

V.3.3.3.6. Actividades 4a-4b 1 (B), 4a-4b 2(B) y 4a-4b 3 (B):

Para la práctica comunicativa de (4a) y (4b), Miquel y Sans (1990) ofrecen bastantes y buenas sugerencias. Estas actividades se llevaron a cabo respentando su carácter comunicativo en el grupo B, pero fueron convertidas en ejercicios escritos para el grupo A, de manera que perdieran su carácter interactivo.

La 4a-4b 1(B) responde al ejercicio 3 de Miquel y Sans (1990: 176), que es un excelente activador de producción oral a partir de un texto escrito. Se facilitan las descripciones sucintas de los miembros de una familia. Se nos habla de sus aficiones, gustos y manías, así como de sus odios, fobias y antipatías. La lectura detenida de cada uno de los breves retratos permite inferir las reacciones y opiniones que cada uno de los miembros puede tener de los demás. La tarea de los alumnos es descubrir esas relaciones: *A la abuela no le gusta que Pedro esté tan delgado, porque ella prefiere a las personas sanas y gordas. A Pedro no le gusta que la madre prepare cordero porque es vegetariano, etc.*

La 4a-4b 2 (B) evidencia la no excesiva complicación que reviste el uso comunicativo de estos recursos, puesto que con estas expresiones manifestamos nuestras opiniones y reacciones ante experiencias vividas, una fuente casi inagotable de autenticidad para la práctica lingüística. Ése es el caso del ejercicio 4 de Miquel y Sans (1990: 177). Se invita a los alumnos a que pongan

ejemplos de cosas que les molestan, no les gustan, les ponen nerviosos, etc. de hermanos, parejas, padres, hijos, etc.

En la 4a-4b 3 (B) la autenticidad pretende combinarse con lo lúdico en esta actividad. Se propone a los alumnos que se pongan en el lugar del profesor y que escriban cada uno de ellos, en primera persona, como si lo escribiera el profesor, cuatro cosas que le gustan o no, le molestan o le ponen nervioso, le dan vergüenza, etc., que ocurran en clase. El profesor también escribe su nota. Nadie puede enseñar su nota a los demás. El profesor las recoge y mezcla las notas de los alumnos con la suya. Después se leen todas y los alumnos deberán averiguar cuál es la verdadera opinión del profesor.

V.3.3.3.7. Actividades 1a-1b 1 (B), 1a 2 (B), 1a 3 (A y B), 1a 4 (A) y 1a 5 (A):

Como se muestra en la tabla I, relativas con subjuntivo y adverbiales con subjuntivo fueron tratadas de forma distinta para cada grupo. Para el grupo A las relativas fueron practicadas mediante actividades comunicativas y las adverbiales mediante no comunicativas, mientras que en el grupo B se hizo lo contrario: las relativas se ejercitaron con prácticas no comunicativas y las adverbiales con prácticas comunicativas.

La actividad 1a-1b 1 (B) está formada por presentación de muestras, práctica de morfología y producción escrita, mediante un ejercicio que consiste en la lectura de una carta supuestamente enviada a los terrícolas por un extraterrestre, en la que éste solicita información sobre una serie de objetos que necesita y que cree pueden existir en la tierra. Su español, la lengua que elige para comunicarse con los seres humanos, no es muy correcto. Escribe cosas como *Necesito una pistola de rayos que paralizar al enemigo* o *Necesito un coche que funcionar con energía solar.* (vid. vol. II, Apéndice I). Tras la lectura de la carta, se corrige ésta reponiendo las formas de subjuntivo y se pregunta a la clase qué cosas de las que pide el extraterrestre existen y cuáles no. A continuación se les pide que escriban una carta al extraterrestre respondiéndole y aprovechando la ocasión para pedir cosas que no existen en la tierra y que pueden ser útiles al hombre.¹¹

¹¹ Esta actividad es concebida para ser realizada como ejercicio escrito. Esto explica que sea compartido por la secuencia interactiva y por la no interactiva, en tanto que forma parte de la presentación del nuevo contenido. Se trata de la primera muestra debidamente contextualizada del punto gramatical tratado. Su carácter de tarea de producción escrita justifica el que no sea tratada aquí como actividad comunicativa: las posibilidades de control consciente que la escritura conlleva no se compadecen con las condiciones desencadenantes del procesamiento paralelo y la consiguiente necesidad de automatización. En la escritura la limitación de nuestra capacidad de procesamiento controlado es compensada por la cantidad de tiempo del que disponemos. En la producción oral la compensación viene dada por el desarrollo de formas de procesamiento automático. Por lo demás, el ejercicio, como tarea de producción escrita, cumple con muchos de los requisitos para la confección de actividades comunicativas. Cabe destacar la correcta contextualización del ejercicio: la introducción de un mundo fantástico permite reflexionar sobre todo tipo de condicio-

La actividad 1a 2 (B) consiste en la repetición de la estructura objeto de estudio mediante transformaciones de frases, con la ayuda de un modelo del tipo:

1. ¿Tenéis algo para conducir la electricidad?
Tenéis algo que sirva para conducir la electricidad.
Tenéis algo que se use para conducir a electricidad.
Etc. (Vid. Apéndice I)

En la actividad 1a 3 (A y B), titulada *Agencia matrimonial*, se les pedía a los alumnos que pensaran cuál era su pareja ideal y que la describieran a sus compañeros, imaginando que estaban facilitando datos a un empleado de una agencia matrimonial. El compañero debería tomar nota de tales características.¹²

nes contextuales con las que afrontar las hipótesis que se vayan creando y, sobre todo, demostrar la creatividad de la oposición indicativo/subjuntivo: el punto de vista que introduce el extraterrestre, ajeno a nuestro conocimiento general más o menos compartido, permite mostrar que, si para referirnos a ciertas realidades solemos utilizar el punto de vista que comporta el subjuntivo o el indicativo, ello se debe a razones extralingüísticas. Una nueva perspectiva puede justificar la referencia a un objeto desde otra actitud. La actividad, por otra parte, requiere de los alumnos la puesta en práctica de la regla que hayan construido, aplicándola al contexto tan concreto de la afirmación de la existencia o no de ciertos objetos, en respuesta a las demandas del extraterrestre o describiendo los objetos necesarios en la tierra.

¹² Como en el caso del ejercicio 1a-1b 1 (B), esta actividad, que debemos a Pablo Martínez Gila (Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada) no es actividad plenamente interactiva, carece de muchas de las características propias de éstas, tal y como se han expuesto en el capítulo 5, pero, no obstante, sí atiende a otras que la convierten en una actividad bastante eficaz

La actividad la 4 (A) permite que el recurso de suscitar la estructura deseada mediante el estímulo de un dibujo, se resuelva de forma interactiva. El famoso juego del *Pictionary* se aplica a la práctica del subjuntivo en oraciones de relativo. Se juega en dos equipos. Un miembro de uno de los equipos tiene que describir con un dibujo, en cierto tiempo, un objeto, una idea, o cualquier otra cosa que pueda ser representada gráficamente a sus compañeros. Si su equipo logra saber qué objeto está pintando, gana un punto. Para practicar las frases relativas con subjuntivo, cada uno de los alumnos tiene que describir con un dibujo la característica del objeto o la persona que necesita, tal y como se describe en una tarjeta que coge de un montón. Por ejemplo, si le toca la frase *Necesito un camarero que sepa inglés*, los compañeros tienen que averiguar exactamente qué necesita y reproducir, con las mismas palabras, la frase que sólo él conoce. La premura de tiempo obliga a la producción rápida de muchas estructuras con subjuntivo. La persona que está dibujando puede decir las primeras palabras de la frase que no estén en negrita.¹³

y considerada útil por algunos alumnos. La simulación de la situación comunicativa no se hace de manera completa. Un mayor realismo exigiría que la persona que tomara notas, tuviera que utilizarlas para resolver cierto objetivo posterior. De la forma en que se realiza, sin embargo, tomar notas no es más que una acción artificial que se acepta por su mera función pedagógica. La actividad, a pesar de todo, se centra en contenidos personales fáciles de evocar y que suscitan el interés del compañero, y ello la convierte en una tarea realmente atractiva.

¹³ Las frases que se proporcionan en forma de ficha y que deberá describir cada uno de los jugadores por turno son como las siguientes: QUIERO UNA CASA QUE TENGA

La actividad la 5 (A)¹⁴ es también concebida como actividad comunicativa en la que se pretende proporcionar el contexto adecuado para la repetición no mecánica de cierto recurso. La forma de juego que tiene, al igual que la anterior actividad, resuelve el problema de encontrar situaciones en que dicha repetición no mecánica pueda darse: una vez aceptadas las reglas del juego y el universo discursivo que comporta, la resolución del propósito encomendado a los jugadores mediante el recurso objeto está plenamente justificada. Esta actividad se distingue de la anterior por su mayor dificultad cognitiva. La complejidad de la tarea que debe realizarse (compensada por la forma en que permite ejemplificar las diferencias nocionales entre un modo u otro en oraciones de relativo) exige que sea explicada con todo tipo de aclaraciones. Por ejemplo, podemos hacer ver que se trata de que cada uno de los participantes dé instrucciones para que el compañero dibuje algo parecido a lo que ellos tienen en su cuadrícula, insistiendo en que no hay que describir el dibujo que tienen. Podemos dibujar en la pizarra una cuadrícula parecida y pedirles que describan lo que vamos dibujando o darles instrucciones

CINCO VENTANAS/NECESITO UN COCHE QUE SEA MUY RÁPIDO/BUSCO A ALGUIEN QUE SEPA INGLÉS/NECESITO A ALGUIEN QUE SEA INTELIGENTE/TÚ NECESITAS A UN HOMBRE QUE SEPA COCINAR/BUSCAMOS A ALGUIEN QUE SEPA ESCRIBIR A MÁQUINA/QUIERO UN EQUIPO DE MÚSICA QUE NO SEA CARO/YO ME CASARÉ CON ALGUIEN QUE NO FUME/BUSCO A ALGUIEN QUE PRACTIQUE DEPORTE/NECESITO A UNA PERSONA QUE CUIDE DE LOS NIÑOS/NECESITO UNA CAMA QUE MIDA CINCO METROS/NECESITO A ALGUIEN QUE TRADUZCA DEL ESPAÑOL AL INGLÉS/AQUÍ HACE FALTA ALGUIEN QUE SEA PACIENTE.

