, ¿no?	Com	Preg	Ling	P. C.
170	P	E	¿Sí sabes cómo se escribe dólares?	Com	Preg	Ling	P. C.
171	E	P	Ahá, sí	Res	Pres	Ling	
172	P	E	Entonces un billete de veinte dólares	Pres	Pres	Ling	
173	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
174	E	P	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
175	E	P	Yo necesito que tú hable a mí	Pres	Pres	Ling	Vbo.
176	E	P	"I need you to talk to me"	Pres	Pres	Ling	
177	P	E	Yo necesito que tú hables conmigo?	Preg	Preg	Ling	Repr Cor
178	P	E	Sí, que tú hables conmigo ¿no puedes decir que tú hable a mí?	Preg	Preg	Ling	Repr Ampl
179	P	E	Entonces tú dices a tu novio, yo necesito que tú hables conmigo	Res	Pres	Ling	Ref
180	E	P	Hables conmigo	Rea	Rep	Ling	Repr
181	P	E	Ahá /escribe/	Rea	Pres	Ling	
182	P	E	¿Si ves la oración?	Preg	Preg	Ling	P. C.
183	P	E	Hablar y siempre uso con	Pres	Expl	Ling	
184	P	E	Cuando tengo con, no puedes decir con mí	Pres	Expl	Ling	
185	P	E	Siempre vas a decir conmigo, contigo, si es que es con él, no hay problema	Pres	Expl	Ling	

186	P	E	Con él, con ella, con nosotros	Pres	Pres	Ling	
187	P	E	Pero si es con mi y ti, siempre es conmigo y contigo	Pres	Expl	Ling	
188	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
189	P	E	¿Si entiendes?	Com	Preg	Ling	P. C.
190	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
191	P	E	En este caso sería contigo. Siempre tenemos estos dos problemas, pero si es con él, con ella, no hay problema	Pres	Expl	Ling	
192	P	E	Sí, entonces tú necesitas hablar conmigo	Pres	Pres	Ling	
193	P	E	Es mejor si tú quieres evitar aquí el subjuntivo	Pres	Expl	Ling	
194	E	P	Ahá	Pres	Pres	Ling	
195	P	E	Entonces tú puedes decir hablar conmigo o yo necesito que tú hables conmigo, tengo subjuntivo	Pres	Expl	Ling	Ref
196	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
197	E	P	Tú quieres escucha a mí.	Pres	Pres	Ling	
198	E	P	"You want to listen to me"	Pres	Pres	Ling	
199	P	E	A ver	Rea	Pres	Ling	
200	E	P	Es la misma cosa	Rea	Pres	Ling	
201	P	E	Tú quieres escucharme	Pres	Pres	Ling	
202	E	P	¿Escucharme? No ¿escucha a mí?	Preg	Preg	Ling	Ref
203	P	E	No, entonces yo quiero que tú me escuches, yo quiero que tú me escuches	Res	Pres	Ling	R. P.
204	P	E	Es como yo hablo, hablo, hablo y tú no me escuchas	Pres	Pres	Ling	R. P.
205	P	E	Yo digo, Carolina por favor quiero que me escuches	Pres	Pres	Ling	
206	E	P	Mmm	Rea	Pres	Paralin	
207	P	E	O yo digo escúchame, directamente	Pres	Pres	Ling	
208	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
209	P	E	Pero si usas yo quiero	Pres	Pres	Ling	
210	E	P	Yo quiero	Rea	Rep	Ling	Repr
211	P	E	Entonces usas yo quiero que tú me escuches	Pres	Pres	Ling	
212			(.)	Mar		Sil	
213	E	P	Ahorá yo voy a la universidad on metro, yo pago por el metro con los boleto mensual como en mi hogar	Pres	Pres	Ling	

214	P	E	A ver, ¿qué dices?	Com	Preg	Ling	
215	P	E	¿A ver?	Preg	Preg	Ling	
216	E	P	Como en Canadá	Res	Pres	Ling	
217	E	P	¿A mi hogar?	Preg	Pres	Ling	
218	P	E	No a mi hogar, es como en Canadá	Res	Pres	Ling	
219	E	P	¿Mi casa?	Preg	Preg	Ling	
220	P	E	No, no	Res	Pres	Ling	
221	P	E	¿Mi qué sería? ¿Mi país?	Preg	Preg	Ling	
222	E	P	De mi país	Res	Rep	Ling	Repr
223	P	E	Entonces en español ,si tú quieres decir "at home", como en mi país	Pres	Pres	Ling	
224	E	P	Ah, ¿entonces hogar es correcto?	Preg	Preg	Ling	
225	P	E	No en español	Res	Pres	Ling	
226	E	P	¿No?	Preg	Preg	Ling	
227	P	E	No en español si te refieres a tu país	Res	Pres	Ling	
228	P	E	Ahá	Rea	Pres	Ling	
229	P	E	Mi hogar es mi casa, voy a mi hogar, pero generalmente decimos voy a mi casa	Pres	Car	Ling	Def
230	E	P	¿Sí?	Preg	Preg	Ling	
231	P	E	Sí	Res	Pres	Ling	
232	P	E	Entonces mi país, si tú quieres decir en mi país yo voy a la universidad, no a mi país	Pres	Expl	Ling	
233	E	P	En mi país yo voy a la universidad en metro, ya	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
234	P	E	¿Y qué más dices?	Preg	Preg	Ling	
235	E	P	Yo pago	Res	Pres	Ling	Pro+
236	E	P	Y yo pago por el metro con los mensual bonos	Pres	Pres	Ling	R. P., Pro+
237	P	E	Con los bonos mensuales, con los bonos mensuales	Pres	Rep	Ling	R. T.
238	P	E	A ver, aquí hay otro, ¿qué pasa aquí?	Preg	Preg	Ling	
239	E	P	De el metro	Res	Pres	Ling	
240	P	E	Entonces del metro	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
241	P	E	De el, eliminamos esto	Pres	Pres	Ling	
242	E	P	Ahá	Rea	Pres	Ling	
243	P	E	¿Por qué?	Preg	Preg	Ling	
244	P	E	¿Por qué eliminamos y decimos del metro?	Preg	Preg	Ling	
245	E	P	De con el masculino	Res	Pres	Ling	
246	E	P	Entonces se hace una sola palabra	Res	Pres	Ling	

247	P	E	Entonces no puedo decir de el metro	Rea	Pres	Ling	
248	E	P	Sì	Rea	Pres	Ling	
249	P	E	Digo, del metro	Pres	Pres	Ling	
250	P	E	Sabes esa regla y no estás aplicando	Rea	Pres	Ling	
251	P	E	Ya, siguiente	Pres	Ord	Ling	
252	E	P	Yo visitó, yo visito mis amigos	Pres	Pres	Ling	R. P.
253	P	E	Visito a, siempre visitar personas a	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
254	E	P	A mis amigos a tomar casi mensual, pero ellos aviso a mí on Toronto casi anual	Pres	Pres	Ling	
255	P	E	A ver, yo visito a mis amigos en Toronto	Rea	Pres	Ling	Ref
256	E	P	Sí, "almost monthly, but they visit me almost yearly, once a year"	Pres	Pres	Ling	
257	P	E	Sí, yo visito a mis amigos en Otawa casi mensualmente, mensualmente (.) o cada mes /escribe/ ya	Rea	Expl	Ling	R. P.
258	E	P	Sí	Pres	Pres	Ling	
259	E	P	Pero ellos	Pres	Pres	Ling	
260	E	P	A vis on me	Pres	Pres	Ling	
261	P	E	Ah, visitan	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
262	E	P	A ver, pero ellos me, casi, ok, pero ellos me visitan ¿sí?	Pres	Pres	Ling	
263	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
264	E	P	(.) Pero ellos me visitan	Pres	Pres	Ling	
265	P	E	No existe ellos visitan mí	Rea	Pres	Ling	
266	P	E	Este me, eso tú ya sabes	Rea	Pres	Ling	
267	P	E	Ese me, reemplaza a mí	Pres	Car	Ling	
268	P	E	Entonces directamente me visitan anualmente o cada año	Pres	Car	Ling	
269	E	P	Ahá (.)	Rea	Pres	Ling	
270	P	E	Ya sabes que usar a mí o a ti no es correcto en español	Pres	Pres	Ling	
271	P	E	¿Puedes usar solamente cuando quieres cambiar el pronombre me, en este caso qué es directo o indirecto?	Pres	Expl	Ling	
272	E	P	Sí	Pres	Pres	Ling	
273	P	E	¿Qué pronombre es me?	Preg	Preg	Ling	
274	E	P	Es ambos, directo y indirecto	Res	Pres	Ling	

