

Estrategias de comunicación y de superación de dificultades en una conversación exolingüe

Vicent Josep Girbés Roig

RESUMEN

En este trabajo analizamos los procesos de aprendizaje en una conversación efectuada en un instituto de secundaria entre un profesor que realiza el apoyo de castellano y un alumno inmigrante de incorporación tardía (IT), matriculado en cuarto de ESO. Observamos cómo se plantea el contrato didáctico y cómo se organizan estrategias de comunicación y de superación de dificultades alrededor del nuevo paradigma comunicativo o discursivo.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la lengua oral, incorporación tardía al aprendizaje (inmigración), contrato didáctico, análisis del discurso, conversación exolingüe.

Como profesor-investigador de lengua interesado y preocupado por la tarea docente, no dejo de caer en la tentación de plantearme de qué modo se crea el enseñanza-aprendizaje de la lengua en el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo valenciano, y de qué modo las creencias de los profesores actúan sobre su práctica docente. Durante los últimos años hemos visto crecer las investigaciones alrededor de esta cuestión, y tal y como apunta Margarida Cámara (2000), “ hay un amplio consenso entre los numerosos investigadores de este ámbito por considerar que las creencias de los profesores tienen un efecto sobre como perciben su tarea y sobre sus comportamientos en clase”.

A partir de los años sesenta, y gracias a las aportaciones de diversas disciplinas como la sociolingüística y la filosofía del lenguaje, se produce un cambio de concepción en lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Recordemos el énfasis que ponen algunos autores (Searle, Austin –citados por Daniel Cassany, 1993-, entre otros) en el uso de la lengua, entendiendo ésta como una acción, como una herramienta múltiple por tal de llegar a lograr aquello que queremos. Es por esta razón que desde la enseñanza de las lenguas se replantea la orientación metodológica, que ahora ve la lengua como un instrumento, un vehículo de comunicación, y ya no como un conjunto de estructuras lingüísticas desconectadas de la realidad. De esta manera se pone de relieve la importancia del uso lingüístico y se proponen una serie de planteamientos didácticos que tienen como principal objetivo el dominio de éste. Así surge el concepto de *enfoque comunicativo*.

Si el propósito final de los profesores es preparar al alumnado para usar la lengua en las diversas situaciones sociales, es necesario que nos preguntemos cómo funciona la comunicación en el aula, qué discurso se produce y en qué medida los procesos interactivos favorecen la adquisición de la lengua, en nuestro caso en el alumnado de incorporación tardía.

Evidentemente estas propuestas de trabajo han tenido eco entre el profesorado de los centros docentes. No obstante, nuestro planteamiento de

búsqueda se propone interpretar y rastrear los indicios de los procesos de aprendizaje en una conversación oral entre dos participantes (profesor-nativo, alumno de incorporación tardía-alóglota). Es decir, nos interesan los procesos interactivos que se producen en el aula mediante el lenguaje, y como éste interviene en el proceso de aprendizaje del propio medio de interacción, el lenguaje.

Conviene tener presente cuáles son las situaciones exolingües (Cámara, 2003), es decir,

aquellas en las cuales un no nativo (o alóglota) comunica con un nativo en la lengua y en el país de éste. [...] Los trabajos sobre las situaciones exolingües desarrollados en Europa y centrados en los inmigrantes, sobre todo desde las universidades de Neuchâtel, Basilea, Bielefeld, Lyon, París, etc., son de un gran interés por la perspectiva interaccionista y conversacional adoptada, y por la descripción de estrategias comunicativas compensatorias que se pueden comparar con las de las situaciones de aprendizaje en medio institucional.

En lo concerniente a nuestro estudio, nos propusimos analizar el discurso generado en una conversación entre un profesor del Centro que imparte una hora semanal de apoyo de la asignatura de Castellano a un alumno marroquí de incorporación tardía matriculado en un instituto de secundaria durante el curso 2003/04. La conversación que transcribimos forma parte de una sesión didáctica perteneciente al Plan de Acogida que los centros educativos ponen en marcha para facilitar el proceso de adaptación escolar y de aprendizaje de las lenguas, valenciano y castellano.