¹⁴ Este ejercicio es una adaptación del que aparece en Jones (1990: 27).

para que dibujen lo que nosotros les digamos, llamando la atención sobre los diferentes recursos (entre ellos la elección de un modo u otro en las oraciones de relativo) que caracterizan una y otra tarea. Hemos comprobado que, aunque la actividad induce efectivamente al uso del subjuntivo, cuando las instrucciones se hacen demasiado difíciles, se opta por la otra forma de llevar a cabo la tarea: esto es, describiendo el objeto que tienen en su hoja, en vez de dar instrucciones para que se dibuje uno que satisfaga las características que se expresan en oraciones de subjuntivo (vid. vol II, Apéndice I).

V.3.3.3.8. Actividades 3a 1 (B) y 3a 2 (B):

En el grupo B se consideraron no sólo las adverbiales introducidas por «cuando», sino también las introducidas por otras expresiones adverbiales como «antes que», «hasta que», «la próxima vez que», «en cuanto», «tan pronto como».

La actividad 3a 1 (B) corresponde a la de Miquel y Sans (1990: 80). En ella las autoras proponen intercambios del tipo:

A: ¿Cuándo verás a Jaime?
B: Cuando me llame.
A: ¿Cuándo te llamará?
B: Cuando pueda.
A: ¿Cuándo podrá?
B: Cuando me llame...

Como vemos, el intercambio se cierra sobre sí mismo como un círculo vicioso. Los alumnos cuentan, además del ejemplo dado, con otros que ellos deberán transformar en la forma del diálogo referido, induciendo a la práctica del mecanismo objeto (oraciones adverbiales con presente de subjuntivo).

En la actividad 3a 2 (B) se aplicó para las estructuras adverbiales el modelo de juego del *Pictionary* utilizado para las relativas con subjuntivo en el grupo A. La estructura bimembre de los períodos oracionales con adverbiales temporales las hace idóneas para ser explotadas en este tipo de actividad.

V.3.3.3.9. Actividades 3a 3 (A) y 3a 4 (A):

La dos actividades utilizadas para tratar el punto (3) en el grupo A fueron adaptaciones no interactivas de otras que originariamente sí lo eran. La dinámica con la que se llevaron a cabo les privó de la tensión comunicativa propia de su realización interactiva.

La actividad 3a 3 (A) consistía originariamente en practicar en pares fluidos (cada alumno mantiene intercambios sucesivos, de dos en dos, con todos los compañeros de la clase) el mismo mecanismo. Los alumnos debían recabar la opinión personal de los compañeros sobre una serie de interrogantes, bastantes trascendentales por lo demás, acerca del futuro de la humanidad. En la hoja de trabajo se les ofrecen las preguntas que se plantean y

algunos ejemplos de posibles respuestas, en donde se ilustra el uso del punto gramatical de que se está tratando. A cada alumno se le asigna una de esas preguntas para que se la formule a todos y cada uno de sus compañeros y deberá tomar notas sobre las respuestas con el propósito de hacer un balance final de las respuestas más frecuentes, del estado de opinión general de la clase y de las conclusiones que se puedan extraer de ello. Es una actividad que pretende cumplir con los requisitos propios de las llamadas prácticas comunicativas. Se trata casi de un juego cuyas reglas propician la reducción del campo nocional en el que se extenderá la producción y que invita, con ello, a la repetición no mecánica del recurso lingüístico objeto. La fuerte carga personal de las opiniones expresadas ayuda a dar verismo comunicativo a la actividad así como mayor motivación. En lo que hay que insistir aquí es que la actividad obliga a tomar decisiones sobre el significado expresado, la actividad consiste fundamentalmente en compartir opiniones. A ese propósito se subordinan todas las operaciones que intervienen en la tarea, incluido el uso del punto gramatical que comparten todas las actividades de la secuencia. Ahora bien, como hemos señalado antes, esta actividad se transformó de manera que las preguntas las hacía el profesor alternativamente a cada uno de los alumnos, insistiendo en que se prestara especial atención a la corrección formal. La forma en que, de esta manera, se daba el intercambio, excluía, a pesar de la veracidad de las opiniones, el propósito auténticamente comunicativo de la actividad. Un discurso dirigido por el profesor, bajo

su supervisión, sin la espontaneidad propia de los intercambios entre los propios alumnos, etc.

Las preguntas que se planteaban y las respuestas que se esperaban eran como las siguientes:

¿Cuándo acabarán las guerras?

Cuando no haya fronteras...

¿Hasta cuándo habrá regímenes dictatoriales?

Hasta que la gente pueda acceder a la cultura y no se deje convencer por su propaganda...

¿Cuándo se acabará el problema de la droga?

En cuanto deje de ser ilegal...

¿Cuándo habrá más justicia en el mundo?

No habrá justicia, mientras el dinero siga siendo lo más importante...

La actividad 3a 4 (A) la constituye un ejercicio que ha resultado muy interesante para la práctica de adverbios temporales con subjuntivo y que aprovecha el uso de este recurso para la explicación del funcionamiento de algún dispositivo mecánico. Por ejemplo, la descripción de una trampa para ladrones. El ejercicio puede permitir la presentación de modelos, de forma que los alumnos trabajen con un texto en donde se explique el funcionamiento de alguna máquina: *Cuando el cable tire del interruptor la puerta se abrirá y la fiera saldrá... La cera no caerá en el plato hasta que el fuego la caliente suficientemente... A no ser que el ladrón dé un salto, pisará la tabla y eso hará activarse el resorte de la alarma...* La explicación se hace de forma oral con la ayuda de su representación en la pizarra; la invención del dispositivo y la intervención ante los demás compañeros pueden prepararse en grupos. Sin duda este ejercicio ha resultado ser enormemente motivador por su

carácter lúdico, que despierta la capacidad creativa del alumno. Como en el caso anterior, sin embargo, el ejercicio se adaptó para que careciera de las características más definitorias de la práctica interactiva. Aquí, la adaptación consistió simplemente en hacer el ejercicio por escrito e individualmente (vid. nota 11) (vid. vol. II, Apéndice I).

V.3.3.3.10. Actividades 6a 1 (A y B) y 6a 2 (A y B):

Las condicionales irreales son especialmente propicias para la práctica comunicativa. En nuestro caso se llevaron a práctica mediante la actividad 6a 1 (A y B), en la que, por parejas, unos alumnos planteaban a otros acciones inauditas, insólitas, arriesgadas o inmorales y preguntaban en qué circunstancias llegarían a realizarlas. Después de la realización del ejercicio, los alumnos comentaban al resto de la clase las respuestas más originales:

*¿En qué circunstancias te desnudarías en público?
Si estuviera en el Carnaval de Río.*

La actividad 6a 2 (A y B) establece una cadena en la que cada alumno aporta un nuevo eslabón engarzando condicionales irreales del siguiente modo (vid. Miquel y Sans, 1990: 181):

*Si tuviera dinero, me compraría un yate.
Si tuviera un yate, viajaría por todo el mundo.*

Si viajara por todo el mundo, aprendería muchas lenguas.

V.3.3.3.11. Sólo queda por aclarar que el uso de subjuntivo en concesivas fue practicado solamente en el grupo B y mediante ejercicios no interactivos consistentes en completar diálogos y en transformaciones y reelaboraciones de enunciados que transmitían significados susceptibles de ser expresados mediante concesivas.

En el grupo B, por otra parte, fueron objeto de explicación ciertos puntos gramaticales, que, sin embargo, no fueron practicados (oraciones causales; usos de imperfecto de subjuntivo para contextos léxico-sintácticos con tiempos de pasado; oraciones de relativo con pronombres indefinidos como en *¿Hay alguien que sepa chino?* o *No hay nada que sea como esto*).

V.3.3.3.12. No sería difícil comprobar que aquellas prácticas a las que hemos calificado de comunicativas reúnen gran parte de las características que hemos apuntado arriba y que, en cambio, las no comunicativas, carecen de muchos de los rasgos que hemos considerado fundamentales para propiciar la automatización más adecuada al uso, en la comunicación real, de los mecanismos gramaticales.

V.4. Resultados

En general, los resultados parecen mostrar un efecto positivo de la instrucción en el uso espontáneo que los sujetos de investigación hacían de los diversos recursos gramaticales, cuando éstos contaban con un nivel de adquisición de partida adecuado, pero no se hizo evidente de manera tan notable cuando los sujetos no disponían de tal nivel de partida. Por otra parte, la influencia de la instrucción se confirmó, en general, de manera más rotunda para aquellos usos del subjuntivo que habían sido practicados en clase mediante actividades de tipo comunicativo o cuando la actividad resultó especialmente útil o motivadora para los distintos sujetos. Estos resultados pueden recibir una explicación satisfactoria en el modelo de la teoría del procesamiento de información desarrollada en el marco de la teoría cognitiva de adquisición del lenguaje (*vid.* capítulo III). En nuestra opinión, dicho modelo ofrece razones de peso para argumentar a favor de la instrucción en general y del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas en particular, así como para explicar las condiciones en que el efecto positivo de la enseñanza se hace más evidente. Se trata, por tanto, de un modelo teórico que puede dar cuenta de los resultados obtenidos en este estudio.

De los datos obtenidos cabe destacar los siguientes hechos:¹⁵

V.4.1. *Hipótesis I, II y III*

V.4.1.1. En el plazo de dos semanas todos los alumnos que partían con cierto nivel (Grupo B), a excepción de la alumna que contaba con una experiencia de dos años de adquisición del español en entorno natural, mejoran notablemente, en la prueba de producción espontánea, el porcentaje de usos correctos del subjuntivo en contextos léxico-sintácticos en los que la elección de dicho modo es obligatoria (vid. Tabla III y Figura 1).¹⁶

¹⁵ En el apéndice III del vol. II se ofrece el resumen de los datos de la prueba inicial y final considerados para cada individuo.

¹⁶ Robert es el único alumno del grupo A que se incluye en esta tabla, pues, sólo en él se advierte un avance significativo. Su nivel parece encontrarse entre el de la mayoría del grupo B y el del grupo A. A diferencia de sus compañeros de clase, es el único que recibió instrucción durante dos años. El resto de los alumnos del grupo A no llegó a recibir más de tres meses de instrucción.