275	P	E	Pero en esta oración, ¿mis amigos me visitan?	Preg	Preg	Ling	
276	E	P	Mí, ¿indirecto?	Res	Pres	Paralin	
277	P	E	No	Rea	Pres	Ling	
278	E	P	¿Directo?	Preg	Preg	Ling	
279	P	E	Es directo porque el verbo es visitar a, está expresando una acción directa	Res	Expl	Ling	
280	E	P	Oh, es verdad	Rea	Pres	Ling	
281	P	E	¿Recuerdas los verbos que tienen la preposición a?	Preg	Preg	Ling	
282	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
283	P	E	Ya es un verbo de complemento directo	Pres	Car	Ling	
284	P	E	Sí	Rea	Pres	Ling	
285	P	E	Entonces ya no quiero escuchar visitan a mí o amo a ti, sino usar directamente el pronombre, ¿sí?	Pres	Ord	Ling	
286	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
287	E	P	Cuando yo voy al centro, al centro	Pres	Pres	Ling	R. P.
288			(Risas)	Rea		Paralin	
289	E	P	Yo traeo mi dinero	Pres	Pres	Ling	
290	P	E	¿Yo qué?	Rea	Preg	Ling	
291	E	P	Yo traego	Res	Pres	Ling	
292	P	E	Bueno, no importa, ahora vamos a hablar de los verbos irregulares	Mar	Pres	Ling	
293	P	E	Traer es un verbo irregular	Pres	Car	Ling	
294	P	E	¿Sí? ¿Entonces como se conjuga traer?	Preg	Preg	Ling	
295	E	P	Mmm, yo	Res	Pres	Ling	
296	P	E	Yo traigo, traes, trae. Es el primer verbo irregular	Pres	Car	Ling	
297	E	P	Sí	Pres	Pres	Ling	
298	P	E	Traemos, traéis y traen	Pres	Pres	Ling	
299	P	E	¿Ya?	Preg	Preg	Ling	
300	E	P	Yo traigo, tú traes, él trae, nosotros traemos, vosotros traéis y ellos traen	Pres	Expl	Ling	
301	P	E	¿Ya? ¿Entonces tú dices yo traigo qué?	Preg	Preg	Ling	
302	E	P	Yo traigo mi dinero	Res	Pres	Ling	
303	P	E	Ya	Com	Pres	Ling	
304	E	P	Mi libreta con direcciones	Pres	Pres	Ling	
305	P	E	Ya, mhm	Rea	Pres	Ling	
306	E	P	Mi bolso	Pres	Pres	Ling	
307	P	E	Yo traigo o yo llevo, ¿qué será mejor?	Preg	Preg	Ling	

308	E	P	Yo traigo	Res	Pres	Ling	
309	P	E	¿Yo traigo o yo llevo?	Preg	Preg	Ling	
310	E	P	"I bring"	Res	Pres	Ling	
311	P	E	Entonces yo traigo conmigo quizás quieres decir	Rea	Pres	Ling	
312	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
313	P	E	Porque nosotros en español decimos mejor, yo llevo, no yo traigo	Pres	Car	Ling	
314	E	P	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
315	P	E	En español el verbo es llevar	Pres	Pres	Ling	
316	E	P	Sí. Es lo mismo ¿no?	Preg	Preg	Ling	
317	P	E	Sí, pero en español no digo yo traigo mi dinero	Res	Expl	Ling	
318	P	E	Si dices traigo, tú puedes usar yo traigo conmigo	Pres	Expl	Ling	
319	P	E	Mi dinero, mi libreta, pero comúnmente usamos yo llevo mi libreta, yo llevo mi dinero, yo llevo mi celular, yo llevo mi protector solar	Pres	Expl	Ling	R. P.
320	P	E	¿Si?	Preg	Preg	Ling	
321	E	P	¿Sí?	Preg	Preg	Ling	
322	P	E	No trago, traigo, ¿has escrito traigo?	Preg	Preg	Ling	R. P.
323	E	P	No, "instead of" este	Res	Pres	Ling	
324	P	E	¿Qué es en este caso?	Preg	Preg	Ling	
325	E	P	Llevo	Res	Pres	Ling	
326	E	P	Mi, y mi telefono	Pres	Pres	Ling	
327	P	E	Ya	Pres	Pres	Ling	
328	E	P	Antes yo voy a yo voy a yo voy al centro, yo aviso mi familia que yo voy	Pres	Pres	Ling	R. P.
329	P	E	Ya lo correcto sería sería antes de ir, antes de ir al centro	Rea	Expl	Ling	R. P.
330	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
331	P	E	Ya, antes de ir al centro yo aviso a mi familia	Pres	Pres	Ling	
332	P	E	Avisar a	Pres	Pres	Ling	
333	E	P	¿Yo aviso a mi familia?	Preg	Preg	Ling	
334	P	E	A mi familia	Res	Pres	Ling	Repr
335	E	P	¿O yo avisar?	Preg	Preg	Ling	
336	P	E	No, no, no. El verbo es avisar a, con la preposición a, entonces yo aviso a mi familia	Res	Expl	Ling	R. P.
337	E	P	Sí (.) que yo voy	Rea	Pres	Ling	
338	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
339	P	E	Ya, o donde voy	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl

340	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
341	E	P	Yo llevar mi cara	Pres	Pres	Ling	
342	P	E	¿Llevar?	Preg	Preg	Ling	Repr
343	E	P	Yo lavar	Res	Pres	Ling	
344	P	E	Ok, ¿yo qué?	Preg	Preg	Ling	
345	E	P	Yo lavar mi cara diario	Pres	Pres	Ling	Vbo.
346	E	P	"Daily"	Pres	Pres	Ling	
347	P	E	¿Qué pasa con lavar?	Preg	Preg	Ling	
348	E	P	Lavar	Rea	Rep	Ling	Repr
349	P	E	¿Cuando es una acción para ti, en tu cuerpo, qué pasa?	Preg	Preg	Ling	
350	P	E	Lavarse	Res	Pres	Ling	
351	E	P	Yo lavarse	Res	Rep	Ling	Repr Vbo.
352	P	E	¿Lavarse es correcto? ¿Cómo conjugamos el verbo?	Preg	Preg	Ling	
353	E	P	Yo lavo	Res	Pres	Ling	
354	P	E	Entonces yo me lavo	Rea	Car	Ling	Pro+
355	E	P	Yo me lavo	Rea	Rep	Ling	Repr
356	E	P	No yo lavarse	Rea	Pres	Ling	
357	P	E	No, lavarse es infinitivo	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
358	P	E	Exactamente, entonces ¿cómo es lo correcto? Yo me	Com	Preg	Ling	
359	E	P	Yo me lavo	Res	Pres	Ling	
360	P	E	Yo me lavo /escribe/ ¿qué, qué te lavas?	Preg	Preg	Ling	Repr Ampl
361	E	P	Mi cara	Res	Pres	Ling	
362	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
363	E	P	Diario	Pres	Pres	Ling	
364	P	E	Si es yo me lavo, ya no necesitas mi cara, sino la cara	Rea	Expl	Ling	
365	P	E	Puedes decir, a diario, puedes decir diariamente	Pres	Car	Ling	Sin
366	E	P	A diario	Rea	Rep	Ling	Repr
367	P	E	O puedes decir cada día o puedes decir todos los días, ¿sí?	Pres	Car	Ling	Sin
368	E		/escribe/			N Ling	
369	E	P	Cuando yo llegué a Ecuador yo necesitaba completar una solicitud con mi información	Pres	Pres	Ling	
370	P	E	Ya, entonces cuando yo llegué a Ecuador	Rea	Rep	Ling	Repr
371	E	P	A Ecuador	Rea	Rep	Ling	Repr
372	E	P	Yo necesité	Pres	Pres	Ling	
373	P	E	Yo necesité	Rea	Rep	Ling	Repr
374	E	P	Completar	Pres	Pres	Ling	