Para llevar a cabo nuestro estudio decidimos seguir el modelo de entrevista no estructurada, definida por Cohen y Manion (1989) como una situación abierta que permite cierta flexibilidad al entrevistador a la hora de formular las cuestiones que facilitan la recogida de datos objeto de estudio. Así, dejamos libertad al profesor y eso ha permitido que nos percatemos del flujo complejo y dinámico de la interacción, de los actos y de los intercambios tal como van sucediendo a partir de las observaciones en su contexto natural. La conversación tuvo lugar en el patio del instituto el miércoles 21 de abril de 2004. La grabación se hizo a lo largo de 40 minutos con una grabadora Sanyo, modelo núm. M1112. Posteriormente, esta grabación ha pasado a formato digital por medio del programa informático Microsoft-Gravadora de sonidos, versión 5.1. Los fragmentos seleccionados y que aparecen en el Anexo de este trabajo se han considerado como los más representativos para el presente estudio. De todas formas, el resto de materiales se puede considerar también como muy interesante y que podría servirnos para futuras investigaciones.

Decidimos transcribir la conversación sin tener en cuenta las convenciones de transcripción propuestas por Briz y Hidalgo (1998) ya que éstas no reflejan aspectos relevantes para nuestro análisis. En cambio, adoptamos el modelo del grupo de búsqueda sobre Creencias de los Profesores de Lenguas del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad de Barcelona.

Una vez recogidas los datos, nos formulamos las siguientes preguntas:

2. ¿Cómo intenta aprender el alóglota?
3. ¿Cuál es la guía del nativo?
4. ¿Cómo se establece el aprendizaje, que permite comunicar y, a la vez, aprender?

5. En definitiva, qué estrategias de comunicación y qué dificultades entran en juego en una intervención exolingüe.

Una sesión docente, la porción de espacio y tiempo situada en el marco de un centro y regulada institucionalmente, es antes de todo un microcosmos (Tusón, 1995), un lugar de intercambios sociales y una pequeña cultura, con sus valores, saberes compartidos, reglas, sanciones, acuerdos y contratos tácitos:

Cada encuentro en ese escenario comunicativo es un acontecimiento único y singular, pues interviene una enorme variedad de factores: a la diversidad de componentes del marco físico, debemos añadir la diversidad de los participantes: identidad, historia de aprendizaje, repertorio lingüístico, estatus sociales y roles, constelaciones de participantes, etc., todo ello hace que cada clase sea irrepetible y nunca igual a otra.

A la hora de abordar los conceptos y constructos que emplearemos en nuestro análisis conviene tener presentes las características propias del discurso de clase que resumidamente pasamos a mencionar y que condicionan de manera fehaciente nuestro interés:

- La finalidad didáctica de las clases de lengua es tan fuerte que determina unas pautas rectoras de las acciones e interacciones que se producen. Esta finalidad existe siempre, y es el único lugar en el que todo lo que se dice deviene materia evaluable, de reparación, de repetición, etc. (Coste, 1984)
- Ya que la finalidad de comunicar es añadida (interesa más bien aprender y enseñar), las máximas conversacionales de Grice (1975) no tienen la misma vigencia.
- Domina la función autoreflexiva de la lengua: la lengua se toma constantemente como objeto (autonimia) y sirve para hablar de ella misma, de manera que las repeticiones, explicaciones, correcciones, etc., otorgan una tensión metalingüística.

Los conceptos que acto seguido emplearemos tienen carácter multidisciplinar y siguen la perspectiva constructivista de Vigotsky y los estudios que tratan de explorar la incidencia de la interacción en los procesos de aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras.

El discurso producido en la conversación exolingüe.

