# EL DISCURSO EN UNA CLASE PARTICULAR DE ELE: ¿CONTRATO DIDÁCTICO O CONVERSACIÓN EXOLINGÜE?

**Rosa María Lucha Cuadros**

## 1. Introducción

En este trabajo presentamos la interacción de una primera clase particular español como lengua extranjera (ELE) en la que el docente pretende evaluar los conocimientos previos que de ella posee el alumno. Vamos a observar y analizar qué características propias de una situación exolingüe aparecen y si también hay elementos del discurso del docente dentro del aula o si se produce contrato didáctico entre los interlocutores.

¿Qué tipo de interacción se establece en una clase particular de ELE? ¿Es una conversación exolingüe o queda dentro de la tipología del discurso desarrollado en un aula de lengua extranjera (LE)? Normalmente, los estudios que se han realizado sobre el discurso educativo se han centrado sobre todo en el discurso dentro del aula, definiendo con detalle todos los elementos que conforman las características de dichas interacciones. La clase particular de una LE tiene unas características determinadas que la distinguen de una clase en grupo. Empezando por la periodicidad, que no viene marcada por una institución, sino por el propio alumno, hasta la elección de los contenidos (gramaticales, léxicos, funcionales o socioculturales) que normalmente los negocian conjuntamente el profesor y el alumno a partir de las necesidades de este último. Otro rasgo importante y decisivo a la hora de definir qué tipo de interacción se establece entre el alumno y el profesor es el lugar de encuentro para impartir la clase. Con frecuencia, el lugar elegido es la casa del profesor o la del alumno, una cafetería, etc. En todo caso, un espacio fuera de un entorno académico rígido en horarios y formas de enseñar y aprender. Estas caracte-



Centro Virtual Cervantes

rísticas hacen pensar que estamos más ante una situación exolingüe que dentro de una enseñanza formal. No obstante, no hay que olvidar que el objetivo básico de toda clase es la intención didáctica. Por ello, en este estudio nos interesa observar qué tipo de características se dan en el discurso de una clase particular. Así, a partir del análisis de la transcripción de la primera clase, vamos a observar si aparecen o no elementos propios del contrato didáctico y de la conversación exolingüe, identificarlos y describirlos.

## 2. Marco teórico

Vamos a definir primero los elementos básicos que caracterizan la interacción de una conversación exolingüe y del discurso dentro del aula de LE.

### 2.1. La interacción dentro del aula de LE

En el aula de LE converge toda una serie de elementos que la convierten en un espacio con unas características propias que la diferencian de otros espacios en los que también se producen interacciones entre nativos y alóglotas. Uno de estos elementos es la periodicidad de estas interacciones, marcada de antemano por la institución que organiza el curso. La finalidad didáctica, además, siempre está presente dentro de este espacio, lugar al que se acude con el único objetivo de enseñar y aprender. Otra de las características destacables es la concienciación por parte de los participantes de la interacción, de que cada uno de ellos -profesor o alumno- cumple con unos roles y objetivos comunicativos bien definidos y delimitados por las diferentes tareas que tradicionalmente se han asignado al profesor y al alumno. Esas diferencias han sido estudiadas y analizadas desde los años 60 por diferentes teóricos; ya a partir de los 80 los trabajos orientados a estudiar la interacción dentro del aula se centran especialmente en analizar con más detalle cómo funciona una clase de LE, es decir, cómo se organiza y se desarrolla, para poder entender cómo se produce el proceso de aprendizaje de la LE (Cambra, 1998). Dentro de esos trabajos encontramos algunos dedicados casi exclusivamente al estudio del discurso del profesor. En ellos queda patente la importancia de la figura del profesor de LE como director organizativo de todo el proceso de enseñanza ya que, como participante experto, es decir, como el hablante con mayor competencia comunicativa, se reserva una parte importante del total de las intervenciones realizadas en clase. Es, además, el que gestiona la conversación: decide quién habla, elige los temas, controla la duración de las inter-