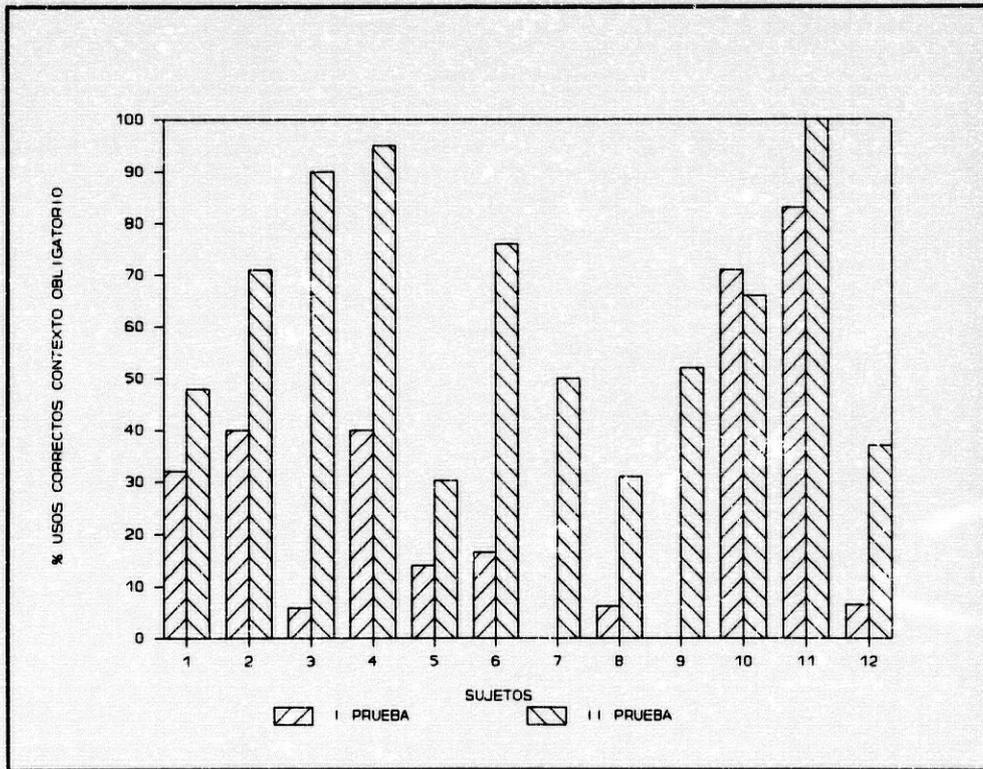
TABLA III

PORCENTAJES DE USOS CORRECTOS EN CONTEXTOS DONDE ES OBLIGATORIO EL USO DE SUBJUNTIVO EN LA PRIMERA Y SEGUNDA PRUEBAS ORALES DE LOS ALUMNOS DEL GRUPO B Y DEL ALUMNO ROBERT (GRUPO A).

sujetos	% usos correctos I prueba	% usos correctos II prueba	Diferencia porcentual
1	32%	48%	16%
2	40%	71%	31%
3	5.8%	90%	84.2%
4	40%	95%	55%
5	14%	30.3%	16.3%
6	16.6%	76%	59.4%
7	0%	50%	50%
8	6.2%	31%	24.8%
9	0%	52%	52%
10	71%	66%	-5%
11	83%	100%	17%
12	6.6%	37%	30.4%

FIGURA 1

DIFERENCIA PORCENTUAL DE USOS CORRECTOS EN LA 1ª Y 2ª PRUEBAS ORALES PARA LOS SUJETOS 1-12.



V.4.1.2. Sin embargo, el aumento de usos correctos en el grupo con menos nivel (Grupo A) no es tan significativo (vid. vol. II, Apéndice III). Sólo Robert, el alumno más aventajado del grupo (partía con dos años de instrucción formal en su país de origen), muestra una mejora equivalente a la de los miembros del grupo B. Estos resultados parecen confirmar la hipótesis de la aprendibilidad/enseñabilidad de Pienemann (1984), según la cual el efecto de la instrucción en clase en el proceso de adquisición se constata sólo en aquellos casos en que el estudiante parece haber alcanzado un nivel de dominio que lo capacita para integrar en su interlengua los nuevos contenidos. No obstante, hay que relativizar la hipótesis, tal como planteábamos en los capítulos precedentes, hasta el punto en que la posibilidad de acceso se convierta en una cuestión de probabilidad concebible como un *continuum*. Sólo así pueden recibir explicación los usos esporádicos encontrados en la conversación de los sujetos con menos nivel.

V.4.1.3. Entre los datos más interesantes obtenidos en las pruebas se encuentran los referidos a la concurrencia de ciertas características en el discurso de los sujetos que no muestran avances significativos (Grupo A). Aparte de la abundancia de errores muy típicos y básicos (falta de dominio de la morfología verbal, de concordancia; uso de «estar» por «haber» en proposiciones existenciales; desconocimiento de las formas pronominales, de léxico de carácter básico, etc.), destacan las estrategias de compensación con las que se elude el uso de estructuras sintácticas complejas como las subor-

dinadas con subjuntivo, y la falta de elaboración sintáctica del discurso: ausencia de marcadores discursivos, sintaxis paratáctica, orden de palabras impuesto por el discurso sin codificación sintáctica adecuada a dicha disposición, etc.

V.4.1.3.1. En cuanto a la morfología verbal, muchos de los sujetos no dominan la flexión verbal, de manera que utilizan, en variación libre, ciertas formas como, por ejemplo, la primera, la segunda o la tercera persona de singular, para cualquier uso personal del verbo.¹⁷ Esto ocurre, sobre todo, con ciertos verbos muy frecuen-

¹⁷ Hablamos de variación libre en este caso porque no se trata de que sólo una forma (por ejemplo, la segunda persona del singular) asuma todos los usos personales del verbo, como si hubiera una simplificación formal y funcional (es decir, una sola forma para una sola función); se trata, por el contrario, de que varias formas asumen una misma función. Lo normal es que se intercambien varias formas (por ejemplo, *tengo, tiene, tienen*), sin regularidad aparente, para cualquier uso personal del verbo. Sin embargo, hay que aclarar que, como muestran las correcciones que los distintos sujetos hacen sobre la marcha, dicha variación se da en la conversión fluida, sin que ello deba significar que los distintos aprendices no tengan conocimiento declarativo de la distribución correcta entre formas y funciones. La mayor frecuencia de algunas de esas formas provoca su producción espontánea cuando concurren muchos de los elementos propios de los contextos léxico-sintácticos a los que están asociadas. La probabilidad de que surjan unas formas u otras dependerá, cuando no hay control consciente, del grado con el que se ha reforzado su vínculo con tales contextos -que comparten en muchos de sus elementos con otras formas- mediante la práctica repetitiva. Un fenómeno parecido lo encontramos, esta vez referido al uso de tiempos del pasado, en este fragmento de la transcripción de Loredana:

Sicilia, también Sicilia. Yo no... estaba... fui, pero... No he visto mucho. Pero también Palermo tiene que ser bonito.

tes (*no sé por no sabe, quieres por quiere, debe por debes, está por están, dijo por dije, etc.* (Cfr. los casos de Tiziana o Loredana))¹⁸. Igualmente frecuentes son los casos de *estar por haber* en proposiciones existenciales:

*Creo que está diferencia entre las parejas.
Está un follón.
Aquí está un teléfono abierto.
Porque aquí no está gente.*

V.4.1.3.2. El mantenimiento de la concordancia constituye un problema formal de considerable dificultad para los aprendices que aún se encuentran en los primeros pasos de la adquisición del español. No sólo hay que elegir la forma verbal correcta atendiendo al tiempo, aspecto y modo adecuados, sino también tener en cuenta la persona verbal, que ha de coincidir con el sujeto. No sólo hay que prestar atención a la marca de género de los sustantivos, sino también a la coincidencia morfológica que deben mantener estos con adjetivos, determinantes, cuantificadores, etc. Éste es uno de los aspectos que considera Pienemann cargados de notable dificultad cognitiva y que sólo se puede afrontar cuando se han superado otras fases. Debemos controlar las categorías formales de los distintos constituyentes de la oración y mantener, mientras procesamos la frase, consciencia clara de dichas marcas formales cuando pasamos de un ele-

¹⁸ Los enunciados producidos en las entrevistas orales por los sujetos de investigación pueden ser considerados en su propio contexto en las transcripciones ofrecidas en el apéndice IV del vol. II.

mento a otro, lo que equivale a la dificultad que entrañan ciertos movimientos internos de tales elementos en la frase. He aquí algunos ejemplos de los muchos que pueden encontrarse en las transcripciones de los alumnos del grupo A:

[...] la dibujo.

[...] este tienda.

[...] todo el pub está llena de gente que fuma.

[...] carne cortado muy pequeña.

Depende de la persona también ancianas.

Ésta también me lo han hecho al curso.

Donde está queso rallados dice está también queso parmigiano.

Y tiene muchas atención.

Tú está siempre.

Cigarrillos lleva el cáncer de pulmón.

V.4.1.3.3. Una de las estructuras que, al igual que la concordancia, entraña movimiento interno de constituyentes y acceso a la estructura formal de los enunciados es la pronominalización de objeto directo e indirecto mediante pronombres clíticos. Tal grado de dificultad no parece estar al alcance -no parece contarse con el excedente de energía necesario- de alguno de los miembros del grupo A. Es el caso de Tiziana, en cuyo transcripción encontramos frases como las siguientes:

[...] *que ha matado éste.*
[...] *ha visitado él.*

En ambos enunciados el objeto directo, que ocupa la posición final, está pronominalizado, pero, en lugar de incorporarse a la unidad tonal de la forma verbal mediante el uso de pronombres clíticos (*que lo ha matado/lo ha visitado*), se mantiene en la posición postverbal impuesta por el orden de constituyentes básico *S V O*. La forma rudimentaria de expresar la proposición transmitida por estos enunciados se agrava por la ausencia de la preposición *a*, marca del rasgo humano en el objeto directo en español. Se dan casos en los que no hay pronominalización de ningún tipo:

... el médico quita e dice que é guarito
['el médico se lo quita y le dice que está curado']

V.4.1.3.4. Uno de los aspectos que mejor pueden orientarnos sobre el nivel alcanzado por los alumnos es el dominio del léxico. El desconocimiento de ciertas palabras básicas suponen un claro indicio del insuficiente nivel con que se cuenta para enfrentarse a la ardua tarea de controlar la adecuación modal de las formas verbales, por lo demás, rasgo redundante y poco perceptible en la mayoría de los casos. Estas son algunas de las palabras que desconocía Loredana, una de las es-

tudiantes que no avanzaron en el uso del subjuntivo¹⁹: *dobles planos* (dos plantas), *caminetto* (camino), *alarme* (alarma), *specchio* (espejo), *filo* (cuerda), *tromba* (trompeta), *piede* (pie), *trasloque* (mudanza), *senso* (sentido), *arreglador de coches* (mecánico), *adelante* (antes), *carta* (papel), *barman* (camarero), *adetrás* (atrasado), *quijanos* (gitanos), *listo* (pronto), *mobil* (mueble), *aira* (aire), *lingua* (lengua), *bucca* (boca).