375	P	E	Completar una solicitud con información o con mi información	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
376	E	P	Con mi información, sobre mi información	Rea	Rep	Ling	Repr
377	P	E	Puede ser sobre mi información, sí está bien	Pres	Pres	Ling	
378	E	P	¿Usted prefiere comprar un billete con "on line" o con el estanco?	Pres	Preg	Ling	
379	E	P	Billete "like el ticket"	Pres	Pres	Ling	
380	P	E	Entonces "on line", ese es inglés	Rea	Pres	Ling	
381	E	P	¿"On line" en español, existe?	Preg	Preg	Ling	
382	P	E	Claro	Res	Pres	Ling	
383	E	P	¿Sì?	Preg	Preg	Ling	
384	P	E	Por medio de la red o por internet se dice	Res	Pres	Ling	Sin
385	E	P	Por internet	Rea	Rep	Ling	Repr
386	P	E	Por internet, sí	Rea	Rep	Ling	Repr
387	E	P	Nosotros queremos nuestros maletas en el avión y después en el carro	Pres	Pres	Ling	
388	P	E	Nosotros queremos que, ¿qué podemos poner?	Preg	Preg	Ling	Repr
389	E	P	"We want our suitcases on the airplane, then in the car"	Pres	Pres	Ling	
390	P	E	Ok, ¿nosotros queremos nuestras maletas en el avión y no en el carro?	Rea	Preg	Ling	P. C.
391	E	P	Mmm, "then in the car"	Pres	Pres	Ling	
392	P	E	¿Cómo? ¿Tú quieres poner las maletas en el avión o en el carro?	Preg	Preg	Ling	
393	E	P	En avión	Res	Pres	Ling	
394	P	E	Ya, entonces nosotros queremos poner nuestras maletas en el avión y no en el carro	Rea	Pres	Ling	
395	P	E	/escribe/	Rea		N Ling	
396	E	P	Nosotros necesitamos ayudarte tú	Pres	Pres	Ling	Pro-
397	P	E	Ayudarte	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
398	E	P	Ayudarte	Rea	Rep	Ling	Repr
399	P	E	Directamente ayudarte. Nosotros queremos ayudar a ti, nosotros queremos ayudarte	Pres	Pres	Ling	Repr Ampl

400	E	P	"Like from you, we need help from you"	Pres	Pres	Ling	
401	P	E	Queremos ayudarte	Rea	Pres	Ling	
402	E	P	Ayudarte, con abriendo una cuenta, opening an account	Pres	Pres	Ling	
403	P	E	Entonces nosotros queremos, nosotros necesitamos ayudarte abriendo, directamente sin con, abriendo una cuenta	Pres	Expl	Ling	R. P. Sin
404	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
405	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
406	E	P	Ustedes necesitan cerrar la cuenta	Pres	Pres	Ling	
407	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
408	E	P	Quieren hacer esta transa transación	Pres	Pres	Ling	
409	P	E	Transacción	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
410	E	P	Transacción	Rea	Rep	Ling	Repr
411	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
412	E	P	O espera	Pres	Pres	Ling	
413	P	E	Esperar	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
414	E	P	Esperar	Rea	Rep	Ling	Repr
415	P	E	Ya, mhm	Rea	Pres	Ling	
416	E	P	Ustedes prefieren ir a pie o on carro	Pres	Pres	Ling	
417	P	E	En carro	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
418	E	P	Sí, en carro	Rea	Rep	Ling	Repr
419	P	E	Estás escribiendo en pero estás pronunciando on	Pres	Pres	Ling	
420	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
421	P	E	Entonces, en carro	Pres	Pres	Ling	
422	E	P	En carro	Rea	Rep	Ling	Repr
423	P	E	Ahá, sí, muy bien	Rea	Pres	Ling	
424	P	E	¿Tienes preguntas sobre alguna situación o no?	Preg	Preg	Ling	
425	E	P	No	Res	Pres	Ling	
426	P	E	¿No ahora?	Preg	Preg	Ling	
427	E	P	No ahora	Res	Rep	Ling	Repr
428	P	E	Bueno, ahora vamos a empezar con los verbos irregulares, los verbos irregulares en el presente	Mar	Pres	Ling	R. P.
429	P	E	De hecho tenemos algunos que ya miramos ¿como qué verbo?	Preg	Preg	Ling	
430	P	E	El verbo preferir	Pres	Pres	Ling	
431	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
432	P	E	El verbo querer, ¿qué otro verbo irregular sabes?	Preg	Preg	Ling	

433	E	P	Mmm, poder	Res	Pres	Ling	
434	P	E	Ya ¿Cómo se conjuga poder?	Preg	Preg	Ling	
435	E	P	¿"On" presente?	Preg	Preg	Ling	
436	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
437	E	P	Yo puedo, tú puedes, usted puede, nosotros pueden, no podemos y ustedes pueden	Res	Pres	Ling	
438	P	E	Ya, ¿y nosotros podéis?	Preg	Preg	Paralin	
439	E	P	Nosotros podéis	Rea	Rep	Ling	Repr
440	P	E	¿Cuál es la regla para este verbo?	Preg	Preg	Ling	
441	E	P	Ah, sin nosotros y vosotros, la letra o es cambiar par u	Res	Pres	Ling	
442	P	E	Por ue	Rea	Rea	Paralin	
443	E	P	Ue	Rea	Rep	Ling	Repr
444	P	E	Ah, muy bien, ya sabes la regla	Rea	Pres	Ling	
445	P	E	¿Sabes otros verbos en este grupo?	Preg	Preg	Ling	
446	E	P	Mmm, no creo	Res	Pres	Ling	
447	P	E	No, a ver	Rea	Pres	Ling	
448	P	E	Entonces estos verbos que vamos a mirar son verbos de cambio de o por ue, ¿no?	Preg	Preg	Ling	
449	E	P	Sí	Res	Pres		
450	P	E	¿Tú sabes el verbo acostarse?	Preg	Preg	Ling	
451	E	P	No, no lo sé esto	Res	Pres	Ling	
452	P	E	¿No? ¿Seguro? ¿Qué haces en la noche?	Preg	Preg	Ling	
453	E	P	Acostarse en la noche, ¿durmiendo? "Sleep"	Preg	Preg	Ling	Sin
454	P	E	Ya, ¿en dónde duermes?	Rea	Preg	Ling	
455	E	P	En mi cama	Res	Pres	Ling	
456	P	E	Entonces ¿cuál es la acción?	Preg	Preg	Ling	
457	E	P	"To lay on"	Res	Pres	Ling	
458	P	E	Entonces ¿cuál es la acción?	Preg	Preg	Ling	
459	E	P	¿Acostarse?	Preg	Preg	Ling	
460	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
461	P	E	Este verbo ¿es un verbo qué?	Preg	Preg	Ling	
462	E	P	Es ah, las acciones para mí	Res	Pres	Ling	