A diferencia del discurso aportado (Llobera 1995) propio de la gestión preparatoria del discurso en el aula, el discurso producido en una situación exolingüe es sobre todo generado, regulado por el profesor, que es quien detenta el poder de la gestión conversacional. En nuestro caso, es el profesor quien, por ejemplo, distribuye los turnos de habla

Profesor = P
Alumno = A

[El profesor es quien se otorga la potestad de hacer posibles cambios de tema; en este caso, indica el paso de otra profesora]

P: ¿te gusta más estar al sol? ¿Por qué?

A: no sé

P: ¿ee? Mira está pasando Jacqueline ((risas de A) ¿es una chica guapa o fea?

A: guapa/

P: {(@) ah:: muy bien\} ee:: ¿pero en verano prefieres estar al sol?

A: sí | | pero en la playa/

El profesor repite

P: ee:: ¿con una máquina o a mano?

A: con una máquina/

P: con una máquina vino una máquina tu la has visto?

A: sí una máquina o un tractor *parese*

El profesor formula preguntas cerradas

P: y eso es una portería

A: portería

P: y ee:: las cuerdas esas que hay ahí ee cómo/ se llaman\ | | [(F) re:] | redes

A: *rees*

P: ee ¿las porterías son idénticas, las de | | voleibol y las de básquet?/

A: ¡no!

El profesor formula preguntas con doble opción

P: ee:: cuántos escalones hay/

A: hay | tres escalones

P: eee | son escalones [altos/] o bajos \

A: escalones son

P: [(F) LOS]

A: los escalones son *aldos*

El alumno usa palabras nuevas

[Por ejemplo el caso de *cantador*. Es interesante observar como el profesor no corrige de entrada el error sino que deja que el alumno se exprese tranquilamente. Con posterioridad le rectifica.]

A: hay un cantador que viene en Valencia mañana | es algeriano =**¿algeriano?**= e viene a cantar =**¿y vas a ir a verlo?**= creo es un cantador | es que todo el mundo quiere es que la entrada creo que vale veinte euros =**¿veinte euros? ¿es muy caro no?**= es famoso =**qué significa que es famoso**= un cantador de canta bien | que es muy conocido es | antes trabaja aquí en la naranja en la naranja =**no me digas**= en España la primera vez que viene subi subi subi una escalera =**muy alto ya no ¿ya no trabaja en la naranja?**= era es un cantador. =**Se dice cantante. Cantador ee es una expresión que no se utiliza mucho.**= Es un cantante. =**¿Cómo se llama?**= Cantante. =**¿Pero cómo se llama?**= Vilel.

El alumno hace formulaciones parciales del enunciado

A: yo veo en el patio los árboles:: | y:: y y campos y | y basquet y di volebole

P: las redes | ¿y para qué sirven?

A: para | parar el balón cuando miti un gol:: paran os balon | ves *much* lejos-

El alumno pide ayuda

[Pero en este caso acaba encontrando él mismo la palabra]

A: yo salgo en casa sin ropa is un:: un: xxx ay ¿cómo se llama? | un *pantarón* corto

P: ¿cómo está ahora la hierba del campo?

A: la hierba *ye/* campo ahora está | no sé | cómo

P: CORTADA

A: cortada

La secuencia Y-R-F (formato de interacción)

La secuencia Y-R-F (iniciativa-reacción o réplica-feedback) de Sinclair y Coulthard (1975) es dominante en este tipo de conversaciones. La estructura responde al siguiente esquema:

INICIATIVA	REACCIÓN o RÉPLICA	FEEDBACK	
suele ser una pregunta del profesor	respuesta del alumno	evaluación positiva: secuencia acabada (aprobación)	evaluación negativa: inicio secuencias secundarias (corrección)

Observemos un final positivo y uno negativo respectivamente:

P: y vamos a seguir nosotros nuestra clase. Ahora [¿qué estamos haciendo?]