V.4.1.3.5. En relación con la falta de elaboración sintáctica, consideremos el siguiente ejemplo:

Entonces... Pero, por ejemplo, una cosa que yo he chocaso aquí... el bar está muchos... carta en tierra, ¿no?

Aparte del uso de *está* por *hay*, la falta de concordancia entre *está*, *muchos* y *carta*, y el desconocimiento del léxico (*chocaso*, *carta* o *tierra*), lo más interesante de este fragmento es que la disposición de las palabras impuesta por la distribución temática dada en el discurso, en la que el *bar* es elegido como tema del último enunciado, no va acompañada de la codificación léxico-sintáctica adecuada. La forma verbal adecuada para el punto de vista elegido es *tiene*. No existe, pues, una compenetración adecuada entre el orden de palabras im-

¹⁹ En realidad, el porcentaje de usos correctos en contextos obligatorios disminuyó en la segunda prueba de esta alumna. Esta circunstancia nos permite interpretar los casos de usos correctos en la primera prueba como muestras aprendidas en sus contextos léxico-sintácticos de forma aislada y no como casos en donde se aplican reglas generalizadas, al menos no en el ámbito del conocimiento operativo.

puesto por la dinámica discursiva y la codificación léxico-sintáctica de los distintos elementos.

La falta de elaboración sintáctica, falta de gramatización según Rutherford (1987) (vid. capítulo IV), llega a producir fragmentos ininteligibles, si no se cuenta con la ayuda del contexto:

Una diferencia bastante profunda, me parece que está mucho ésta pero... todo el sistema político, ¿no? Mucha menos mafia.

Non tendría que ser un orden en las relaciones entre los padres y los hijos ['los padres no deberían dar órdenes a los hijos']

Sí, porque mi madre trabaja también, así... el hombre que tienes... solo que non es (¿?), porque nosotros también tenemos problemas antes, ma ahora no, porque es una cosa... el hombre debe...

El cartel. Una cosa prohibida... Fumar se puede, por la calle se puede. Hummm... éste, ir por la calle... sin... ¿Cómo se llama?... por la calle está... una... un paseo, donde se puede ir sólo con un...

En las tareas complejas que incluyen la referencia a mundos ficticios, situaciones hipotéticas, o que suponen distanciamiento temporal, pasado o futuro, el problema del uso de los tiempos verbales adecuados o del respeto a la *consecutio temporum* se resuelve mediante el uso del presente atemporal (cfr. la respuesta de Eugénie a la segunda tarea de la primera prueba, la trampa del ladrón, en el apéndice IV del vol. II).

La elusión de estructuras sintácticas con subordinación se manifiesta en casos como los siguientes:

Mi madre me dice no volver así tarde.

Y pienso que, si tengo que decir a un hombre de venir en Sicilia, hablo de esto.

Creo que no es hummm... muy bueno si las personas... personas ancianas... se quedan en las casas de los familiares

No sé si... si cuando puede trabajar es muy bueno para los estudios.

Esto creo que no le gusta de nada. El hecho que é dormilón.

Como médico yo te digo de hacer deporte

Y ... hummm... yo tengo un perro, entonces necesita [la casa] un... ¿Cómo se dice? ['necesito que la casa tenga...].

La simplificación llega hasta el punto de concatenar largos fragmentos en los que se usan exclusivamente formas verbales en infinitivo:

Pero llegar sólo a medio de lo espacio [...] Subir en alto. Después volver en horizontal [...] (cfr. la última tarea de la prueba final de Loredana en el apéndice IV del vol. II).

Otro ejemplo en que se manifiesta la falta de recursos es el abuso de expresiones comodín. Es el caso de Fernando, que abusa de la expresión *es posible* para llevar a cabo diferentes actos lingüísticos. Cuando el entrevistador le pedía consejos para ciertas situaciones problemáticas en las que se encontraba éste último, contestaba con enunciados como los siguientes:

O... es posible... que sale un poquito e...
teléfono a un amigo por tomar, por fissar una
cita.

O... a lo mejor es posible ver el viaje del
del verano/ Es posible ir al Centro de Idiomas
Modernos.

Un ejemplo de muchas de las cuestiones que venimos
comentando lo constituye el siguiente fragmento produci-
do por Giuseppe:

S: [...] él cree que en la... en el profundo,
este dos personas son muy simil.

E: Ajá.

S: ...simils, hummm... entonces como sentimientos
interiores están muy cerca, pero claro, co-
mo... el... el modo de conducir la vida, es-
tán... la vida, están muy... muy diferentes.
Entonces, todo estos aspectos que... pero,
puede ser que Pedro está... está más... mucho
nervosa, muy nervosa por... por todo aquello
que es como... ser dormilón o trabaja no dema-
siado, hummm... estar así... muy... ¿Cómo se
puede decir?... tranquilo.

V.4.1.4. Un aspecto en el que se constata la dife-
rencia de nivel, cuando se observa el tipo de discurso
producido por los distintos sujetos de investigación, es
el uso de formas de subjuntivo en contextos inapropia-
dos. Aparte del hecho de que este fenómeno es más fre-
cuente en los alumnos que mejoran, para el grupo B debe-
mos interpretar dichos usos como casos de sobregenerali-
zación, mientras que en el grupo A se trata de usos en
variación libre. En efecto, un caso paradigmático de
sobregeneralización del uso del subjuntivo en el grupo B

lo constituye Anja. Esta estudiante extiende el uso del subjuntivo a contextos de subordinadas con verbos de pensamiento o casos en donde el contexto supone algún sentido de potencialidad, deseo, etc. De ahí que lo utilice con formas del modal *poder*, en subordinadas o interordinadas relacionadas con operadores como *quizá*, en la perífrasis *tener que + Infinitivo* o que lo aplique al auxiliar de *ir + Infinitivo*:

Quizá piensa que esté enfermo.

Pienso que sea correcto.

Me parece que deba ir.

Es mejor cuando tengan estudios.

Es posible que... y por eso puedan estar muertos.

[Mi hombre ideal] Tenga que ser deportista.

Te aconsejo que vayas a escribir.

Se trata, por tanto, de la construcción de una regla propia de la interlengua de la alumna, que se aproxima, pero no coincide, con la regla o reglas del sistema de los nativos. Al menos, no tiene en cuenta las restricciones impuestas por la norma, para ciertos contextos léxico-sintácticos, a la aplicación del valor modal expresado por el subjuntivo. No parecen estar reguladas de esta forma algunas de las escasas apariciones de formas de subjuntivo en entornos inapropiados cuando se trata de alumnos que no han avanzado significativamente en el porcentaje de usos correctos del subjuntivo:

Sí. Y se enfadó un poco al primero, pero no lo hagan después.

Ya no hay una... una asociación benéfica que se... no sé... que se... que se ponga a la última planta

[...] Por lo mejor, puedo ir yo por aquí, o... no sé... pregunte a las mujeres [por «pregunta»]

¿Cuándo hagan esto? [¿cuándo harán esto?]

Porque están algún países... algunos países que... tenga una dictadura.

Porque si tú haya preguntado por esto.

Pero tengan que vivir con una bombona de oxígeno.

De todos estos ejemplos sólo tres pueden entenderse como generalizaciones (*¿Cuándo hagan esto?*, *Porque si tú haya preguntado por esto* y *Pero tengan que vivir con una bombona de oxígeno*), el resto parecen ser casos de variación no sistemática. Casi todas las formas son irregulares y pertenecientes a verbos muy frecuentes, y no encontramos ningún rasgo en el significado de las oraciones en las que aparecen que justificara el uso del subjuntivo. La frecuencia de estas formas puede explicar su aparición no controlada en el uso conversacional de la lengua, de la misma forma que antes explicábamos el uso asistemático de distintas formas de indicativo para los usos personales del verbo.

V.4.1.5. Es indudable que el efecto de la instrucción en la adquisición de conocimiento apropiado para la producción, y no sólo para la aparición de conocimiento de tipo declarativo, cuando se dan ciertas condiciones,

se confirma en los resultados obtenidos. Hay dos indicios que parecen corroborar esta relación. La experiencia extra-escolar (los alumnos reciben clases en un entorno de segunda lengua) no ha dado como resultado el aumento de otro tipo de usos no recogidos en los contenidos de clase (Causales; *Sin que + SUBJ.*; *No es que + SUBJ.*; *Ha dicho que + SUBJ.*; *Hace que + SUBJ.*; *No estoy acostumbrado a que + SUBJ.*; etc.). Podría pensarse que algunos de estos usos no son tan frecuentes, su rendimiento comunicativo o su frecuencia en el *input* tan altos, como los que sí aparecen en los contenidos del curso, pero ése no es el caso, por ejemplo, de los verbos de lengua en el discurso referido o del causativo *Hace que...* El otro indicio -quizá más importante- es el hecho de que en algunos de los sujetos que aumentan la proporción de usos correctos se da abundancia de sobregeneralizaciones (*cfr.*, por ejemplo, la transcripción de la segunda entrevista de Anja en el apéndice IV del vol. II). Este tipo de error es un efecto característico de los individuos que reciben instrucción en clase (Pica, 1983 y Lightbown, Spada y Wallace, 1980). Los datos encontrados en el *input* recibido en clase han llegado a ser asimilados en el sistema gramatical construido por el aprendiz en tal grado, que pueden surgir en el uso espontáneo de la lengua, aunque la gramática interna construida no se corresponda con la de los nativos. Por otra parte, la sobregeneralización puede deberse a la monitorización esporádica y, por tanto, a la interferencia de varias fuentes de conocimiento, propia de los estilos más cuidados. Pero ello no contradice la idea de que la instrucción pueda incidir en el conocimiento lin-

güístico automatizado. Con toda seguridad, el paso previo a la automatización de cierto recurso es su uso controlado. La asimilación para el uso eficaz del recurso en cuestión se plantea, así, como un proceso gradual. Por otra parte, el efecto constatado no puede atribuirse exclusivamente a cierto tipo de instrucción. Esperábamos que los usos ejercitados en actividades comunicativas experimentaran un avance mayor que los que no se sometían a ese tipo de práctica. Sin embargo, aunque en menor medida, los puntos tratados con ejercicios no plenamente interactivos también muestran una mejoría considerable (es el caso de las finales o el de las relativas con subjuntivo para algunos alumnos).