463	P	E	No importa que no te acuerdes el nombre gramatical, lo importante es saber que si tienes este verbo la acción va a ser para la misma persona	Rea	Expl	Ling	
464	E	P	Los reflexivos	Res	Pres	Ling	
465	P	E	Exactamente, ya algunos de ellos tú sabes	Rea	Pres	Ling	
466	P	E	Entonces acostarse, ¿cómo conjugo acostarse?	Preg	Preg	Ling	R. P.
467	P	E	¿Cómo conjugo?	Preg	Preg	Ling	
468	E	P	¿Cómo conjugo?	Preg	Preg		Repr
469	P	E	¿Cómo hacemos la conjugación? ¿Cómo es el cambio?	Preg	Preg	Ling	
470	E	P	¿Yo acosto?	Res	Preg	Ling	
471	P	E	No, este verbo es como poder, pero con me	Rea	Pres	Ling	
472	E	P	Yo acuesto	Rea	Pres	Ling	
473	P	E	Yo me acuesto	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
474	E	P	Yo me acuesto	Rea	Rep	Ling	Repr
475	P	E	Ya	Rea	Rep	Ling	
476	E	P	Tú acues	Pres	Pres	Ling	
477	P	E	No, ¿cuáles son los pronombres para los reflexivos?	Preg	Preg	Ling	
478	P	E	Yo me, tú te, él y ¿usted?	Preg	Preg	Ling	
479	E	P	Se	Res	Pres	Ling	
480	P	E	¿Nosotros?	Preg	Preg	Ling	
481	E	P	Nos	Res	Pres	Ling	
482	P	E	¿Vosotros?	Preg	Preg	Ling	
483	E	P	Os	Res	Pres	Ling	
484	P	E	¿Ellos, ellas y ustedes?	Preg	Preg	Ling	
485	E	P	Ah, se también	Res	Pres	Ling	
486	P	E	Entonces este verbo es igualito que poder, solamente que tengo se, necesito usar estos pronombres, nada más	Pres	Expl	Ling	
487	P	E	¿Sí?	Com	Preg	Ling	
488	E	P	Sí	Res	Pres		

489	P	E	Entonces cuando la acción es para mí voy a usar estos pronombres; cuando es la acción para otra persona puedo hacer la acción, vamos a suponer que yo tengo un bebé quiere dormir, entonces yo acuesto al bebé en la cama, ya no necesito el verbo acostarse	Pres	Expl	Ling	
490	P	E	Mhm	Pres	Pres	Paralin	
491	P	E	Solo necesito el verbo acostar a	Pres	Pres	Ling	
492	P	E	¿Sí?	Com	Preg	Ling	
493	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
494	P	E	Ya, entonces este verbo ya sabes	Pres	Pres	Ling	
495	P	E	Otro verbo igual a acostar, en este grupo?	Preg	Preg	Ling	
496			Silencio			Sil	
497	E	P	¿En este grupo?	Preg	Preg	Ling	
498	P	E	También sabes creo el verbo costar	Pres	Pres	Ling	
499	E	P	¿Costar? ¿"To count"?	Preg	Preg	Paralin	
500	P	E	No, ¿cómo es?	Preg	Preg	Ling	
501	E	P	"To cost"	Res	Pres	Ling	
502	P	E	Mhm, ¿cómo es?	Preg	Preg	Ling	
503	P	E	¿Cuánto cuesta?	Preg	Preg	Ling	
504	E	P	Cuesta sí	Res	Pres	Ling	
505	P	E	Entonces es un verbo que tiene este cambio	Pres	Car	Ling	
506	P	E	Cuando queremos preguntar por precio, ¿qué decimos?	Preg	Preg	Ling	
507	P	E	¿Cuánto cuesta? ¿Cuánto cuesta?	Preg	Preg	Ling	R. T.
508	E	P	Cuesta	Res	Rep	Ling	Repr
509	P	E	Ya, ¿cuánto cuesta la manzana?	Preg	Preg	Ling	
510	P	E	¿Cuánto cuesta la botella de agua?	Preg	Preg	Ling	
511	P	E	Ya, solamente podemos usar en dos formas, singular y plural, ¿por qué?	Preg	Preg	Ling	
512	P	E	Porque ¿si tú tienes mucha cosas al comprar?	Preg	Preg	Ling	
513	P	E	¿Por qué no uso con personas?	Preg	Preg	Ling	
514	E	P	¿Perdón?	Preg	Preg	Ling	
515	P	E	¿Puedo comprar una persona o no?	Preg	Preg	Ling	

516	E	P	No	Res	Pres	Ling	
517	P	E	No, ya, entonces esa es la razón	Rea	Pres	Ling	
518	P	E	Solo en singular y en plural	Pres	Expl	Ling	
519	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
520	P	E	Entonces costar también está aquí /señala verbos o-ue/ y otro verbo que también tengo aquí ¿es el verbo qué?	Preg	Preg	Ling	
521	E	P	Contar	Res	Pres	Ling	
522	P	E	Contar, ¿no cierto?	Rea	Pres	Ling	Repr
523	P	E	¿Qué significa contar? Dame un ejemplo con contar, ¿sabes o no?	Preg	Preg	Ling	
524	E	P	"To count"	Res	Pres	Ling	
525	P	E	Ya, pero yo digo a los niños, hoy yo voy a contar una historia muy bonita	Pres	Pres	Ling	Pro+
526	E	P	Ah, "to tell"	Rea	Pres	Ling	
527	P	E	Bien. Entonces hay dos significados con este verbo	Pres	Expl	Ling	
528			Silencio			Sil	
529	P	E	Sí, entonces contar puede ser contar el dinero, contar los números, contar cuántos niños hay en la clase, ¿sí?	Com	Car	Ling	R. P.
530	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
531	P	E	O contar una historia	Pres	Pres	Ling	
532	P	E	¿Entiendes?	Com	Pres	Ling	
533	P	E	Contar un secreto	Pres	PRes	Ling	
534	E	P	Mhm	Rea	Pres	Ling	
535	P	E	También puedo contar un secreto	Pres	Car	Ling	
536	P	E	Tengo el verbo probar	Pres	Pres	Ling	
537	E	P	"To try"	Rea	Pres	Ling	
538	P	E	Ya, pero también si yo como una comida por primera vez, yo voy a	Rea	Car	Ling	
539	E	P	Probar	Rea	Pres	Ling	
540	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
541	P	E	Sí, yo pruebo la comida, ¿sí?	Pres	Pres	Ling	
542	P	E	¿Tú has probado la comida en Ecuador?	Preg	Preg	Ling	
543	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
544	P	E	¿Qué comida?	Preg	Preg	Ling	
545	E	P	Muchas	Res	Pres	Ling	
546	P	E	Mucha comida	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
547	E	P	¡Qué extraña comida!	Pres	Pres	Ling	

548	P	E	¿Extraña? ¿Qué?	Preg	Rep	Ling	Repr
549	E	P	Cuy, cuy	Res	Pres	Ling	R. T.
550	P	E	Ya, ¿probaste el cuy?	Preg	Preg	Ling	Repr Ampl
551	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
552	P	E	¿Por qué es extraño?	Preg	Preg	Ling	
553	E	P	Es extraño porque allá en Canadá no	Res	Pres	Ling	
554	P	E	¿Y te gustó?	Preg	Preg	Ling	
555	E	P	Sí, no mucho, es bien	Res	Pres	Ling	
556	P	E	¿Y dónde probaste?	Preg	Preg	Ling	
557	E	P	En mi casa	Res	Pres	Ling	
558	P	E	¿Con tu familia?	Preg	Preg	Ling	
559	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
560	E	P	Mmm, ah, hay una sopa con con con sangre	Pres	Pres	Ling	R. P.
561	E	P	De la vaca	Rea	Pres	Ling	
562			(Risas)	Rea		Paralin	
563	P	E	El yahuarlocro	Pres	Pres	Ling	
564	E	P	Yahuarlocro	Rea	Rep	Ling	Repr
565	P	E	No es de vaca, es de oveja	Pres	Pres	Ling	
566	E	P	¿De oveja?	Preg	Preg	Ling	
567	P	E	Meee	Res	Pres	Paralin	
568	E	P	Oh, sí	Rea	Pres	Ling	
569	P	E	E intestinos de oveja	Pres	Pres	Ling	
570	E	P	Es extraño	Rea	Pres	Ling	
571	P	E	¿Comiste?	Preg	Preg	Ling	
572	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
573	P	E	¿Te gustó?	Preg	Preg	Ling	
574	E	P	Sí, es diferente, pero no es malo	Res	Pres	Ling	
575			(Risas)	Rea		Paralin	
576	E	P	También la espumilla	Pres	Pres	Ling	
577	P	E	¿También en la calle?	Preg	Preg	Ling	
578	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
579	P	E	¿Y no tienes problema de comer en la calle?	Preg	Preg	Ling	
580	P	E	¿No tienes dolor?	Preg	Preg	Ling	Sin
581	E	P	No, yo comí en la calle que se llama la Ronda	Res	Pres	Ling	
582	P	E	Ah	Rea	Pres	Paralin	
583	E	P	En una tienda, no directamente en la calle	Res	Pres	Ling	
584	P	E	Aha, ahí sí es diferente	Rea	Pres	Ling	
585	E	P	En la calle, sobre de la tienda	Pres	Pres	Ling	
586	P	E	Cerca de la tienda	Rea	Pres	Ling	
587	E	P	Entonces mi familia, dicen que aquí está bien	Pres	Pres	Ling	
588	P	E	Seguro	Rea	Pres	Ling	
589	E	P	Sí, a comer, los otros no lo sé	Pres	Pres	Ling	