A: bajamos por *las caleras*

P: ee:: cuántos escalones hay/

P: ¿te gusta más el campo de fútbol ahora o cuando tenía la hierba muy alta?

A: no ahora sí/

P: parece un campo de fútbol::

A: sí:: mi::

P: ¿de qué?

A: de campos | | |

P: ¿casi reglamentario no?

Vemos también que a veces en nuestra grabación el alumno responde con una entonación propia de una pregunta, porque en lo fondo está preguntando si su respuesta es correcta o no:

P: ¿y de qué color son?

A: xxx lo las hojas tie color verde

P: ¿segu seguro?

A: sí

P: xxx

A: hay unas amarillo un poco | parecido

P: ¿cuáles?

A: hay unas parecido marillo ¿NO?

P: sí | un poco más claras

P: cuánto es más o menos la temperatura nuestra

A: sesenta ¿no?

P: [(F) NO] eso es mucho/

A: ¿treinta?

P: treinta y:: seis treinta y siete no?

A: sí

El andamiaje

Otro concepto interesante para nuestro estudio es el de andamiaje. Bruner lo define como el “conjunto de intervenciones del participante competente cuyo efecto permite al participante menos competente realizar alguna cosa que no hubiere podido hacer sin su ayuda.” Y según Vasseur (1993), la interacción de las conversaciones como las que analizamos constituye un marco para la construcción de la interlengua, es decir, para la producción, validación y modificación de la hipótesis formulada por el aprendiz.

Analicemos los tres tipos de movimientos de andamiaje a partir de los ejemplos de nuestro corpus:

a) Movimientos de autoestructuración (el menos competente produce enunciados empleando los recursos de los que dispone en su interlengua):

P: las redes | ¿y para qué sirven?

A: para | parar el balón cuando miti un gol:: paran os balon | ves *much* lejos-

P: para que no se vayan muy lejos

A: yo salgo en casa sin ropa is un:: un: xxx ay ¿cómo se llama? | un *pantarón* corto

P: un pantalón corto / muy bien /

b) Movimientos de heteroestructuración (el más competente interviene en la enunciación anterior):

P: ¿son iguales? | no | no son iguales | una tiene | qué es | cómo se llama eso

A: no sé

P: no sabes si lo hemos hablado muchas veces | una CANASTA

A: una canasta

[Unas semanas antes había entrado una máquina segadora al campo de fútbol del patio y había rebajado el césped]

P: ee ee a bueno que cuando la máquina pasaba

A: pasaba y pasa por aquí y | te | te oa ha oído como

P: has oído

A: has oído

P: YO | HE OÍDO

A: yo he oído la ruído

P: EL

A: el ruído burr

P: de la máquina

c) Movimientos de interpretación (orienta las intervenciones hetero-estructurantes de uno y la interpretación del enunciado hetero-estructurante por parte del otro):

A: los escalones son *aldos*

P: ALTOS más o menos sí ee sí que son y ahora ee: cuando hemos bajado las escaleras a dónde hemos [¿ido?]

Las secuencias potencialmente adquisitivas (SPA)

Con el término de *Séquences Potentiellement Acquisitionnelles* De Pietro, Matthey y Py (1989) se refieren a las secuencias en las que los interlocutores mantienen unas negociaciones relativas a un objeto lingüístico –hemos observado que mayoritariamente a nivel léxico– que revelan estrategias conversacionales adscritas a la adquisición. Observemos cómo se efectúan numerosas intervenciones –o intercambios– reparadoras o de reformulación (que se abren por una evaluación negativa o por una autoinsatisfacción) y que vienen determinadas a veces por un énfasis en la entonación:

Intervenciones reparadoras

P: eee | son escalones [altos/] o bajos \
A: escalones son
P: [(F) LOS]
A: los escalones son *aldos*
P: ALTOS más o menos sí ee sí que son y ahora ee: cuando hemos bajado las escaleras a dónde hemos [¿ido?]