Centro Virtual Cervantes

venciones, presenta los contenidos gramaticales, funcionales, léxicos o socioculturales del programa académico, corrige, formula preguntas, ya sean didácticas, que se utilizan simplemente para comprobar que el alumno es capaz de responder en la lengua meta, o referenciales, con las que se requiere que el alumno aporte una información de la que el docente no dispone, etc. Por su lado, el alumno acude al aula con el objetivo de adquirir las destrezas necesarias para comunicarse en la lengua meta. Para que ese proceso de enseñanza-aprendizaje se produzca de forma adecuada, tanto el docente como el alumno participan conscientemente de un *contrato didáctico* que les lleva a asumir los roles que acabamos de señalar, y que fuera de ese contexto sería difícil comprender. Así, el profesor se ve en el deber de dirigir el acto comunicativo y ayudar al alumno en todo momento. Mientras que éste debe no sólo aceptar su ayuda, sino exigirla si fuera necesario. Esto hace que las dificultades de aprendizaje de una LE en un medio natural desaparezcan o queden limitadas al mínimo en un contexto institucional (Cambra, 1998; González, 2005).

### 2.2. La conversación exolingüe

La conversación exolingüe se desarrolla en situaciones en las que un nativo interacciona con un alóglota en la lengua y el país del primero, y en un medio natural, es decir, fuera de un entorno institucional. Este tipo de interacción se caracteriza por el esfuerzo comunicativo que realizan los participantes de la conversación con el objetivo de mantener viva la conversación a pesar de la disparidad existente entre la competencia comunicativa de ambos interlocutores. Para superar esta dificultad, las estrategias comunicativas que se siguen se pueden agrupar en dos tipos fundamentales: a) de autofacilitación y b) de heterofacilitación. En el primer caso, el objetivo es hacer más comprensible el propio discurso, mientras que en el segundo la finalidad es ayudar al interlocutor alóglota a formular el enunciado que le permita continuar la conversación. Es lo que algunos autores han dado en llamar *andamiaje*. Dentro de las estrategias de heterofacilitación, el nativo suele utilizar, entre otras, la reformulación, ya sea *intracódica*, mediante la sinonimia o la paráfrasis, o la *extracódica*, es decir, utilizando otro tipo de código, como puede ser el gestual. Otra estrategia, dentro de la heterofacilitación, es la simplificación de elementos morfológicos y sintácticos, o evitar el uso de frases hechas. La formulación de preguntas cerradas o con doble opción también pertenece a este grupo. Dentro del grupo de la autofacilitación, el interlocutor alóglota puede recurrir también a la reformulación de su enunciado, ya sea porque percibe



Centro Virtual Cervantes

que su interlocutor no lo entiende o porque su conocimiento de la lengua meta le indica que el enunciado emitido es erróneo. También, igual que el participante nativo, puede facilitar la interacción mediante una reformulación *extracódica*, con gestos o la L1. La petición de ayuda es otra estrategia que utiliza a menudo el alóglota (Krämer, 1991; Nussbaum, 1991; Cambra, 1998; González, 2005). Toda esta serie de estrategias propicia lo que De Pietro, Matthey y Py (citados en Cambra, 1998) llamaron Secuencias Potencialmente Adquisitivas (SPA). En el proceso de estas secuencias se produce, por parte de los interlocutores de la conversación exolingüe, una negociación en la que el propósito básico es que el alóglota adquiera un elemento lingüístico que durante la conversación se ha revelado como problemático.

## 3. Metodología

### 3.1. El marco metodológico

Para la realización de este trabajo hemos tenido presentes las teorías de la antropología lingüística y de la etnografía. Según Duranti (2000) la antropología lingüística se ocupa del estudio del lenguaje y del habla. El primero, como un recurso de la cultura, y el segundo, como una práctica cultural. Los antropólogos lingüistas ven a los hablantes como actores sociales, es decir, como miembros de comunidades singulares y atractivamente complejas, cada una de las cuales está articulada como un conjunto de instituciones sociales y a través de una red de experiencias y valores morales entrecruzados. Su visión del lenguaje es un conjunto de estrategias simbólicas que forman parte del tejido social y de la representación individual de mundos posibles o reales. Parten, por un lado, del principio de que las palabras son importantes y, por otro, del hallazgo empírico de que los signos lingüísticos como representaciones del mundo y de que las conexiones nunca son neutrales. Como vemos, la antropología lingüística estudia las formas lingüísticas, y un recurso básico para llevarla al campo de las prácticas culturales lo encontramos en la etnografía, que brinda un valioso conjunto de técnicas para conseguir ese acercamiento.