La mejoría observable en la producción oral no se correlaciona, en general, con las respuestas dadas en las pruebas gramaticales. Es decir, la obtención de una puntuación alta en las pruebas gramaticales no coincide con el uso correcto de los mismos puntos en la prueba de la conversación (*cf.*, por ejemplo, el caso de Loredana en el apéndice III del vol. II). Así, la mayoría de los estudiantes del grupo A contestan adecuadamente gran parte de los ítems de la segunda prueba gramatical, avanzan en relación con la primera, pero esta mejora de conocimiento metalingüístico no se traduce en el uso espontáneo de los distintos mecanismos. Y lo mismo ocurre si relacionamos los resultados obtenidos en la primera prueba gramatical por los alumnos del grupo B y su uso espontáneo de los distintos usos en la conversación inicial (*vid.* Apéndice III del vol. II). Los aciertos en los ítems gramaticales no tienen correlato en la producción oral. Se desprende de aquí que, efectivamente,

existen distintas fuentes de conocimiento aplicables en distintas circunstancias y que, en principio, hay que considerar autónomas. No obstante, la observación detenida del discurso de los distintos sujetos permite comprobar la presencia de un esfuerzo constante, mayor en unos que en otros, para supervisar la corrección de lo que dicen: titubeos debidos a indecisión en cuanto a la forma, autocorrecciones, a veces suscitadas por la repetición reelaborada del interlocutor, ritmo lento, preguntas directas sobre la forma correcta de decir algo, etc. La corrección se dirigía a distintos aspectos formales según se tratara de alumnos avanzados o principiantes. Las correcciones de los alumnos del grupo B, como Anja, tenían que ver con la marca de modo:

... cuando los hijos están... sean mayor

... hasta que no tie... no tengan

Te aconsejo que vas a escribir... que vayas a escribir

No le gusta nada que Pedro no puede... no pueda...

No le gusta nada que Pedro es... sea tan tranquilo.

Los alumnos del grupo A se preocupaban por cuestiones más básicas:

Ha di... ha dicto... ha dicho

Porque son pasadas... han pasado más personas

Son peri... peligrosas

Entra el agua y todo lo ha matado... lo has matado

E... se... se... si... se... fueran... si fueran

Un punto mie...medio

... toda la mattina... todas las mañanas.

Este tipo de control se apoya, sin duda, en el conocimiento declarativo en que se fundamenta la realización de pruebas gramaticales. Es evidente, pues, la intervención de ambos tipos de conocimiento en la producción oral y muy dudosa la falta de relación entre ellos. Esta relación puede percibirse en síntomas muy sutiles, como el que se expone a propósito de los datos relacionados con la hipótesis V (*vid.* más adelante).

V.4.2. Hipótesis III y IV

Sin duda, el hecho que más nos interesa destacar de los resultados obtenidos en relación con estas hipótesis es la diferente progresión comprobada para los distintos puntos tratados en clase (*vid.* Tabla IV).²⁰ Esta dife-

²⁰ Si encontramos casos en que los distintos recursos parecen mostrar una dificultad cognitiva *per se* equivalente, la explicación de los distintos resultados obtenidos para cada uno de ellos podrá obviar la variante referida a la diferente dificultad cognitiva (*cfr.*, por ejemplo, la actividad comunicativa reservada para el punto 1 y las no comunicativas para el punto 6 en el grupo A). Sin embargo, ése no será el caso para todos los puntos tratados. Por ejemplo, oraciones relativas con subjuntivo y oraciones subordinadas adverbiales temporales con presente de subjuntivo no parecen entrañar la misma dificultad. Las adverbiales resultan más com-

rencia puede detectarse sobre todo en el grupo B, en el que el avance es significativo. Puesto que la cantidad de práctica es aproximadamente la misma, podemos atribuir la diferencia al tipo de actividad realizada, ya que la posible diferencia en la complejidad que entrañan los distintos usos no explicaría todos los casos. Esta circunstancia se da con las temporales con presente de subjuntivo. Como se advierte en la prueba gramatical inicial y en la primera conversación, es frecuente el uso de la forma de futuro por el presente de indicativo en este contexto. En las lenguas maternas de los estudiantes es la forma equivalente al futuro español y no alguna forma de subjuntivo la que se utiliza en las temporales referidas al futuro. Sin embargo, este uso es uno de los que muestra mayor mejora.

Los datos obtenidos, que se recogen cuantitativamente en la tabla IV, parecen confirmar los resultados generales ya comentados

plicadas, sobre todo por interferencias de otras lenguas conocidas previamente por los aprendices. En este caso deberemos considerar el factor de la dificultad de cada estructura.

TABLA IV²¹

Proporción y porcentaje de usos correctos en relación con el número total de contextos obligatorios para algunos de los usos de subjuntivo en la 1ª y 2ª pruebas orales (Grupo B).

Usos	Prueba Inicial Proporción	%	Prueba Final Proporción	%	Dif. Por.
Rel 1a+2c	14/17	82	30/40	75	-7
Vol 2a	3/13	23	16/20	80	57
Vol 2b	6/7	85	9/12	75	-10
Adv 3a,b	2/37	5,4	15/24	62,5	57,1
Gust 4a,b	3/11	27,2	42/52	82,3	55,1
Imp 5a	0/0	---	1/2	---	---
Imp 5b	4/7	57	6/6	100	43
Imp 5c	1/1	---	0/0	---	---
Imp 5d	8/37	21,6	17/26	65	43,4
Imp 5e	2/6	33	3/4	75	42
Cond 6a	3/4	75	20/29	68,9	-6,1
Ncr 7a,b,c	1/7	14	5/17	29	15
Aunq 8	0/0	---	0/0	---	---
Fin 9a	6/11	54	13/15	86	32
Quizá 18	0/0	---	12/12	100	---

V.4.2.1. Las mayores diferencias porcentuales (*Dif. Por.* en la tabla) se dan en los puntos que fueron practicados mediante actividades comunicativas que funciona-

²¹ En esta tabla están relacionados los datos referidos a los usos que intentamos controlar en la instrucción, los considerados en la tabla I. Los datos correspondientes a otras estructuras, como las relativas en contextos tales como *No hay nadie que + SUBJ.*, *Hay alguien que + SUBJ.* o *Todo lo que + SUBJ.*, que fueron objeto de instrucción pero no de práctica, al menos no en la misma medida que los que constituyen el objeto de nuestro estudio, están computados para cada alumno en el apéndice III del vol. II.

ron adecuadamente y que recibieron una valoración positiva por los alumnos:

Usos	Diferencia porcentual Prueba inicial y final
Vol.2a	+57%
Adv.3a,	+57,1%
Gust.4a,b	+55,1%

V.4.2.2. Existen otros puntos que también se pusieron en práctica mediante actividades comunicativas pero que no provocaron la interacción esperada en clase ni, en el caso de algunas, recibieron especial mención en las valoraciones de los alumnos. Respecto de lo primero, es el caso de:

Usos	Diferencia porcentual Prueba inicial y final
Imp.5d	+43,4%
Imp.5d	----
Quizá 18	----
Ncr.7a,b	+14%

Y en cuanto a lo segundo, es el caso de:

Usos	Diferencia porcentual Prueba inicial y final
Vol.2b	-10%
Imp.5a	----

Se trata de completivas utilizadas como exponentes para las funciones de hacer y rechazar hipótesis, en el primer caso, y hacer ofrecimientos y rechazarlos, en el segundo. Las actividades con las que se practicaron (vid. V.3.3.3., actividades 18-5c-5d-7a 1 (A y B) y 2b-5a 2

(B) propiciaban más el uso de *Es posible + SUBJ.*, *Quizá + SUBJ.* y *Quieres que + SUBJ.*, y menos el de *Es raro que + SUBJ.*, *No creo que + SUBJ.*, *Me extraña que + SUBJ.*, *No es necesario que + SUBJ.*, *No hace falta que + SUBJ.* Al observar la realización de estas actividades, pudimos comprobar que la progresión en la aportación de información (incluyendo de forma explícita la proposición subordinada en subjuntivo) de las mismas viene dada por el participante que bien hace la hipótesis (*Es posible que no esté en casa, Quizá no esté en casa*) bien hace un ofrecimiento (*Quieres que vaya yo a comprar, Quieres que te traiga algo*), y que el rechazo de las hipótesis (*No creo, Es raro, Me extraña*) o de los ofrecimientos (*No, no es necesario; No, gracias, no hace falta.*) se hacía sin la aparición explícita de la proposición subordinada. Se trata de comentarios o valoraciones sobre información ya vertida en el discurso precedente, que no aparece de forma explícita, si no es por razones discursivas específicas: cambio de tema, indicación de algún contraste, focalización del alcance de la negación, etc. La dinámica discursiva impuesta por las actividades no favorecía, por tanto, el uso repetido del subjuntivo en este tipo de esquemas completivos, lo cual parece reflejarse en la casi inexistencia de los mismos en la producción oral de la mayoría de los sujetos.