A: igual en *Maruecos* cuanto hay el sol yo *sale* con una ((risas))
P: YO SALGO
A: yo salgo en casa sin ropa is un:: un: xxx ay ¿cómo se llama? | un *pantarón* corto

Intervenciones de reformulación (por evaluación negativa)

A: la hierba *yel* campo ahora está | no sé | cómo
P: CORTADA
A: cortada
P: LA HAN SEGADO
A: [(AC) la han *seado*]
P: segar | | segar es cortar

Intervenciones de reformulación (por autoinsatisfacción)

P: vamos a acabar la clase dentro =**sí sí ya**= de muy poquito =**ya**= y sí que me gustaría Allal que tu hicieras preguntas sobre sobre cosas | | sobre la clase de hoy:: etcétera | | =**muy bi** | | pregúntame | | hazme preguntas tu a mi sobre lo que quieras | | =**ee mmm alors no:: vale dime tu qué qué preguntas y**= no no tu tienes que INVENTARTE las preguntas me puedes preguntar de todo | | =**ee qué modelo tienes de coche**=

La pregunta como procedimiento didáctico

Las preguntas en estas conversaciones exolingües se caracterizan por ser adscritas no a obtener una información que se necesita sino a verificar si el aprendiz sabe responder. He observado en el fragmento de transcripción que el alumno llega a distinguir las preguntas didácticas del profesor (*display question*) que son sutilezas por simulación de ignorancia, si son un acto sincero, si dice contestar o mejor que lo haga el profesor:

P: muy bien | no es normal sobre todo ¿cuando hace mucho?
A: es *mucha* sol *ahí* | hay veces mucha | ah sube hasta cuarenta
P: ¿hasta cuarenta qué?
A: grados
P: de | temperatura

A: temperatura
P: ¿cuarenta grados de tempera eso es mucho o poco?
A: | | mucho
P: es mucho es mucho | porque:: tu te acuerdas cuál es la temperatura que tenemos dentro del cuerpo? | | ¿tu lo has estudiado?
A: ebe | no
P: cuando uno está enfermo y se pone el termómetro
A: ah::
P: cuánto es más o menos la temperatura nuestra
A: sesenta no?
P: [(F) NO] eso es mucho/
A: ¿trenta?
P: treinta y:: seis treinta y siete no?
A: sí
P: entonces si tu dentro tienes [(AC) treinta y seis treinta y siete] y fuera hay cuarenta
A: [(@) madre] setenta/
P: no no bueno no se suma
A: xx
P: se nota mucho calor ¿no?
A: sí | |
P: ¿cómo está ahora la hierba del campo?

Conclusiones

En este artículo he intentado pasar revista a las estrategias comunicativas más relevantes que suelen aparecer en una conversación exolingüe entre un interlocutor experto (el nativo o el enseñante) y un interlocutor no experto (el no nativo o alumno) y las perspectivas de superación de dificultades que ambos interlocutores ponen en práctica. Éstos entablan ciertas negociaciones en cuanto a aspectos de lengua, sobre todo relativas mayoritariamente a problemas de léxico. Pero estos errores son inevitables y forman parte consistente del aprendizaje.

Los fenómenos lingüísticos observados desde la perspectiva del enfoque comunicativo permiten percatarnos del grado de complejidad que radica en el proceso de aprendizaje-adquisición de una segunda lengua. Hemos constatado que el aprendiz participa de forma activa en su proceso y que no duda en ningún momento en formar parte del contrato didáctico.

Finalmente, este artículo podría dar pie a continuar investigando el eje del conocimiento del mundo compartido fijándonos en los elementos de la estructura participativa: la relación entre los interlocutores, el estatus, los roles sexual y social, la distancia, las formas de cortesía... Pensemos desde nuestra perspectiva que estos elementos acaban adoptando una relevancia secundaria por la huella tan fuerte que otorga el contrato didáctico subyacente. He dejado de lado también otros aspectos importantes de la riqueza comunicativa como son los elementos de comunicación no verbal: kinésicos, proxémicos y cronémicos.