590	P	E	A veces la gente vende en la calle, en una bandeja, espumilla, espumilla, espumilla y ahora como hay mucho viento, mucha tierra, y eso cae en la espumilla y eso hace mal al estómago	Pres	Rel	Ling	R. P.
591	E	P	No, no este tipo	Rea	Pres	Ling	R. P.
592	P	E	Ah, entonces ya probaste la espumilla, el cuy y el yahuarlocro	Pres	Pres	Ling	*Resumen
593	P	E	¿Qué es lo que te falta?	Preg	Preg	Ling	
594	P	E	La guatita	Res	Pres	Ling	
595	E	P	¿La guatita es la sopa?	Com	Rep	Ling	Repr
596	P	E	No es una sopa	Rea	Car	Ling	
597	E	P	Es un mezcla	Pres	Car	Ling	
598	P	E	Es una mezcla con el intestino de la vaca	Pres	Car	Ling	Repr Ampl
599	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
600	P	E	¿También ya probaste guatita?	Preg	Preg	Ling	
601	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
602			(Risas)	Rea		Paralin	
603	P	E	Muy bien, sí	Rea	Pres	Ling	
604	E	P	Mi familia come todo	Pres	Pres	Ling	
605	P	E	Pero bien que ellos cocinen comida típica para ti	Rea	Pres	Ling	
606	E	P	Sí, qué más	Rea	Pres	Ling	
607	P	E	Comiste cuy y te gustó, fue la prueba máxima	Pres	Pres	Ling	
608			(Risas)	Rea		Paralin	
609	P	E	Bueno, tengo otro verbo	Mar	Pres	Ling	
610	E	P	Ah, no sé	Rea	Pres	Ling	
611	P	E	¿Después de lavar qué haces?	Preg	Preg	Ling	
612	E	P	Secar	Res	Pres	Ling	
613	P	E	¿Pero la acción es?	Preg	Preg	Ling	
614	E	P	Colgar	Res	Pres	Ling	
615	P	E	Colgar, ya	Rea	Rep	Ling	Repr
616	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
617	P	E	¿Dónde cuelgas tu ropa?	Preg	Preg	Ling	
618	E	P	¿Dónde?	Preg	Repr	Ling	Repr
619	P	E	¿Dónde cuelgas tu ropa?	Preg	Preg	Ling	R. T.
620	E	P	En la "line", "the cording line"	Res	Pres	Ling	
621	P	E	Nosotros decimos en el cordel	Pres	Car	Ling	
622	E	P	Cordel	Rea	Rep	Ling	Repr
623	P	E	Cordel	Rea	Rep	Ling	Repr
624	P	E	Cordel o alambre	Pres	Pres	Ling	Sin

625	E	P	Ahá /escribe/	Rea	Pres	Ling	
626	P	E	El cordel o el alambre	Pres	Pres	Ling	Sin
627	E	P	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
628	P	E	Muy bien, otro verbo, ¿qué otro verbo podemos tener acá?	Preg	Preg	Ling	R. P.
629	P	E	El verbo que nos gusta a todos, ¿qué es?	Preg	Preg	Ling	
630	E	P	Dormir	Res	Pres	Ling	
631	P	E	¿Te gusta dormir?	Preg	Preg	Ling	
632	P	E	Nos gusta a todos, es la verdad	Pres	Pres	Ling	
633	E	P	Yeah	Rea	Pres	Ling	
634	P	E	¿Cómo conjugo dormir?	Preg	Preg	Ling	
635	E	P	¿Jugo?	Com	Preg	Ling	P. C.
636	P	E	No, ¿cómo conjugo? No cómo hago el jugo de dormir	Res	Pres	Ling	R. P.
637	E	P	Yo duermo	Pres	Pres	Ling	
638	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
639	E	P	Tú duermes	Pres	Pres	Ling	
640	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
641	E	P	Usted duerma	Pres	Pres	Ling	
642	P	E	Usted duerme	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
643	E	P	Duerme, y nosotros duer, dormimos	Rea	Rep	Ling	Repr
644	P	E	Ya muy bien	Rea	Pres	Ling	
645	E	P	¿Y vosotros dormiéis?	Preg	Preg	Ling	P. C.
646	P	E	Dormís	Res	Pres	Ling	
647	E	P	Dormís	Rea	Rep	Ling	Repr
648	E	P	Y ustedes duermen	Pres	Pres	Ling	
649	P	E	Duermen	Rea	Rep	Ling	Repr
650	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
651	P	E	¿Cuántas horas duermes cada noche?	Preg	Preg	Ling	
652	E	P	Mmm, ocho, usual usualmente, pero anoche no	Res	Pres	Ling	R. P.
653	P	E	¿Por qué?	Preg	Preg	Ling	
654	E	P	¿Por qué?	Preg	Preg	Ling	Repr
655	P	E	¿Sabes por qué?	Preg	Preg	Ling	
656	E	P	Porque yo necesité despertar	Res	Pres	Ling	
657	P	E	Despertarme	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
658	E	P	Despertarme temprano	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
659	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
660	E	P	Esta mañana	Pres	Pres	Ling	
661	P	E	¿Muy temprano? ¿A qué hora?	Preg	Preg	Ling	
662	E	P	Temprano para mí	Res	Pres	Ling	
663	P	E	¿Qué es temprano para ti?	Preg	Preg	Ling	
664	E	P	Siete de la mañana	Res	Pres	Ling	
665			(Risas)	Rea		Paralin	

666	E	P	Sí, pero yo va a dormir	Rea	Pres	Ling	Vbo.
667	P	E	Yo fui a dormir, yo fui si es pasado	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
668	E	P	Yo fui a domir a la once y media a las doce	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
669	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
670	E	P	"Eleven thirty to twelve"	Pres	Pres	Ling	
671	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
672	E	P	Entonces es no mucho para mí	Pres	Pres	Ling	Vbo.
673	E	P	A mí me gusta ocho horas a la mínima	Pres	Pres	Ling	
674	P	E	mínimo	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
675	E	P	Mínimo, sí	Rea	Rep	Ling	Repr
676	E	P	A mí me gusta dormir ocho horas mínimo	Pres	Pres	Ling	Ref
677	E	P	Entonces nueve, diez	Pres	Pres	Ling	
678	E	P	Es perfecto	Pres	Pres	Ling	
679	P	E	A mí también me gusta dormir mucho, pero mi rutina siempre es me acuesto a las once y media y me levanto a las cinco y media	Rea	Car	Ling	
680	E	P	No, no puedo	Rea	Pres	Ling	
681	P	E	Porque yo trabajo hasta las siete y media de la noche	Pres	Pres	Ling	
682	P	E	Tengo que ir a casa, tengo que preparar la cena	Pres	Pres	Ling	R. P.
683	E	P	Ajá	Rea	Pres	Ling	
684	P	E	Tengo que lavar los platos después, limpiar un poco y después puedo dormir	Pres	Pres	Ling	
685	E	P	No, pero si yo voy usualmente a despertarme	Rea	Pres	Ling	
686	P	E	Despertarme	Rea	Rep	Ling	Repr
687	E	P	Despertarme a cinco y media	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
688	E	P	Entonces yo voy a la cama muy temprano	Pres	Pres	Ling	
689	P	E	Y en Canadá ¿es igual o es diferente?	Preg	Preg	Ling	
690	E	P	Diferente	Res	Pres	Ling	
691	P	E	¿Por qué es diferente?	Preg	Preg	Ling	
692	E	P	Porque aquí	Res	Pres	Ling	
693	P	E	¿Ahora estás de vacaciones?	Preg	Preg	Ling	
694	E	P	Ajá	Res	Pres	Ling	
695	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	