La observación de la realización en clase de las distintas actividades también nos permitió comprobar que el ejercicio utilizado para la práctica de completivas introducidas por *querer* para hacer ofrecimientos, como en *¿Quieres que te preste dinero?*, no funcionó de la forma esperada, es decir, como una práctica comunicati-

va. No se logró que la repetición fuera suscitada de forma espontánea por la situación comunicativa creada. Según los propios comentarios de los alumnos, la repetición de los exponentes objeto de la práctica se hacía monótona y mecánica. La forma en que funcionaron estas actividades en clase, pues, explicaría la mayor diferencia porcentual de Imp. 5d (43,4%) y Quizá 18 (sin datos en la 1ª prueba pero con un 100% de acierto en la 2ª) frente a la de Ncr. 7a y 7b (15%). Para Imp. 5c (como para Imp. 5e) apenas hay datos. Los puntos Vol. 2b e Imp. 5a, como hemos explicado, responden a la misma situación, pero en estos casos la escasez y distribución de los datos no permite sacar conclusiones. La diferencia porcentual negativa del punto Vol. 2b, como la de Rel 1a + Vol. 2c. puede ser consecuencia de dicha distribución.²² Ciertamente los porcentajes obtenidos para los dos puntos en las dos pruebas son altos, pero no como para que no hubiera podido darse un avance tan significativo como el encontrado en los puntos Vol. 2a, Adv. 3a y 3b y Gust. 4a y 4b. Las relativas fueron practicadas en el grupo B con actividades no plenamente comunicativas aunque bien contextualizadas y valoradas

²² Vol. 2c puede identificarse, por su función discursiva y por los elementos comunes que comparten, con Rel 1a. En las actividades de las pruebas orales concebidas para obtener contextos obligatorios de Rel. 1a surgían proposiciones de subjuntivo sin la mención explícita de su contexto sintáctico. A la pregunta *¿Cómo debe ser la persona con la que te cases?* se daban respuestas como *... que sea inteligente...*, que puede corresponder al esquema *Quiero una persona que sea inteligente* o *Quiero que sea inteligente*. El rasgo de voluntad común a los dos es el que genera la elección de subjuntivo y el que las identifica funcionalmente en la competencia de los alumnos.

positivamente por los alumnos. Dichas actividades, aunque no presentaban ciertos rasgos esenciales para que pudiéramos considerarlas propiamente comunicativas, como la tensión comunicativa atribuible a la limitación de tiempo, propia de la conversación, sí atendían a aspectos fundamentales como la correcta contextualización o el interés del tema tratado (vid. V.3.3.3., actividades 1a-1b 1 y 1a 2).

V.4.2.4. Por su parte, las finales (Fin. 9a) presentan una diferencia porcentual considerable (32%) y un porcentaje muy alto en la segunda prueba (86%). También aparece un porcentaje alto en las impersonales introducidas por expresiones impersonales valorativas como *Es absurdo/increible...*, aunque en este caso el volumen de datos es muy escaso. Estos últimos puntos, al igual que las concesivas con *aunque*, de las que no se obtuvieron datos, fueron ejercitados mediante prácticas no comunicativas.

V.4.2.5. En cuanto a las condicionales, la carencia de datos en la primera entrevista impide hacer valoraciones relevantes. De hecho, también aquí se obtiene una diferencia porcentual negativa. Ello no impide hacer la observación de que el alto porcentaje de usos correctos alcanzado en la segunda entrevista contrasta con la práctica inexistencia de casos en los que aparezca el imperfecto de subjuntivo en otros contextos sintácticos, como los de pasado, a pesar de que los alumnos tienen conocimiento de la forma y de las reglas a las que se somete su uso en dichos contextos, como se muestra en

algunas respuestas a las preguntas de la segunda prueba gramatical.

V.4.2.6. En resumen, parece deducirse de los datos comentados que la incidencia de la instrucción fue positiva en la mayoría de los casos, independientemente de la práctica que se propusiera. No obstante, destaca significativamente, por la distribución de los datos en la primera y segunda pruebas y por la diferencia porcentual hallada, el avance constatado en los puntos Vol. 2a, Adv, 3a y 3b y Gust. 4a y 4b. La mejora es especialmente relevante en adverbiales y esquemas con verbos pseudoimpersonales, puesto que fueron consideradas de especial dificultad para los alumnos.

V.4.2.7. En cuanto al grupo A, ya hemos señalado que el avance no es significativo en ninguno de los sujetos, a excepción de Robert. Sin embargo, no queremos dejar de mencionar que entre el resto de alumnos de este grupo se dan algunos usos correctos en contextos obligatorios. El número de usos es apenas relevante, una o dos ocasiones lo más. A veces, incluso se detectaron usos correctos en la primera entrevista y ninguna en la segunda (Daniella, Giuseppe, Tiziana, Loredana). Esto parece indicar que tales usos no parecían responder a la asimilación de una regla generalizable a más casos, sino más bien a la memorización aislada de ciertas formas asociadas a un contexto particular. El mayor número de usos correctos se da en Eugénie. En esta alumna encontramos el avance más destacable: de una proporción de 0/7 en la primera prueba pasa a otra de 5/15 en la se-

gunda. Hay que subrayar que 4 de esos 5 usos corresponden a estructuras que se practicaron con actividades comunicativas en su grupo (relativas (1a) y completivas de voluntad (2a)).

La inexistencia de datos ha hecho, por tanto, que obviemos la relación de los resultados de la tabla IV correspondientes a los alumnos del grupo A (vid. vol. II, Apéndice III). No obstante, queremos destacar algunos hechos relativos a los puntos Rel. 1a, Vol 2c y Adv. 3a y 3b., los únicos en los que se obtuvo un volumen de datos suficiente. Estos son las proporciones y porcentajes obtenidos por el grupo para tales puntos:

Usos	Prueba Inicial		Prueba Final		Diferencia
	Proporción	%	Proporción	%	Porcentual
Rel 1a + 2c	1/16	6,2	9/22	40,9	34,7
Adv 3a,b	0 /16	0	4/11	36,3	36,3

Los dos únicos puntos en los que se advierte mejora fueron practicados mediante una actividad comunicativa que funcionó de forma óptima (alto grado de participación, interés y gran volumen de repetición), para las relativas y una actividad comunicativa transformada en no-comunicativa, pero que conservó, según se deduce de los juicios favorables hechos por algunos alumnos, suficiente interés en el contenido transmitido, para las adverbiales. La práctica de las adverbiales fue completada mediante un ejercicio individual y escrito que no fue realizado por todos los alumnos pero que también fue valorado positivamente (actividad 3a 4(A)).

Creemos que las actividades realizadas en clase desempeñaron un papel importante para la incipiente automatización de las estructuras que muestran los datos. Dos de las actividades propuestas (actividades 1a 4 (A), 3a 3(A)) han resultado ser excelentes activadoras de intercambios comunicativos cuando se han puesto en práctica en otros grupos. De hecho, la transformación de la actividad 3a 3(A), dirigida a la práctica de las subordinadas adverbiales con subjuntivo, no la privó de su potencial comunicativo. Los intercambios de opiniones, aunque dirigidas por y al profesor, no dejaron de suscitar el interés de los estudiantes.

V.4.2.8. Por otra parte, debemos comentar en este punto, en relación con ambos grupos, la evidente mayor frecuencia de uso del subjuntivo para ciertos verbos básicos muy frecuentes. La aplicación de la regla del subjuntivo con verbos tan frecuentes se debe a que pueden haberse memorizado en secuencias memorizadas como un todo indiviso. En muchas ocasiones, por otro lado, se advierte que el individuo no presta mayor atención a la forma del modo cuando se trata de verbos regulares. La oposición modal descansa en una simple variación vocálica final poco perceptible. En algunos casos esta conducta responde a una estrategia intencionada para no incurrir en incorrecciones formales (*vid.*, por ejemplo, Joaquín da Silva en el apéndice IV del vol. II), pero esta escasa perceptibilidad, que se suma al carácter redundante del modo, explica que sean las formas irregulares de verbos muy frecuentes (*tenga, vaya, sea, ponga, etc.*)

las que más aparezcan. Esas mismas son las más ejercitadas en las actividades desarrolladas en clase.

V.4.3. Hipótesis V

Una de las tareas que sirvieron para obtener producción oral de los sujetos resultó de considerable complejidad cognitiva. Se esperaba que sólo los más aventajados recurrieran a las oraciones de relativo con subjuntivo en contextos libres. Se trataba de dar instrucciones para que el interlocutor dibujara en una cuadrícula con coordenadas una serie de líneas que debían coincidir con las que tenía el sujeto a investigación en su cuadrícula. El sujeto podía optar por describir el dibujo que él tenía o hacer que el interlocutor lo reprodujera refiriéndose a un objeto virtual que debería satisfacer ciertas condiciones o características. En el primer caso podría utilizar relativas con indicativo y en el segundo, relativas con subjuntivo. La dificultad intrínseca de la tarea hacía prever que, en el caso de que el sujeto no recurriera por sí mismo a las relativas con subjuntivo o ni siquiera a las descripciones elaboradas con relativas con indicativo, la provisión reiterada por parte del interlocutor, que comprobaba la interpretación correcta de las instrucciones, de muestras de relativas con subjuntivo, sólo fuera detectada por los más avezados y aprovechada por los que dispusieran de capacidad de procesamiento controlado suficiente, una vez automatizadas otras operaciones, para prestar atención a este rasgo relacionado con la forma de su discurs-

so. No obstante, una vez reconocido el modelo ofrecido por el hablante experto, el uso del subjuntivo se llevaba a cabo de forma fluida, sin afectar a la eficacia con que resolvían la tarea (cfr. el texto de Joaquín da Silva en el apéndice IV del vol. II). Otros alumnos menos avanzados eran capaces de reconocer la forma e incluso repetirla con cierto grado de reelaboración:

E: *La que más te guste.*
S: *¿La que más me guste a mí?*

Sin embargo, en general, el esquema sintáctico no era detectada por los menos expertos o detectado pero no usado creativamente. El reconocimiento se advierte por la forma en que los interlocutores repiten parte del discurso precedente en la mayoría de los casos para garantizar que el intercambio de información se desarrolla adecuadamente. En los menos expertos, la falta de automatización de muchas de las operaciones sobrepasaba sus límites de control, de manera que ciertos aspectos formales no podían sino pasar inadvertidos. Esto es lo que ocurre en el siguiente intercambio:

E: *Sin que lo toque, ¿no?*
S: *Hummm... no tocar, pero sobresar.*

De estos hechos nos interesa subrayar la reacción de aquéllos que, habiendo utilizado las relativas de subjuntivo en tareas más fáciles, como la que consistía en describir a la pareja o al profesor ideal, no lo hicieron en esta otra de complejidad mayor. No se produjo

la transferencia de un contexto a otro. En ello debió influir no sólo que se trataba de tareas distintas con una organización diferente, sino también que estuvieran familiarizados con una y no con otra tarea, con ciertos contextos léxico-sintácticos o nocio-funcionales, y no con otros.