Notas

¹ Se considera disciplinas afines a la didáctica de la lengua, y emplea métodos de investigación como la observación participante, el análisis conversacional, el análisis del discurso, la investigación etnográfica en educación, etc.

² Se trataría del discurso prefabricado, como por ejemplo los textos escritos (libros de texto y complementarios, artículos de prensa,...), textos escritos interactivos (voz, voz e imagen estática o cinética) o bien textos escritos interactivos (acompañados de imagen informática o bien acompañados de imagen y voz).

³ Un ejemplo paradigmático de un *feedback* resuelto de forma negativa sería exactamente el momento de la conversación que figura como Transcripción 2 y que por su interés aparece en el anexo del trabajo.

Bibliografía

- Briz, A. y A. Hidalgo (1998) "Conectores pragmáticos y estructura de la conversación", en Zorraquino, M.A. i Montolí, E., *Los marcadores del discurso*. Madrid, Arco, 121-142.
- Cassany, D., Luna, M. & G. Sanz (1993) *Ensenyar llengua*. Barcelona, Graó.
- Calsamiglia, H. (1991) "El estudio del discurso oral", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 2. Gijón.
- _____ (1991) "De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 2, Gijón, 60-67.
- Calsamiglia, H y Tusón, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Cambra, M. (2003) "El discurso en el aula", en *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona, Graó, 227-238.
- Cohen, L. y L. Manion (1989) "La entrevista", en *Métodos de investigación educativa*. Buenos Aires, La Muralla, 377-409.
- Cots, J. M. y otros (1990): "Conversa(r)", en *Caplletra. Revista de Filologia*, 7, 51-57.
- Guasch, O. (1995) "Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües", en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 6, Barcelona, Graó, 117-124.
- Llobera, M. (1995) "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en *La enseñanza de las lenguas por tareas*, ICE/Horsori, Univ. de Barcelona, 17-38.
- _____ (2003) "Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma", Barcelona, 269-381.
- Nussbaum, L. (1995) "Aproximacions a l'oralitat per a les classes de llengües", en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 6, Barcelona, Graó, 59-70.
- _____ (1995) "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Graó, 33-42.
- Tusón, A. (1991) "Las marcas de la oralidad en la escritura", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 3, Gijón, pág. 14-19.
- _____ (1994): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 2, Gijón, 50-59.
- _____ (1995): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona, Empúries.
- _____ (2003): "L'aula com a escenari comunicatiu", en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 6, Barcelona, Graó, 47-58.

FICHA TÉCNICA

1. Agentes.

Investigador: Vicent Josep Gírbés Roig
Transcriptor: el mismo
Verificador de datos: Prof. Dr. Miquel Lobera
Verificador de transcripción: el mismo
Usuario:

2. Datos contextuales

Tipo de datos: ENT
Tipo de unidad: entrevista en una sesión de clase
Fecha de grabación: 21/04/04
Hora: 11:55 am
Duración: 40 minutos
Población: Benifaió (La Ribera)
Centro: IES Enric Soler i Godes
Nivel educativo: SEC
Profesor: Antonio Medina Cachinero
Profesor: 55 años
Profesor: nativo
Alumno: 16 años
Número de alumnos: 1
Lengua objeto de estudio: castellano
Lengua objeto de estudio: L2
Lengua común: castellano

3. Tema

Campo(s) temático(s): conversación informal paseando por el patio: observación de elementos naturales (árboles, plantas, colores), zona deportiva, la temperatura al exterior.

Título: Conversación exolingüe al patio del instituto.

4. Código

Nombre investigador	Tipo de interacción	segundo profesor	Data	Llengua objecte d'estudi	Nivell educatiu	Segment
GIRBÉS	ENT	AM	21/04/04	CAST	SEC	S1

Transcripción 1

Profesor de Religión de un IES del País Valenciano y un alumno marroquí matriculado en 4º de ESO mantienen una conversación por el patio del instituto en una hora lectiva de refuerzo de la asignatura de Castellano.