La etnografía no es otra cosa que la descripción escrita de la organización social, de las actividades, de los recursos simbólicos y materiales y de las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos. Esta descripción suele surgir de la participación directa y prolongada en la vida social de una comunidad. Para llegar a ello se ha de cumplir, no obstante, con dos cualidades importantes:



Centro Virtual Cervantes

a) Por un lado, mantener un distanciamiento en las reacciones inmediatas, con el fin de ser lo más objetivo posible.

b) Por otro lado, y aunque parece un poco contradictorio, conseguir una identificación suficiente o empatía con los miembros del grupo, con el fin de obtener una perspectiva interna. Lo que los antropólogos llaman el punto de vista *émico*.

### 3.1.1. La etnografía educativa

La utilización correcta del diseño etnográfico en la investigación educativa se ha visto limitada por una serie de factores. La etnografía fue desarrollada por antropólogos y sociólogos; sin embargo, la mayoría de los investigadores en educación tiene una formación psicológica experimental. El objetivo de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global, raramente se consideran de forma aislada. La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica. Representa un enfoque de los problemas y procesos de la educación; en esencia, constituye una síntesis interdisciplinaria emergente al ser practicada por investigadores de distintas tradiciones. Una etnografía bien lograda es aquella en la que el investigador establece, desde una perspectiva *émica* y *ética*, un diálogo entre los diferentes puntos de vista de las personas que se estudian. Según las observaciones de Myers (1986) (citado en Duranti, 2000), ser un etnógrafo significa aprender a mirar y escuchar. Esto significa que la repetición de la vida cotidiana es un elemento crucial de nuestra habilidad para aprender a detectar modelos. Para realizar nuestro estudio recurrimos a varios métodos tradicionales de la etnografía, como la observación, la entrevista, el empleo de grabaciones electrónicas y su transcripción.

## 3.2. El contexto y la recogida de datos

La transcripción que aquí presentamos es parte de un corpus más amplio perteneciente a una investigación sobre la adquisición por hablantes anglófonos del contraste de pretérito perfecto y pretérito imperfecto. El objeto de estudio son María, nativa de español y profesora de ELE, y, como alóglota, Steve, estudiante inglés de 32 años que, antes del estudio, llevaba residiendo



Centro Virtual Cervantes

en Barcelona cuatro meses. María recogió los datos mediante una grabación electrónica en la casa del estudiante; por tanto, en un ambiente relajado, de confianza, sin interrupciones ni contratiempos. La duración de la interacción oral fue aproximadamente de una hora, de la cual hemos utilizado la primera parte, 20 minutos. El objetivo de este encuentro era posibilitar una primera toma de contacto entre la docente y el discente con la intención de evaluar los conocimientos de Steve sobre la morfología verbal del pasado antes de pasar a una intervención didáctica. Para la transcripción de la conversación hemos utilizado el siguiente código:

| | *Símbolos* | *Ejemplo* |
|---|---|---|
| *Numeración* | L Línea<br>T Turno | L T Persona<br>15 7 M |
| *Participantes* | M María<br>S Steve | S: síii *hastaaa* octubre<br>M: aha |
| *Solapamientos* | [xxx] | [vale]<br>[sí] |
| *Pausas* | \| pausa corta<br>\|\| pausa media<br>\|\|\| pausa larga | haceee \|\| tres meses |
| *Entonación* | ↑ entonación interrogativa | hasta octubre↑ |
| *Alargamiento* | aaa alargamiento vocálico | Hastaaa |

## 4. Análisis y discusión

El inicio de la conversación es bien representativo de que estamos ante una situación exolingüe. Los primeros turnos nos indican ya que la interacción que tenemos ante nosotros no se desarrolla dentro de un aula, es decir, en un espacio restringido por unas normas estrictas de horarios y formas, como puede ser la manera de iniciar una clase.