V.4.4. *Estrategias de aprendizaje de la gramática*

Los datos obtenidos en el cuestionario IA (*vid.* Apéndice II del vol. II), referidos al tipo de estrategias preferidas por los alumnos para afrontar el aprendizaje de la gramática, apoyan la idea de que el acercamiento consciente a las reglas favorece la adquisición de una lengua extranjera (*vid.* Tablas V y VI).

TABLA V

NÚMERO DE RESPUESTAS Y PORCENTAJE PARA CADA ÍTEM DEL CUESTIONARIO IA
(ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA) EN CADA GRUPO.

Preguntas	Opción respuesta	Grupo B (Ss 1-11) Prop. %	Grupo A (Ss 12-18) Prop. %
1	1	2	18.1%
	2	8	72.7%
	3	1	9%
2	4	11	100%
	5	0	0%
3	6	7	63.6%
	7	4	36.3%
4	8	4	36.3%
	9	6	54.5%
	10	1	9%
5	11	4	36.3%
	12	4	36.3%
	13	3	27.2%
6	14	1	9%
	15	1	9%
	16	9	81%
7	17	5	54.5%
	18	2	18.1%
	19	3	27.2%
8	20	6	54.5%
	21	5	45.4%
	22	0	0%
9	23	7	63.6%
	24	4	36.3%
10	25	1	9%
	26	1	9%
	27	9	81.8%
11	28	4	36.3%
	29	7	63.6%
	30	0	0%
12	31	9	81.8%
	32	2	18.1%

TABLA VI

NÚMERO DE RESPUESTAS Y PORCENTAJE PARA CADA ÍTEM DEL CUESTIONARIO IA (ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA) EN EL CONJUNTO DE SUJETOS INVESTIGADOS.

Preguntas	Opción respuesta	Grupos A Y B (Ss 1-18)	
		Prop.	%
1	1	5	27.7%
	2	12	66.6%
	3	1	5.5%
2	4	17	94.4%
	5	1	5.5%
3	6	12	66.6%
	7	6	33.3%
4	8	8	44.4%
	9	9	50.%
	10	1	5.5%
5	11	8	44.4%
	12	7	38.8%
	13	4	22.2%
6	14	3	16.6%
	15	1	5.5%
	16	15	83.3%
7	17	8	44.4%
	18	2	11.1%
	19	8	44.4%
8	20	9	50.%
	21	9	50.%
	22	0	0%
9	23	11	61.1%
	24	7	38.8%
10	25	1	5.5%
	26	3	16.6%
	27	14	77.7%
11	28	5	27%
	29	13	72.2%
	30	2	11.1%
12	31	11	61.1%
	32	6	33.3%

En general, el hecho más sobresaliente recogido en este apartado es la homogeneidad detectada en todos los alumnos en cuanto a la manera de acometer el aprendizaje de la gramática. Los porcentajes obtenidos por las distintas opciones de cada pregunta muestran que las opcio-

nes preferidas son aquéllas que se orientan hacia un acercamiento consciente a las reglas de la gramática. Aunque se trata de una simple correlación, los datos muestran que el avance detectado en el dominio del subjuntivo en aquellos usos que fueron objeto de instrucción y práctica y no para otros se ha dado en alumnos que despliegan un amplio abanico de estrategias metacognitivas: el control de la corrección formal o funcional de las prácticas realizadas (ítemes 2-4), la planificación cuidadosa de la participación en prácticas dirigidas a la producción oral (ítem 6), el análisis o corrección del discurso recibido o producido (ítemes 8-9) y la revisión y evaluación de los resultados obtenidos en la realización de las prácticas (ítemes 11-12). En las prácticas gramaticales de tipo comunicativo se advierte el esfuerzo generalizado por prestar atención tanto al objetivo lingüístico como al objetivo no lingüístico de las mismas (ítem 16). Puede comprobarse, asimismo, la tendencia, mayor o menor según los casos, a aplicar deliberadamente las reglas aprendidas a nuevos contextos que surgen en la práctica oral (ítemes 20-21), así como la preocupación por construir un sistema gramatical coherente en el que se procura integrar las excepciones (ítem 23). En la producción oral espontánea casi todos los sujetos tienden a utilizar los recursos que mejor dominan para ganar fluidez sin perder en corrección formal (ítem 27). Ante las dificultades de comprensión, la mayoría prefiere consultar a fuentes fidedignas, antes que aventurarse en una interpretación basada en el contexto (ítem 29). El perfil que se obtiene de todos estos rasgos es el de alumnos con la actitud idónea para apro-

vechar al máximo la instrucción formal y explotar la posibilidad de un acercamiento analítico y consciente a la gramática de una lengua extranjera.²³

Como puede comprobarse en las tablas V y VI, la distribución porcentual de las respuestas acumuladas para cada ítem se mantiene en los dos grupos, a pesar de las leves modificaciones debidas al menor número de individuos que forman el grupo A. La transcendencia de este dato viene dada porque, al mantenerse la constante de la actitud ante el aprendizaje de la lengua extranjera en los dos grupos, nos reafirmamos en la hipótesis de la diferencia de nivel de partida como factor causante del distinto efecto logrado por la instrucción en ambos grupos. Las únicas diferencias porcentuales se hallan en

²³ Una de las alumnas que mostraron un mejor aprovechamiento de las clases recibidas, Anja, resume muy bien, de forma explícita en sus comentarios al cuestionario IA, la actitud a la que nos referimos. Se trata de una aprendiz modélica en el sentido de que desarrolla una variedad considerable de estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera:

- 1 *Para mejorar mi español necesito gramática, después puedo practicar hablando con mis amigos.*
- 3 *Depende de la situación. Por ejemplo, cuando tengo que hablar con uno de mis profesores de derecho quiero hablar más organizada.*
- 6 *Tienes que darte cuenta de la regla para entenderla, pero también quiero hablar sin pensar mucho, para que pueda usarla en conversaciones normales después.*
- 7 *A veces tienes que inventar una historia y te cuesta mucho tiempo imaginarte algo, así que no practicas mucho las reglas.*
- 9 *Primero quiero poder usar las reglas, después voy a preocuparme sobre las excepciones.*
- 10 *Normalmente intento hablar correcto, pero cuando quiero contar algo muy rápido o cuando estoy cansada no pienso mucho en las reglas difíciles.*
- 12 *Es más fácil recordarlas [ciertas combinaciones constantes de elementos] cuando eres consciente de la estructura gramatical.*

las preguntas 7 y 12. En relación con la pregunta 7, mientras que entre los alumnos del grupo B es mayoritaria la opción 17 (les resulta fácil practicar la repetición de las reglas en intercambios conversacionales guiados), en el grupo A la opción preferida es la 19 (es más fácil practicar la repetición de las reglas en «ejercicios de huecos», donde tienen que completar ciertas frases). Por otro lado, en cuanto a la pregunta 12, si bien en el grupo B es mayoritaria la opción 31 (prefieren analizar la estructura de ciertas secuencias muy frecuentes), en el grupo A la mayoría se decide por la opción 32 (no analizar las secuencias en donde aparecen combinados de forma reiterada los mismos elementos). En cuanto a las diferentes respuestas dadas en 7, si tenemos en cuenta el nivel de partida de los dos grupos, podemos explicar la diferencia de actitudes, ya que el menor dominio de los miembros del grupo A puede convertir la tarea de llevar a cabo una conversación, en la que se debe prestar atención simultáneamente al sentido y a la corrección formal de las estructuras que aún no son dominadas, en empresa demasiado ardua, de manera que prefieran la opción más simple de los ejercicios en los que el esfuerzo de control se centre casi exclusivamente en la corrección formal. Respecto de la pregunta 12, se manifiesta aquí la tendencia a la estrategia propia de aquéllos que no disponen de los medios suficientes para controlar en la producción fluida la estructura de las secuencias: memorizar dichas secuencias como un todo compacto sin analizar. Este fenómeno ha sido detectado, como ya hemos expuesto arriba, en los usos esporádicos que hacen los alumnos menos avanzados del subjuntivo.

V.4.5. *La dificultad de los distintos usos, según la apreciación de los individuos investigados*

En el cuestionario que se completó en la prueba final (cuestionario IIA; *vid.* vol. II, Apéndice II), se invitó a los alumnos a que dispusieran algunos de los usos que se habían practicado en clase atendiendo al orden de dificultad que, según su apreciación individual, entrañaban los distintos esquemas en los que intervenía el subjuntivo. Los resultados están resumidos para cada alumno en particular y para los alumnos en su conjunto en las Tablas VIIa, VIIb y VIII.

ORDEN DE DIFICULTAD DE LOS DISTINTOS ESQUEMAS CON SUBJUNTIVO SEGÚN LA APRECIACIÓN HECHA POR LOS ALUMNOS (CUESTIONARIO IIA)

En las siguientes tablas se muestran los datos obtenidos por el cuestionario IIA para cada uno de los grupos y para el total de los sujetos de investigación. Para obtener un promedio con el orden de dificultad otorgado por los grupos a ocho de los esquemas, se ha asignado un valor de 2 a los usos considerados de mayor dificultad, de 1 a los considerados de dificultad intermedia y de 0 a los de menor dificultad.