696	E	P	Y no tengo distracciones antes la cama, aquí con Aarón dice "Let's watch this", mira este show	Pres	Pres	Ling	
697	P	E	Mira esta película	Rea	Pres	Ling	
698	E	P	Conmigo	Pres	Pres	Ling	
699	P	E	La novela	Pres	Pres	Ling	
700	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
701	P	E	Vamos a, ¿salen también en la noche o no?	Preg	Preg	Ling	
702	P	E	¿No salen en la noche?	Preg	Preg	Ling	R. P.
703	E	P	No, no mucho	Res	Pres	Ling	
704	E	P	No, mi familia no. Y ellos dicen que no es muy seguro, pero si	Pres	Pres	Ling	
705	P	E	¿Y Aarón y amigos no salen?	Preg	Preg	Ling	
706	E	P	No, no de lunes a jueves	Res	Pres	Ling	
707	P	E	De lunes a jueves	Rea	Rep	Ling	Repr
708	E	P	Viernes y sábado sí	Rea	Pres	Ling	
709	P	E	¿Y tú también sí?	Preg	Preg	Ling	
710	E	P	No, a veces	Res	Pres	Ling	
711	E	P	Domingo a jueves no salir	Pres	Pres	Ling	Vbo.
712	P	E	De domingo a jueves no salimos	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
713	E	P	Solamente viernes y sábado	Pres	Pres	Ling	
714	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
715	P	E	De domingo a jueves hay que estudiar, o hay que trabajar, o no hay diversiones	Pres	Car	Ling	
716	P	E	Entonces viernes y sábados es normal que vayan a discotecas, van a la farra con los amigos, con las amigas	Pres	Car	Ling	
717	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
718	P	E	Y domingo duermen todo el día	Pres	Pres	Ling	
719	P	E	Y el domingo no puedes beber alcohol, entonces no puedes salir	Pres	Expl	Ling	R. P.
720	E	P	Sí, esto es extraño aquí	Rea	Pres	Ling	
721	P	E	En Canadá tú puedes comprar alcohol	Pres	Pres	Ling	
722	P	E	¿Cuando tú quieras?	Preg	Preg	Ling	
723	E	P	¿Cuando tú quieres?	Preg	Rep	Ling	
724	P	E	Es que el problema de Ecuador es que la gente es muy adicta	Rea	Pres	Ling	
725	E	P	Mhm	Rea	Pres	Paralin	

726	P	E	Tiene mucha adicción al alcohol	Pres	Pres	Ling	
727	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
728	P	E	Entonces el Presidente dice que es mejor que las personas no beban alcohol el domingo, para el lunes que las personas estén bien, porque muchas veces las personas van a la oficina borrachos	Pres	Expl	Ling	
729	P	E	¿Entiendes borrachos?	Com	Preg	Ling	P. C.
730	E	P	Ahá, "drunk"	Res	Pres	Ling	
731	P	E	Entonces el lunes no producen en la empresa, todo el día sentados, con dolor de cabeza, no producen	Pres	Expl	Ling	R. P.
732	E	P	Ajá	Rea	Pres	Ling	
733	P	E	Y también porque antes Ecuador era uno de los países con más alto índice de alcoholismo	Pres	Expl	Ling	
734	E	P	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
735	P	E	Entonces un poco para parar la adicción	Pres	Pres	Ling	
736	E	P	Pero aquí el alcohol es muy caro, está caro	Rea	Pres	Ling	R. P.
737	P	E	Ahora, el alcohol importado sí, por ejemplo vino	Rea	Pres	Ling	
738	E	P	Vino	Rea	Rep	Ling	Repr
739	P	E	Vino de otro país, si es de Francia, ni se diga, de Argentina, de Chile, es muy caro	Pres	Rep	Ling	Repr Ampl
740	E	P	Ahá, es casi lo mismo que en Canadá, creo que cuando yo llegué pensé que el alcojol será, "will be"	Rea	Pres	Ling	Vbo.
741	P	E	Sería	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
742	E	P	Sería menos que en Canadá	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
743	P	E	Más barato	Rea	Pres	Ling	
744	E	P	Más barato, porque yo creo que Canadá, el alcohol en Canadá es más caro	Rea	Rep	Ling	Repr R. P.
745	E	P	Y yo creo el alcohol aquí en Ecuador sería más que en Estados Unidos, pero no	Pres	Pres	Ling	

746	P	E	No porque el alcohol que venden aquí es el alcohol importado tiene un costo más alto, importado son las cosas que vienen de otro país	Rea	Expl	Ling	
747	E	P	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
748	P	E	Y también porque por ejemplo nosotros no tenemos la cultura de beber vino con la comida	Pres	Expl	Ling	
749	E	P	Mhm, sí	Rea	Pres	Ling	
750	P	E	Nadie en Ecuador, nadie bebe vino con la comida	Pres	Pres	Ling	R. P.
751	E	P	Sí, solo cerveza	Rea	Pres	Ling	
752	P	E	Pero tampoco es como una costumbre de todos comer con cerveza la comida	Pres	Pres	Ling	
753	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
754	P	E	La cerveza es solo para beber con amigos los fines de semana, pero no es como en Francia, en Canadá en otros países que tú pones una copa de vino durante tu comida, no pones la cerveza durante tu comida , solamente a veces puedes beber	Pres	Expl	Ling	
755	P	E	A veces depende, las mujeres más con vino	Pres	Pres	Ling	
756	P	E	¿En Canadá?	Preg	Preg	Ling	
757	E	P	Sí, y los hombres más con cerveza	Res	Pres	Ling	
758	P	E	¿La cerveza es más barata que aquí?	Preg	Preg	Ling	
759	E	P	No, es aproximadamente lo mismo, pero yo creo es un poco caro	Res	Pres	Ling	
760	E	P	Yo creo que es un poco caro	Pres	Rep	Ling	
761	P	E	Que es un poco caro	Rea	Rep	Ling	Repr
762	E	P	Que es un poco caro	Rea	Rep	Ling	Repr
763	E	P	Porque es no como en Canadá porque	Pres	Pres	Ling	
764	P	E	No es como en Canadá	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
765	E	P	No es como en Canadá, que tú siempre comprar alcohol	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl Pro+

766	P	E	Tú siempre compras alcohol porque es un poco caro, siempre todos los días	Pres	Pres	Ling	Pro+
767	E	P	Es caro	Rea	Pres	Ling	
768	E	P	Pero el fin de semana sí	Pres	Pres	Ling	
769	P	E	Sí, aquí también	Rea	Pres	Ling	
770	E	P	Los días de trabajo, sí más o menos	Pres	Pres	Ling	
771	P	E	¿Y después del trabajo?	Preg	Preg	Ling	
772	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
773	P	E	¿En casa?	Preg	Preg	Ling	
774	E	P	Depende de la familia yo creo, porque algunos familia, no bebe, no beben alcohol, mucho alcohol	Res	Pres	Ling	R. P.
775	P	E	Ya, ¿y en tu familia cómo es?	Preg	Preg	Ling	
776	E	P	Yo en mi familia yo creo es más o menos	Res	Pres	Ling	
777	E	P	A la fin de semana	Pres	Pres	Ling	
778	P	E	¿Quién bebe? ¿Tu papá, tu mamá?	Preg	Preg	Ling	
779	E	P	Mi mamá, yo y también mi hermana vino	Res	Pres	Ling	
780	P	E	Oh sí	Rea	Pres	Ling	
781			(Risas)	Rea		Paralin	
782	P	E	Pensé que bebían cerveza	Pres	Pres	Ling	
783	E	P	No, cerveza no me gusta	Rea	Pres	Ling	
784			(Risas)	Rea		Paralin	
785	P	E	No, tiene mucho gas	Rea	Pres	Ling	
786	E	P	No me gusta no	Rea	Pres	Ling	
787	P	E	¿Y tu papá bebe vino?	Preg	Preg	Ling	
788	E	P	No, bebe cerveza	Res	Pres	Ling	
789	P	E	A ya, ¿y tienen cervezas diferentes en Canadá?	Preg	Preg	Ling	
790	E	P	Sí, los cervezas oscuro y los cervezas	Res	Pres	Ling	
791	P	E	Claras	Rea	Pres	Ling	
792	E	P	Claras, sí, pero no me gusta mucho algunos	Rea	Rep	Ling	Repr
793	P	E	¿Y la cerveza se vende en botellas o en recipientes metálicos?	Preg	Preg	Ling	
794	E	P	Ambos	Res	Pres	Ling	
795	P	E	Mhm, ¿también puedes comprar así como aquí un litro de cerveza?	Preg	Preg	Ling	
796	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
797	P	E	En botellas de cristal	Rea	Pres	Ling	
798	P	E	¿Así como esto?	Preg	Preg	Ling	