1 M: bueno Steve
2 S: hola
3 M: hola || aaa cuánto tiempo llevas exactamente ahora en | en Barcelona ↑



Centro Virtual Cervantes

Sin embargo, en el tercer turno la pregunta con la que María inicia su discurso es el primer indicio de que en esta conversación hay un director que va a dirigir la interacción, el participante nativo y, por tanto, el más competente comunicativamente de los dos interlocutores. Es significativo que en tan sólo tres turnos podamos encontrar características de una situación exolingüe, como es la manera de saludar, y de un discurso propio de un aula de LE, la formulación de preguntas cerradas o de opción -propias del contrato didáctico-: en este caso una pregunta de opción, referencial, para conseguir información del otro interlocutor. A lo largo de la conversación observamos más ejemplos en los que el discurso del participante nativo, María, presenta características de una interacción dentro del aula de LE. Es ella, como hablante experta de la lengua meta, la que gestiona en todo momento la conversación: elige los temas, como acabamos de ver en el turno 3 y como también hace en los turnos 31, 63 y 85:

31 M: y por qué decidiste venir | a Barcelona y no a otra ciudad ↑
63 M: tú necesitas viajar normalmente ↑
85 M: cuánto tiempo estuviste [allí] ↑

Es María también la que decide en todo momento qué rumbo debe seguir la conversación. Para ello recurre a un elemento esencial del discurso del docente de LE: la formulación de preguntas. Hay que señalar, no obstante, que no se trata de simples preguntas didácticas, sino que son preguntas referenciales que exigen del alóglota aportar una información en la que María está interesada. También es la que corrige las intervenciones de Steve cuando no son correctas, como observamos en los turnos 70-71-72:

70 S: sí | perooo | aaa || era | un | fue aaa un | prosés procés ↑
71 M: sí-sí || [un proceso]
72 S: [importante]

Vemos cómo Steve duda ante la forma correcta de un elemento lingüístico de su discurso y pide ayuda a María de forma implícita al pronunciar en tono ascendente la palabra *prosés*, *procés*. Ante esa demanda, María corrige ofreciéndole de manera explícita la forma correcta. A partir del *feedback* de María, Steve continúa su discurso sin repetir ya la forma correcta que le acaba de ofrecer María. Todos estos ejemplos dan muestran de que la hablante experta, María, a pesar de estar en una situación exolingüe no puede dejar de lado su carácter de docente y actúa como si estuviera dentro del aula. Sin



Centro Virtual Cervantes

embargo, a lo largo de la interacción encontramos numerosos ejemplos propios de una conversación exolingüe. El primero que aparece y que ya hemos comentado es el saludo. En los turnos siguientes, a partir de la primera pregunta referencial de María en el turno 3, y hasta el turno 19, se produce una interacción rica y variada en la que encontramos tanto elementos de autofacilitación como de heterofacilitación:

3 M: hola || aaa cuánto tiempo llevas exactamente ahora en | en Barcelona ↑
4 S: en Barcelona *pooor* haceee | tres meses
5 M: aha
6 S: síii *hastaaa* octubre
7 M: aha
8 S: sí
9 M: aaa vas a estar hasta el próximo octubre ↑ dices ↑ hasta octubre ↑
10 S: estudio *hastaaa* hac estudio haceee || tres meses eee también sí
11 M: aha
12 S: en la escuela
13 M: aha
14 S: sí
15 M: desde desde octubre ↑
16 S: desde octubre desde octubre
17 M: aha
18 S: [vale]
19 M: [vale] yyy bueno | recuerdas la época antes || de venir | a España ↑

Así, en el turno 6 vemos cómo Steve intenta facilitar la comprensión de su discurso mediante una reformulación del marcador temporal que había utilizado en el turno 4. Sus conocimientos de la lengua meta le hacen pensar que *hace* no es la forma adecuada y la reformula en la forma *hasta*. En el turno 9 es María la que intenta mediante una heterofacilitación dar información a Steve para que éste pueda reflexionar sobre su discurso y llegar por sí solo hasta la forma correcta. En el siguiente turno, Steve vuelve a utilizar, en un primer momento, el mismo marcador temporal del turno 6, con el que ya había realizado la reformulación; sin embargo, percibe que es incorrecta y vuelve a la primera opción, *hace*. En el turno 15 María, viendo que Steve no es capaz de llegar a la forma correcta, se la ofrece de manera explícita. Steve, con la repetición en el turno 16 y con el uso de la expresión coloquial *vale* en el 18, parece querer dar a entender a María que reconoce finalmente que la forma