P: Profesor

A: Alumno

1. P: y vamos a seguir nosotros nuestra clase. Ahora [¿qué estamos haciendo?]
2. A: bajamos por *las caleras*
3. P: ee:: cuántos escalones hay/
4. A: hay | tres escalones
5. P: eee | son escalones [altos/] o bajos \
6. A: escalones son
7. P: [(F) LOS]
8. A: los escalones son *aldos*
9. P: ALTOS más o menos sí ee sí que son y ahora ee: cuando hemos bajado las escaleras a dónde hemos [¿ido?]
10. A: a::: al patio
11. P: al patio y ahora [qué es lo que ves en el patio\]
12. A: yo veo en el patio los árboles:: | y:: y y campos y | y basquet y di voleibole
13. P: el campo de básquet y de voleibol | ¿no?
14. A: sí
15. P: ee ¿las porterías son idénticas, las de | | voleibol y las de básquet?/
16. A: ¡no!
17. P: ¿son iguales? | no | no son iguales | una tiene | qué es | cómo se llama eso
18. A: no sé
19. P: no sabes si lo hemos hablado muchas veces | una CANASTA
20. A: una canasta
21. P: y eso es una portería
22. A: portería
23. P: y ee:: las cuerdas esas que hay ahí ee cómo/ se llaman\ | | [(F) re:] | redes
24. A: *rees*
25. P: las redes | ¿y para qué sirven?
26. A: para | parar el balón cuando miti un gol:: paran os balon | ves *much* lejos-
27. P: para que no se vayan muy lejos
28. A: para no perder el *tempo*
29. P: {para no perder el tiempo} y | y para que se quede recogida ahí | ee:: ¿los árboles ya tienen hojas o no?
30. A: {s::í}
31. P: ¿y de qué color son?
32. A: xxx lo las hojas tie color verde
33. P: ¿segu seguro?
34. A: sí
35. P: xxx
36. A: hay unas amarillo un poco | parecido
37. P: ¿cuáles?
38. A: hay unas parecido marillo ¿NO?
39. P: sí | un poco más claras
40. A: hay unas verde claro:::/
41. P: otro | [(AC) muy bien]
42. A: sí

43. P: verde oscuro::: etcétera | este árbol cuando tenga todas las hojas dará mucha sombra no?

44. A: sí::í

45. P: ee ¿en verano se está mejor al sol a la sombra?

46. A: al so

47. P: {(FF) ¿AL SOL?}

48. A: sí

49. P: ¿te gusta más estar al sol? ¿Por qué?

50. A: no sé

51. P: ¿ee? Mira está pasando Jacqueline ((riales de A) ¿es una chica guapa o fea?

52. A: guapa/

53. P: {(@) ah:: muy bien\} ee:: ¿pero en verano prefieres estar al sol?

54. A: sí | pero en la playa/

55. P: ah ah ah

56. A: xxx la piscina::

57. P: con la piscina o en la playa::: ee

58. A: igual en *Maruecos* cuanto hay el sol yo sale con una ((riales))

59. P: YO SALGO

60. A: yo salgo en casa sin ropa is un:: un: xxx ay ¿cómo se llama? | un *pantaron* corto

61. P: un pantalón corto / muy bien /

62. A: solo en casa xxx un pantalón corto

63. P: y una camisetita o algo

64. A: no

65. P: muy bien | no es normal sobre todo ¿cuando hace mucho?

66. A: es *mucha* sol *ahí* | hay veces mucha | ah sube hasta cuarenta

67. P: ¿hasta cuarenta qué?

68. A: grados

69. P: de | temperatura

70. A: temperatura

71. P: ¿cuarenta grados de tempera eso es mucho o poco?

72. A: | | mucho

73. P: es mucho es mucho | porque:: tu te acuerdas cuál es la temperatura que tenemos dentro del cuerpo? | | ¿tu lo has estudiado?