799	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
800	P	E	¿Y el precio es más o menos igual?	Preg	Preg	Ling	
801	E	P	Igual sí, pero por los otros precios es más o menos "like makes sense"	Res	Pres	Ling	
802	P	E	En comparación	Rea	Pres	Ling	
803	E	P	En comparación de los otros precios y de los wages	Rea	Rep	Ling	Repr
804	P	E	¿Los qué?	Preg	Preg	Ling	
805	E	P	El dinero de la trabajo	Res	Pres	Ling	
806	P	E	El salario	Rea	Pres	Ling	
807	E	P	El salario es bueno. Está bien para todos, "it's not like súper caro"	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
808	P	E	Entonces tiene relación depende de cuánto ganas o los precios están más o menos relacionados con el nivel económico del país	Pres	Expl	Ling	
809	E	P	Sí, pero aquí la comida yo creo que a veces veo que yo veo es más barato como en los restaurantes	Rea	Pres	Ling	R. P.
810	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
811	E	P	Los restaurantes ecuatorianos	Rea	Pres	Ling	
812	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
813	E	P	Tú puedes comer para dos, no para tres dólares	Pres	Pres	Ling	
814	P	E	Dos dólares cincuenta sí puedes encontrar	Rea	Pres	Ling	
815	E	P	Sí, en Canadá nunca	Rea	Pres	Ling	
816	P	E	Pero tal vez porque en Canadá tienen un menú diferente	Rea	Pres	Ling	
817	E	P	Ajá	Rea	Pres	Ling	
818	P	E	Por ejemplo aquí nosotros tenemos la comida tradicional en un almuerzo tenemos una sopa, un segundo plato, un vaso de jugo, pero en cambio yo supongo que la cultura en Canadá es diferente	Rea	Expl	Ling	
819	E	P	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
820	P	E	No comen como sopa todos los días, ¿sí?	Preg	Preg	Ling	
821	E	P	Mhm	Rea	Pres	Paralin	

822	P	E	Y no comen arroz, arroz, arroz, arroz papas, papas con arroz	Pres	Pres	Ling	R. P.
823	E	P	Arroz no	Rea	Rep	Ling	Repr
824			(Risas)	Rea		Paralin	
825	E	P	Pero la comida por ejemplo, la comida en Canadá on a restaurante, para un plato amendish	Pres	Pres	Ling	R. P.
826	P	E	¿Un plato medio o principal?	Preg	Preg	Ling	
827	E	P	Principal, plato principal	Res	Rep	Ling	Repr
828	P	E	Nosotros decimos plato fuerte	Pres	Car	Ling	
829	E	P	Plato fuerte es nunca menos de ocho, ocho es barato	Pres	Rep	Ling	Repr R. P.
830	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
831	E	P	Y esto son los restaurantes de latino como colombiano, hay no ecuatoriano, donde yo vivo	Pres	Pres	Ling	
832			(Risas)	Rea		Paralin	
833	E	P	Pero colombiano	Pres	Pres	Ling	
834	E	P	Peruano	Pres	Pres	Ling	
835	E	P	Peruano, brasiliano	Pres	Pres	Ling	
836	P	E	Brasileño	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
837	E	P	Brasileño	Rea	Rep	Ling	Repr
838	E	P	Venezuel	Pres	Pres	Ling	
839	P	E	Venezolano	Rea	Rep	Ling	Repr
840	E	P	Venezolano, sí todos	Rea	Rep	Ling	Repr
841	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
842	P	E	¿Y has comido alguno de estos platos de estos países?	Preg	Preg	Ling	
843	E	P	En Canadá sí	Res	Pres	Ling	
844	P	E	¿Qué has comido?	Preg	Preg	Ling	
845	E	P	Brasiliano	Res	Pres	Ling	
846	P	E	¿Paella o gazpacho?	Preg	Preg	Ling	
847	E	P	No	Res	Pres	Ling	
848	E	P	Es carne y frito con grains	Pres	Pres	Ling	
849	E	P	"Y like small pizzas"	Pres	Pres	Ling	
850	P	E	¿Como pequeñas pizzas?	Preg	Preg	Ling	
851	P	E	Eso se llaman las tapas	Pres	Pres	Ling	
852	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
853	P	E	Pero diferente	Pres	Pres	Ling	
854	P	E	¿No son tapas?	Preg	Preg	Ling	
855	E	P	Sí, pero "not exactly" pizza	Res	Pres	Ling	
856	P	E	No exactamente pizza	Rea	Pres	Ling	
857	E	P	Y argentin parri	Pres	Pres	Ling	
858	P	E	Parrillada	Rea	Rep	Ling	Repr Cor

859	E	P	Parrillada y los ceviches peruvianos	Rea	Rep	Ling	Repr
860	P	E	Los ceviches peruanos	Rea	Pres	Ling	Repr Cor
861	E	P	Peruano	Rea	Rep	Ling	Repr
862	E	P	Y colombiano bende bendeja paisa	Pres	Pres	Ling	R. P.
863	P	E	Bandeja paisa	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
864	E	P	Bandeja paisa, me gusta esto y	Rea	Rep	Ling	Repr Ampl
865	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
866	P	E	¿Y Venezuela?	Preg	Preg	Ling	
867	E	P	Comida venezolana	Res	Pres	Ling	
868	P	E	Venezolana	Rea	Rep	Ling	Repr
869	E	P	Ajá	Rea	Pres	Ling	
870	P	E	¿Las arepas?	Preg	Preg	Ling	
871	E	P	Ah, las arepas, las arepas, no me gustan las arepas	Res	Rep	Ling	Repr R. P.
872	E	P	No, a mí me gustan, pero Canadá por ejemplo las arepas con carne son unos diez dolores	Pres	Pres	Ling	
873	P	E	Unos diez dólares, no dolores	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
874	E	P	Más o menos diez y entonces tú puedes, tú tiene impuesto y a tip	Pres	Pres	Ling	
875	P	E	Ah, ¿cómo se dice? Propina	Preg	Preg	Ling	
876	E	P	Propina	Res	Rep	Ling	Repr
877	P	E	Ah, tú tienes que pagar impuesto y pagar propina, es lo bueno en Ecuador que no tenemos impuestos en los restaurantes ecuatorianos ni tampoco la gente da propina	Pres	Expl	Ling	
878	E	P	Ya, ajá, pero en Canadá	Rea	Pres	Ling	
879	P	E	No es normal aquí	Rea	Pres	Ling	
880	E	P	En Canadá si tú no das propina es extraño	Rea	Pres	Ling	
881	P	E	Ah	Rea	Pres	Ling	
882	E	P	Es un poco "rude"	Pres	Pres	Ling	
883	P	E	¿Rudo?	Preg	Preg	Ling	
884	E	P	¿Rudo?	Preg	Rep	Ling	Repr
885	P	E	Es un poco no, cómo se dice, descortés	Res	Car	Ling	Sin
886	P	E	Ya, sí	Rea	Pres	Ling	
887	P	E	O no eres amable	Pres	Car	Ling	Ant
888	P	E	Sí	Pres	Pres	Ling	
889	P	E	Ok, bueno, sigamos con esto	Mar	Pres	Ling	
890	P	E	¿Qué tengo aquí?	Preg	Preg	Ling	