Centro Virtual Cervantes

adecuada es *desde*. María también da por terminada esta pequeña secuencia con la misma expresión coloquial. Como acabamos de ver en esta secuencia, las estrategias de heterofacilitación de María para conseguir que el *andamiaje* funcione y Steve llegue a la forma adecuada no han funcionado. No obstante, sí encontramos otros ejemplos en los que el *andamiaje* funciona y el alóglota consigue responder a María:

31 M: y por qué decidiste venir | a Barcelona y no a otra ciudad ↑
32 S: sí | [aaa]
33 M: [de España ↑ ] cuándo tomaste la decisión ↑ [recuerdas ↑ ]
34 S: [la primera]
35 M: cuándo tomaste la decisión de vivir en España ↑
36 S: recu [recuerdo qué ↑ ]
37 M: [recuerdas ↑ ] cuándo | tomaste | la decisión ↑ | | | tomaaaste la decisión ↑ | un día decidiste | vivir en España | | un día tú decidiste venir | a España | | comprendes ↑
38 S: no | no entiendo
39 M: comprendes decisión ↑
40 S: sí
41 M: vale | tomar una decisión es | [decidir decidir] [decidir]
42 S: [o en enti] [sí]
43 M: un día
44 S: sí
45 M: un día
46 S: [*deci decidi* ↑ ]
47 M: [decidiste]
48 S: venir aquí
49 M: sí
50 S: sí | recu eee
51 M: [recuerdas esa época ↑ ]
52 S: [recu recuerdo] el día ↑ sí

En los turnos 31 y 33 María formula una nueva pregunta referencial a la que Steve, en un primer momento, al no saber responder le pide ayuda en el turno 36. A partir de este turno, María comienza a poner las bases del *andamiaje* que van a llevar a Steve en el turno 52 a poder responder a la pregunta que se formulaba 20 turnos antes. Entre las estrategias heterofacilitadoras que permiten el *andamiaje* observamos la reformulación *intracódica*, como en el



Centro Virtual Cervantes

turno 37, en el que María parafrasea lo dicho en el turno 35. También encontramos en el mismo turno 37 que María recurre a la repetición, focalizando la atención en determinados elementos: cuándo | tomaste | la decisión ↑ ||| tomaaaste la decisión ↑. En el turno 39, María, para cerciorarse de que Steve conoce el significado del elemento lingüístico *decisión*, formula una pregunta cerrada que le ayuda a explicar a continuación el significado del elemento lingüístico que ella considera problemático: *tomar una decisión*. De esta manera María consigue que Steve comprenda qué tiene que responder, y así lo demuestra cuando en los turnos 50 y 52 afirma que sí recuerda. Esta pequeña *negociación* la podemos incluir claramente dentro de una SPA. La negociación establecida entre María y Steve ha llegado a buen fin y el elemento problemático ha sido resuelto satisfactoriamente.

Los elementos de autofacilitación a los que recurre Steve y que encontramos en esta interacción también son variados. Por ejemplo, la demanda de ayuda, como hace en el turno 62 tras no entender la pregunta de María:

61 M: tú necesitas viajar normalmente ↑
62 S: otra vez por favor
63 M: tú necesitas viajar normalmente ↑
64 S: sí

También encontramos ejemplos de reformulación. En el turno 68 aparece una pequeña secuencia en la que Steve realiza una *autonegociación* hasta llegar a la forma correcta del verbo viajar:

68 S: aaa e *era* diferente | *queee* normal porqueee | aaa | *quería* | aaa encontrar *unnn* | ciudad | un lugar | aaa *para mí* | *quedar* por un aaa tiempo *largo* | un tiempo *grande* | aaa porqueee ||| *por* | muchos años aaa ||| *viaja vi eje | viaja ↑ | viajar viajo eee* | aaa *muchas* países | yyy | *al fondo* de | 200 aaa 3 | aaa *quería* | *encontrar* un | lugar | *para mí* | *vivir* | y disfrutar | sí | yyy ||| pienso queeee | si | yo | siempre | yo | sé | emmm || e *estaré* en España ||| sí