74. A: ebe | no

75. P: cuando uno está enfermo y se pone el termómetro

76. A: ah::

77. P: cuánto es más o menos la temperatura nuestra

78. A: sesenta ¿no?

79. P: [(F) NO] eso es mucho/

80. A: ¿treinta?

81. P: treinta y:: seis treinta y siete no?

82. A: sí

83. P: entonces si tu dentro tienes [(AC) treinta y seis treinta y siete] y fuera hay cuarenta

84. A: [(@) madre] setenta/

85. P: no no bueno no se suma

86. A: xx

87. P: se nota mucho calor ¿no?

88. A: sí | |

89. P: ¿cómo está ahora la hierba del campo?

90. A: la hierba *ye*/ campo ahora está | no sé | cómo

91. P: CORTADA

92. A: cortada

93. P: LA HAN SEGADO

94. A: [(AC) la han *seado*]

95. P: segar | | segar es cortar
 96. A: *sigar*
 97. P: ee:: ¿con una máquina o a mano?
 98. A: con una máquina/
 99. P: con una máquina vino una máquina tu la has visto?
 100. A: sí una máquina o un tractor *parese*
 101. P: un tractor que tenía::
 102. A: ar:: atrás una máquina y {(EV) burrru}
 103. P: el burru qué quiere decir?
 104. A: ((rialles))
 105. P: qué significa burru::\
 106. A: es que | cortar/ | *el arroido* estaba
 107. P: ee ee a bueno que cuando la máquina pasaba
 108. A: pasaba y pasa por aquí y | te | te oa ha oído como
 109. P: has oído
 110. A: has oído
 111. P: YO | HE OÍDO
 112. A: yo he oído la ruído
 113. P: EL
 114. A: el ruído burr
 115. P: de la máquina
 116. A: pasar | cortar
 117. P: cuando cortaba | | | cuando se corta la hierba | ¿huele de una forma especial? | | la hierba cortada\ | |
 118. A: sí
 119. P: sí huele huele a fresco ¿no?
 120. A: s:í todo
 121. P: no no se nota ¿no?
 122. A: sí
 123. P: ¿te gusta más el campo de fútbol ahora o cuando tenía la hierba muy alta?
 124. A: no ahora sí/
 125. P: parece un campo de fútbol:::
 126. A: sí::: mi:::
 127. P: ¿de qué?
 128. A: de campos | | |
 129. P: ¿casi reglamentario no?
 [...]

Transcripción 2

- [...]
 1. P: ¿cómo se llama?
 2. A: Benimel·led
 3. P: ¿Beni?
 4. A: Mel·lel
 5. P: y yo porqué no lo sé pronunciar bien | Benimel·lel/
 6. A: sí::
 7. P: ¿sí?
 8. A: sí *igua*
 9. P: más o menos\
 10. A: sí | y mi pueblo se llama igual Benifaió se llama pero en en en
 11. P: Marruecos
 12. A: sí | en español se llama hejo | hejos de Abdul·lah
 13. P: ¿hijos?
 14. A: de Abdul·lah
 15. P: ¿de Abdul·lah?
 16. A: sí mi pueblo

17. P: y y ¿qué es Ben: Abdul-lah?
18. A: no hejos
19. P: hijos | ¿hijos o lejos?
20. A: HEJOS HEJOS
21. P: hi
22. A: hejos | en árabe se llama *Ablatablada*
23. P: xxx ahí sí que ya no sé pronunciar yo
24. A: no sé que como se llama ese nombre HEJOS | que igual tenemos {(@)
uno padre} en mi pueblo
25. P: sí porque el el prefijo BEN es hijo DE no?
26. A: no ben no ben es otra cosa e hejos es otra cosa
27. P: ¡ajá! | ¿cómo están aquellos árboles de allí?
28. [...]