891	E	P	Verbo	Res	Pres	Ling	
892	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
893	P	E	¿Cuándo vuelves a tu país?	Preg	Preg	Ling	
894	E	P	Cuatro de agosto	Res	Pres	Ling	
895	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
896	P	E	¿Qué verbo aquí podemos tener?	Preg	Preg	Ling	
897	P	E	Puede ser el verbo volar también	Res	Pres	Ling	
898	P	E	/escribe/	Rea		N Ling	
899	P	E	Todos estos de aquí, ¿no?	Preg	Preg	Ling	
900	E	P	Ajá	Res	Pres	Ling	
901	P	E	Encontrar, mostrar, demostrar, el útimo morir	Pres	Pres	Ling	
902	P	E	¿Qué pasa con el verbo? ¿Qué significa oler?	Preg	Preg	Ling	
903	E	P	Mmm, ¿"to smell"?	Preg	Preg	Ling	
904	P	E	Sí, oler. ¿Sabes cómo conjugamos este verbo?	Preg	Preg	Ling	
905	E	P	Ah	Res	Pres	Ling	
906	P	E	¿Puedo borrar?	Preg	Preg	Ling	
907	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
908	P	E	Ya. Te voy a poner aquí, a ver, te voy a poner este verbo de aquí oler	Pres	Pres	Ling	R. P.
909	E	P	Ya	Rea	Pres	Ling	
910	P	E	Y te voy a poner también el verbo doler	Pres	Pres	Ling	
911	P	E	¿Cómo sería que conjugamos este verbo?	Preg	Preg	Ling	
912	P	E	Este verbo se conjuga con h	Pres	Pres	Ling	
913	E	P	Mmm	Rea	Pres	Paralin	
914	P	E	Pero sabemos que en el español nosotros no pronunciamos la h	Pres	Expl	Ling	
915	E	P	Sí	Rea	Pres	Ling	
916	P	E	Entonces, huelo	Pres	Pres	Ling	
917	E	P	Tú huelas	Rea	Pres	Ling	
918	P	E	Tú hueles	Rea	Rep	Ling	Repr Cor
919	E	P	Tú hueles	Rea	Rep	Ling	Repr
920	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
921	E	P	Usted hueeele	Pres	Pres	Ling	
922	P	E	Ya	Rea	Pres	Ling	
923	E	P	¿Nosotros huelemos?	Preg	Preg	Ling	
924	P	E	No, olemos	Res	Pres	Ling	
925	E	E	Olemos	Rea	Rep	Ling	Repr
926	P	E	Oh, sí, no cambia la o	Pres	Expl	Ling	
927	P	E	Exactamente	Rea	Pres	Ling	
928	P	E	¿Oléis y huelen?	Preg	Preg	Ling	
929	E	P	Ya, mhm	Rea	Pres	Ling	

930	P	E	¿Y el cuy huele rico?	Preg	Preg	Ling	
931	E	P	El cu	Res	Pres	Ling	
932	P	E	¿El cuy huele rico? ¿Rico?	Preg	Rep	Ling	Repr R. P.
933	E	P	Un poco extraño	Res	Pres	Ling	
934			(Risas)	Rea		Paralin	
935	E	P	No fue muy rico	Pres	Pres	Ling	
936	E	P	Sí, yo fue muy hambre, "if I was hungry", pero "otherwise"	Pres	Pres	Ling	Vbo.
937	P	E	De otra forma no	Rea	Pres	Ling	
938	E	P	Es no como es malo, pero es diferente, es extraño	Pres	Pres	Ling	Sin
939	P	E	¿Y comiste un cuy o no?	Preg	Preg	Ling	
940	E	P	Solo como mitad y entonces	Res	Pres	Ling	
941	P	E	¿Comiste la cabeza?	Preg	Preg	Ling	
942	E	P	No, yo di un poco a Aarón	Res	Res	Ling	
943			(Risas)	Rea		Paralin	
944	P	E	¿Bastante raro?	Preg	Preg	Ling	
945	E	P	Yeah (.) sí	Res	Pres	Ling	
946	P	E	Y doler	Pres	Pres	Ling	
947	E	P	Yo duelo	Rea	Pres	Ling	
948	P	E	A ver este verbo no se conjuga con los pronombres personales, no puedo decir yo duelo, tú dueles, él duele, no, usamos los pronombres indirectos	Pres	Expl	Ling	
949	E	P	Oh, sí	Rea	Pres	Ling	
950	P	E	¿Recuerdas? ¿Cuáles son los indirectos?	Preg	Preg	Ling	
951	E	P	Mi duelo	Res	Pres	Ling	
952	P	E	Duele o	Rea	Rep	Ling	Repr
953	P	E	¿Duele?	Preg	Preg	Ling	Repr
954	E	E	Sólo dos formas como gustar, le, les	Res	Pres	Ling	
955	P	E	¿Sí?	Com	Pres	Ling	
956	P	E	Y yo puedo decir a mí me duele	Pres	Pres	Ling	
957	P	E	O, a ti te duele	Pres	Pres	Ling	
958	P	E	Sí es verdad	Pres	Pres	Ling	
959	P	E	¿Recuerdas?	Preg	Preg	Ling	
960	P	E	Sí es como cuando una persona dice me duele mi cabeza	Pres	Pres	Ling	
961	E	P	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
962	P	E	Exacto, dice me duele la cabeza, no dice yo duelo la cabeza	Rea	Pres	Ling	
963	P	E	O, tengo dolor de cabeza	Pres	Pres	Ling	Ref

964	P	E	También puedo usar el verbo tener	Pres	Car	Ling	
965	E	P	Oh, sí yeah	Rea	Pres	Ling	
966	P	E	Entonces ya tenemos todos los verbos que tenemos que recordar	Pres	Pres	Ling	
967	P	E	Son los que se refieren al mismo cambio, ¿sí?	Com	Preg	Ling	P. C.
968	P	E	Sí	Res	Pres	Ling	
969	P	E	¿Tienes preguntas o todo está claro?	Preg	Preg	Ling	P. C.
970	P	E	¿Sí está claro?	Com	Preg	Ling	R. P.
971	E	P	Sí	Res	Pres	Ling	
972	P	E	Vamos a continuar, ahora te voy a poner otros	Mar	Pres	Ling	
973	P	E	¿Qué verbo entiendes de este grupo?	Preg	Preg	Ling	
974	E	P	(.) No sé ahora	Res	Pres	Ling	
975	P	E	A ver, ¿qué piensas de Ecuador?	Preg	Preg	Ling	
976	E	P	Pienso de pensar	Rea	Pres	Ling	
977	P	E	Correcto, tú dices que es bien feo	Rea	Pres	Ling	
978	E	P	No	Rea	Pres	Ling	
979	P	E	¿Qué piensas?	Preg	Preg	Ling	
980	E	P	Bonito	Res	Pres	Ling	
981	P	E	¿Qué más piensas de Ecuador?	Preg	Preg	Ling	
982	E	P	No, yo pienso aquí no es tanto calor como	Res	Pres	Ling	
983	P	E	No hace tanto frío como yo	Rea	Pres	Ling	
984	E	P	Como yo pensaba	Rea	Pres	Ling	Repr Ampl
985	P	E	Mhm	Rea	Pres	Paralin	
986	P	E	¿Tú pensabas que Ecuador era súper caliente?	Preg	Preg	Ling	
987	E	P	No súper, pero un poco más de esto	Res	Pres	Ling	
988	P	E	Ya, pero si estás afuera sí tienes calor	Rea	Pres	Ling	
989	P	E	No	Pres	Pres	Ling	
990	P	E	Si estás adentro no recibes calor, pero si estás afuera es súper caliente	Pres	Car	Ling	
991	P	E	Sí pero no hay humidad	Rea	Pres	Ling	