Otro elemento de autofacilitación al que acude Steve es la simplificación. En los primeros turnos de su intervención vemos cómo en sus enunciados utiliza los elementos mínimos necesarios para hacerse entender, sin arriesgarse a producir enunciados más complejos:



Centro Virtual Cervantes

3 M: hola || aaa cuánto tiempo llevas exactamente ahora en | en Barcelona↑
4 S: en Barcelona *pooor* haceee | tres meses
5 M: aha
6 S: síii *hastaaa* octubre
7 M: aha
8 S: sí
9 M: aaa vas a estar hasta el próximo octubre ↑ dices ↑ hasta octubre ↑
10 S: estudio *hastaaa* hac estudio haceee || tres meses eee también sí
11 M: aha
12 S: en la escuela

A partir del turno 67 y hasta el final podemos observar un cambio sustancial en la extensión de las intervenciones de cada interlocutor. Parece haber quedado en un segundo plano el papel de profesora de María, adoptando más el papel de amiga que está más interesada en qué le dice su interlocutor que en cómo lo dice.

## 5. Conclusiones

El análisis de la interacción nos ha permitido comprobar que estamos ante una situación que bascula claramente entre la conversación exolingüe y el contrato didáctico. En el discurso de ambos interlocutores encontramos, a pesar de estar fuera del aula, rasgos del contrato didáctico propios de este contexto, como el acuerdo tácito entre María y Steve por el que éste va respondiendo a las preguntas de María no sólo con la intención de informar, sino también de mostrar sus conocimientos de la lengua meta y al mismo tiempo de adquirir otros nuevos. La intención didáctica queda clara cuando vemos que María convierte cualquier componente de la conversación en elemento que se pueden evaluar o corregir. No obstante, vemos cómo la interacción se desarrolla siguiendo las pautas de una situación exolingüe. El primer rasgo que nos lo demuestra es que la conversación se produce fuera de un entorno institucional. También encontramos estrategias autofacilitadoras y heterofacilitadoras -reformulación, repetición o simplificación- que ayudan a poner las bases del *andamiaje* que permite crear SPA al provocar en el participante alóglota la reflexión y reformulación de elementos potencialmente problemáticos y facilitar, así, el aprendizaje y la interiorización de los contenidos que el interlocutor nativo desea que el alóglota adquiera y que no sería capaz de conseguir por sí mismo.



Centro Virtual Cervantes

## Bibliografía

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN: *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel, 1999.

CAMBRA, M.: «El discurso en el aula», *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Sedll, 1998, 227-237.

DURANTI, A.: *Antropología lingüística,* Madrid: Cambridge University Press, 2000.

GONZÁLEZ, M. V.: «El discurso generado por el profesor como fuente de (in)formación» [en línea] <http://www.ihes.com/bcn/formacion/ele/actividades/articles/gonzalez.pdf#>

KRÄMER, M.: *L'interlocution exolingüe: hispanophones et français en conversation informale*, Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag, 1991.

NUSSBAUM, L.: «La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo» [en línea] <http://www.quadernsdigitals.net/ index.php?>

PRZESMYCKI, H.: *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación*, Barcelona: Biblioteca Aula, 1994.

TUSÓN, A.: *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel, 1997.

## **Anexo:** Transcripción

| Línea | Turno | persona | intervención |
|---|---|---|---|
| | 1 | M: | bueno Steve |
| | 2 | S: | hola |
| | 3 | M: | hola \|\| aaa cuánto tiempo llevas exactamente ahora en \| en Barcelona ↑ |
| | 4 | S: | en Barcelona *pooor* haceee \| tres meses |
| | 5 | M: | aha |
| | 6 | S: | síii *hastaaa* octubre |
| | 7 | M: | aha |
| | 8 | S: | sí |
| | 9 | M: | aaa vas a estar hasta el próximo octubre ↑ dices ↑ hasta octubre ↑ |
| | 10 | S: | estudio *hastaaa* hac estudio haceee \|\| tres meses eee también sí |
| | 11 | M: | aha |
| | 12 | S: | en la escuela |
| | 13 | M: | aha |
| | 14 | S: | sí |
| | 15 | M: | desde desde octubre↑ |



Centro Virtual Cervantes

| | | |
|---|---|---|
| 16 | S: | desde octubre desde octubre |
| 17 | M: | aha |
| 18 | S: | [vale] |
| 19 | M: | [vale] yyy bueno \| recuerdas la época antes \|\| de venir \| a España ↑ |
| 20 | S: | sí \| recuerdooo bien \| sí |
| 21 | M: | aha una época \| tú pen pensaste durante [mucho tiempo ↑ ] |
| 22 | S: | [sí \| *eraaa*] |
| 23 | M: | en la idea de venir a España ↑ |
| 24 | S: | *eraaa* unaaa ciudad muy *extraño* para mí \| porque *entiendo* nada \|\| yyy claro eee es más *facil* \|\| ahora pero síi aaa aaa primero aaa *era un* \| aaa situación dificil \| porqueee aaa \| comprar un bocadillo ooo \| sí \| tomar el metro \| *era* mmm *era* mmm e *estaba* muy difícil para mí |
| 25 | M: | no sabías nada nada nada [de español ↑ ] |
| 26 | S: | [ nada \| nada] |
| 27 | M: | nunca habías estudiado nada ↑ |
| 28 | S: | *entiendo* sí \| no \| gracias \|\| y hasta luego \| no \| nada más |
| 29 | M: | [aha] |
| 30 | S: | [sí ] |
| 31 | M: | y por qué decidiste venir \| a Barcelona y no a otra ciudad ↑ |
| 32 | S: | sí \| [aaa] |
| 33 | M: | [de España ↑ ] cuándo tomaste la decisión ↑ [recuerdas ↑ ] |
| 34 | S: | [la primera] |
| 35 | M: | cuándo tomaste la decisión de vivir en España ↑ |
| 36 | S: | recu [recuerdo qué ↑ ] |
| 37 | M: | [recuerdas ↑ ] cuándo \| tomaste \| la decisión ↑ \|\|\| tomaaaste la decisión ↑ \| un día decidiste \| vivir en España \|\| un día tú decidiste venir \| a España \|\| comprendes ↑ |
| 38 | S: | no \| no entiendo |
| 39 | M: | comprendes decisión ↑ |
| 40 | S: | sí |
| 41 | M: | vale \| tomar una decisión es \| [decidir decidir] [decidir] |
| 42 | S: | [o en enti] [sí] |
| 43 | M: | un día |
| 44 | S: | sí |



Centro Virtual Cervantes

| | | |
|---|---|---|
| 45 | M: | un día |
| 46 | S: | [*deci decidió*] |
| 47 | M: | [decidiste] |
| 48 | S: | venir aquí |
| 49 | M: | sí |
| 50 | S: | sí \| recu eee |
| 51 | M: | [recuerdas esa época ↑] |
| 52 | S: | [recu recuerdo] el día ↑ sí |
| 53 | M: | antes de venir a España ↑ |
| 54 | S: | sí \| sí \| [aaa] |
| 55 | M: | [la] situación\| la circunstancia ↑ \| qué cosas [hicieron ↑ ] [que] |
| 56 | S: | [em] [sí \| aaa] |
| 57 | M: | tú tomaras la decisión ↑ |
| 58 | S: | [sí] [*eraaa*] *eraaa* en Inglaterra \| eee *al fondo* deee 2003 \| yyy \|\|\| yo *necesitooo* \| aaa \| viajar \| yyy *viajo* aaa e Sudáfrica y Australiaaa \| perooo |
| 59 | M: | normalmente quieres [decir ↑] |
| 60 | S: | [en] |
| 61 | M: | tú necesitas viajar normalmente ↑ |
| 62 | S: | otra vez por favor |
| 63 | M: | tú necesitas viajar normalmente ↑ |
| 64 | S: | sí |
| 65 | M: | dices ↑ |
| 66 | S: | sí |
| 67 | M: | o en esa época ↑ |
| 68 | S: | aaa e *era* diferente \| *queee* normal porqueee \| aaa \| *quería* \| aaa *encontrar unnn* \| ciudad \| un lugar \| aaa *para mí* \| *quedar por* un aaa tiempo *largo* \| un tiempo *grande* \| aaa porqueee \|\|\| *por* \| muchos años aaa \|\|\| *viaja vi eje* \| *viaja* ↑ \| *viajar viajo* eee \| aaa *muchas* países \| yyy \| *al fondo* de \| 200 aaa 3 \| aaa *quería* \| *encontrar* un \| lugar \| *para mí* \| *vivir* \| y disfrutar \| sí \| yyy \|\|\| pienso queeee \| si \| yo \| siempre \| yo \| sé \| emmm \|\| e *estaré* en España \|\|\| sí |
| 69 | M: | antes ↑ en el pasado ↑ |
| 70 | S: | sí \| perooo \| aaa \|\| *era* \| un \| *fue* aaa un \| *prosés*↑ *procés*↑ |
| 71 | M: | sí-sí \|\| [un proceso] |
| 72 | S: | [importante] |
| 73 | M: | aha |



Centro Virtual Cervantes

| | | |
|---|---|---|
| 74 | S: | eee \| para mí ver \| aaa Sudáfrica y Australi yyy \| Praga yyy di eee ee ciudades diferentes \| sí \|\| pero en mi mente \| eee \| sabía \| aaa \| España \| aaa \| estáaa \| es \| la \| ciudad para mí \|\|\| [Barcelona] |
| 75 | M: | [no ¿¿¿¿es \|\| aha] |
| 76 | S: | es la ciudad para mí \| perdón |
| 77 | M: | pero yaaa \| conocías Barcelona antes ↑ |
| 78 | S: | no \| *por* tres días \| sólo \|[\|\|] perooo siempre \| *queríaaa* \| aprender \| |
| 79 | M: | [ah] |
| 80 | S: | español \| yyy \| creo queee \|\| aaa \| Madrid \| aaam \|\|\| creer creera \| aaa \|\| lo mejor \| la ciudad lo mejor \| perooo \| em \| aaa \|\|\| venía a Barcelona \| yyy \| eee \| la respuesta es aquí |
| 81 | M: | *(sonríe)* ja-ja-ja \|\| tú conocías Madrid \| antes ↑ [o ↑ ] |
| 82 | S: | [sí] sí |
| 83 | M: | antes de [conocer Barcelona ↑ ] |
| 84 | S: | [antes deee] antes deee Barcelona \| sí \| fui aa Madrid |
| 85 | M: | cuánto tiempo estuviste [allí] ↑ |
| 86 | S: | [sí] dos semanas \| dos semanas \|\| me gusta perooo es una \| una ciudad \|\|\| menos \|\|\| Barcelona \| eeem \| tenía todos las cosas para mí \| Madrid no \|\| pero Barcelona \| las montañas \| la las playas \| la gente \| el so el sol \| aaa \| me gusta muchooo \| el la historia de Barcelona \| el cultura es fantástico \| muy interesante \| aaa \| yyy sí \| los edificios \| arquitectura \| yyy \| los pintoras \| muchas muchas cosas |
| 87 | M: | y qué es lo que no tenía Madrid ↑ |
| 88 | S: | es mejor que Madrid \| es mejor (no ha comprendido mi pregunta) |
| 89 | M: | qué no tiene ↑ qué le falta ↑ qué le [faltaba ↑ \|\| ] a Madrid |
| 90 | S: | [Madrid es aaa] una ciudad más \| aaa \|\|\| no séee \|\|\| si la palabra es anticuado ↑ \| es más vie viejo \|\| |
| 91 | M: | aha aha |
| 92 | S: | es más aaa establishment aaa \|\| es unaaa lugar de gobierno yyy ee |
| 93 | M: | aha |
| 94 | S: | los museos sonnn un poco más \|\| aaam anticuado [que] aquí \|\|\| yyy |
| | M: | [aha] aha |
| 95 | S: | eso \|\| para \| por los jóvenes \|\| aaam es mejor aquí \|\|\| creo que sí |



Centro Virtual Cervantes

| | | |
|---|---|---|
| 96 | M: | aha aha-aha |
| 97 | S: | vale |
| 98 | M: | vale \| |



Centro Virtual Cervantes