TABLA VIIa

GRUPO B

	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S10	S11	Total
Rel	2	0	0	0	0	0	1	2	0	0	2	7
Vol	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Adv	2	0	2	2	2	2	0	0	2	0	0	14
Gust	1	1	2	0	2	2	2	0	0	0	2	14
Imp	0	0	0	2	2	0	2	0	0	0	1	7
Ncr	0	1	0	0	1	2	0	0	0	2	0	6
Cod	2	2	2	0	0	1	0	2	2	2	0	13
Auq	0	2	2	0	0	1	0	2	1	0	2	10

TABLA VIIb

GRUPO A

	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	Total
Rel	0	0	0	0	0	0	0	0
Vol	0	1	0	2	0	0	2	5
Adv	0	2	0	0	2	2	2	8
Gust	2	1	2	1	2	0	0	8
Imp	2	0	2	2	1	2	0	9
Ncr	2	0	2	2	0	0	0	6
Cod	0	2	0	0	0	2	0	4
Auq	1	2	2	1	2	2	0	10

TABLA VIII

Orden promedio para el conjunto de los individuos

+ Dificultad	Total A y B
GUST\ADVTem	(22)
AUNQ	(20)
COND	(17)
IMP	(16)
NCR-IMP(c)(d)	(12)
REL	(7)
VOL	(6)
- Dificultad	

Si se observa detenidamente el orden de dificultad establecido por cada alumno y se relaciona con los datos obtenidos en la entrevista de la prueba final (vid. Apéndice III del vol. II), se advertirá que, en general, no existe correlación entre unos y otros. En muchos casos, el alumno otorga la máxima dificultad para cierta estructura y, sin embargo, cuenta con más usos correctos en dicha estructura que para otras a las que considera menos difíciles. En otras ocasiones, el alumno establece un orden de dificultad, pero es incapaz de proporcionar ni un solo uso correcto de ninguna de las estructuras, más o menos difíciles. Todo ello parece confirmarnos en la idea de que una cosa es conocer la regla y otra poder o saber usarla en la producción real. Parece que los juicios sobre la mayor o menor dificultad se basan en el conocimiento declarativo, independiente del conocimiento operativo, en el que se basa la producción espontánea en la lengua objeto. Una regla puede resultar fácil, coherente, previsible desde la experiencia lingüística del aprendiz, pero puede, asimismo, no haber sido automatizada. Por el contrario, cierta estructura puede estar conformada de manera que parezca excepcional, confusa,

excesivamente marcada o diferente de estructuras equivalentes en lenguas conocidas por el aprendiz y, no obstante, haber sido automatizada, si no para todos los contextos posibles, sí para algunos.

La falta de correlación se observa también en los datos referidos al conjunto. Los datos contenidos en las tablas referidas al orden obtenido por promedio para cada grupo y para el conjunto de alumnos en su totalidad (Tablas VIIa, VIIb y VIII), muestran que, en contra de lo previsible a partir de los porcentajes obtenidos para cada uso en las pruebas de producción oral (vid. Tabla IV), los usos que mostraron un mayor avance de la prueba inicial a la prueba final (oraciones completivas subordinadas introducidas por verbos pseudo-impersonales (*Me gusta que la gente sea abierta*) y oraciones subordinadas adverbiales (*Cuando vengas, llámame*) aparecen como los que presentan mayor dificultad, mientras que otros que resultan menos difíciles (oraciones de relativo con subjuntivo, y oraciones completivas introducidas por verbos de voluntad o deseo) no mejoran tanto en la producción oral. Las oportunidades de práctica ofrecidas en clase parecen haber superado la dificultad propia de algunas estructuras.

Por lo demás, el orden de dificultad que se deriva de los valores asignados a la clasificación establecida por cada uno de los alumnos, resulta, a primera vista al menos, previsible (vid. Tabla VIII). En efecto, parece que la regla que impone el uso del subjuntivo y el valor de virtualidad otorgado a éste se aviene mejor con los contextos en los que se da el significado de 'voluntad', 'deseo', 'necesidad', o el carácter hipotético de la

proposición expresada. No lo parece tanto en aquellos usos en donde el subjuntivo es utilizado para la alusión a cierto contenido proposicional que no es objeto de afirmación, sino de valoración, comentario o reacción, como es el caso de ciertas completivas con expresiones impersonales (*Es lógico/absurdo/increíble/mejor que + Subj.*) o de las completivas introducidas por verbos pseudo-impersonales (*Me gusta/extraña/pone nervioso/ que + Subj.*). En estas últimas la dificultad se agrava por la marcada correlación entre papeles sintácticos y papeles semánticos propia de este tipo de predicados: la entidad que experimenta la reacción ante cierto objeto funciona como objeto indirecto y la entidad que provoca dicha reacción como sujeto. La jerarquía de papeles sintácticos no coincide, además, con el orden en que se disponen los constituyentes, de manera que, en contextos discursivamente neutros, lo normal es que el objeto indirecto aparezca en primera posición y el sujeto en posición final. Todo ello parece explicar que estas estructuras compartan con las subordinadas adverbiales la posición de máxima dificultad. Respecto de éstas últimas, la dificultad, manifiesta no sólo en las clasificaciones establecidas, sino en los resultados obtenidos en las pruebas gramaticales, se explica porque el significado temporal dirigido al futuro presente en este uso del subjuntivo se expresa con el tiempo de futuro, forma equivalente al tiempo utilizado en otras lenguas. En cuanto a las condicionales, la dificultad, seguramente, no viene impuesta por la falta de coherencia entre el valor general del subjuntivo y el sentido concreto que adquiere en este caso, sino por el difícil juego de for-

mas verbales impuesto por la *consecutio temporum* para los distintos tipos de condicionales. Un ejemplo bastante claro lo tenemos en el siguiente fragmento producido por Anne, cuando contesta, en la prueba final de producción oral (vid. Apéndice IV del vol. II) a la pregunta *¿En qué circunstancias robarías?:*

- S* Si, por ejemplo, cuando... esta... estaría en vacaciones y me faltaría... me habían robado el dinero y si entonces no ten... tendría el dinero de... para comprarme comida y un un billete para ir...
- E* ¿Y en qué circunstancias te desnudarías en público?
- S* Si alguien me obligaría, pero... en otras circunstancias, no.
- E* Ajá. ¿Y en qué circunstancias te comerías una serpiente?
- S* No creo que la carne de una serpiente es muy diferente de carne de, no sé, pollo y por eso lo probaría si tuviera la la posibilidad. Sí.

La misma circunstancia se da en las concesivas, con la dificultad añadida de que en este caso es posible la elección entre subjuntivo e indicativo según el contexto discursivo.

V.4.6. Conducta extraescolar

En la tabla IX se resumen los datos obtenidos por el cuestionario sobre el comportamiento de los alumnos fuera de clase, las oportunidades de práctica que les brinda su situación personal o sus preferencias particulares (Cuestionario ID; *vid.* vol. II, Apéndice II). A pesar de la complejidad de los hechos sobre los que pretendemos obtener información, la exploración que se realiza en el cuestionario puede darnos una idea aproximada de la relativa cantidad de experiencias lingüísticas de la que disfrutaban los alumnos. Los datos parecen mostrar que no hay diferencias significativas ni constantes asignables a cada grupo (Ss 1-11, grupo B, y Ss 12-18, grupo A) en su conjunto que puedan explicar las diferencias de progresión en el uso del subjuntivo. Si consideramos la puntuación atribuida a cada alumno según los valores asignados a algunas de las opciones de ciertas variables (cantidad de horas que se habla el español al día (Ha), cantidad de tiempo dedicado a la televisión (Tv), esfuerzo dedicado a atender en clase (At), número de españoles entre los tres mejores amigos (AM), tiempo invertido en la práctica deliberada del español fuera de clase (P) (*vid.* Tabla X), observaremos que los alumnos que obtienen mejor posición no son aquéllos que han avanzado más en el uso del subjuntivo (*vid.* Tabla III y Figura 1). Puede deducirse de estos hechos que no parece ser la conducta extraescolar -al menos no hemos encontrado correlaciones significativas que así lo indiquen- la que explique los distintos resultados obtenidos para cada grupo. Ello nos confirma, por defecto, en la hipó-

tesis de que se trata de un efecto diverso de la instrucción condicionado por el nivel de adquisición de partida.

TABLA IX

Resumen de los datos del cuestionario ID.

	Nac	TE	Est	Idi	LM	Eda	TI	Met	Ha	Cv	L	De	At	Tv	Am	RN	P
1	It	2m	Uv	Ig	It	22	3m	a-b	d	S(e)	N	b	b	d	1	suc	Ha
2	Por	2.5	Uv	Ig	Por	22	15d	b	d	Nec	S	b	d	d	0	acc	Td
3	Pol	1m	Uv	Ig	Pol	24	2a	abc	c	Nb	N	N	d	d	2	apr	Hb
4	It	2m	Uv	IgF	It	21	im	b	d	Sc	Sa	ab	d	d	0	aaa	Ld
5	Al	5s	Uv	IgF	Al	25	3a	ac	c	N	N	b	d	c	0	aaa	Lc
6	Hc	2m	Uv	IFA	Ho	24	2a	d	d	Sb	N	b	d	b	1	aap	La
7	Fr	1.5	Uv	Ig	Fr	23	7a	ac	d	Nec	N	c	cd	d	1	aaa	Td
8	It	2m	Uv	F	It	23	3s	d	d	Nc	Sd	a	d	b	1	apc	Tc
9	It	2m	Uv	No	It	22	2m	b	d	Nd	Sa	a	b	c	1	aaa	Td
10	It	17	Uv	F	It	27	3s	b	c	Nic	Sc	ac	d	c	2	aap	Td
11	Gr	1	Uv	It	Gr	21	6s	b	c	Nc	N	c	d	a	0	aaa	Td
12	Pol	1	Uv	Ig	Pol	24	2a	d	d	Nc	N	b	d	b	1	aap	Hd
13	It	1	Uv	IF	It	21	2a	d	d	Sc	Sb	a	d	b	1	aaa	Td
14	Ho	3	Uv	IFA	Ho	23	3m	b	c	Nc	N	a	d	d	3	aaa	Tc
15	It	3.5	Uv	IgF	It	24	3s	b	d	Nc	N	b	cd	b	0	ccc	Hd
16	It	1	Uv	Ig	It	23	3s	b	c	Sb	Sa	c	d	c	0	ppc	La
17	It	1.5	Uv	Ig	It	22	1m	b	c	N	N	a	d	b	0	apv	Hd
18	It	2	Uv	Ig	It	30	3s	d	d	Sb	Sa	b	d	c	0	ccc	La

Abreviaturas y código utilizados

Nac= Nacionalidad; It= Italiano/a; Ig ó I= Inglés; Fr ó F= Francés; Por= Portugués; Pol= Polaco; Ho= Holandés/a; Gr= Griego; Al ó A= Alemán;

TE= Tiempo de estancia en España o en países hispanohablantes (Las cifras indican meses).

Est= Estudios realizados; Uv= Universitario

Id= Idiomas conocidos.

LM= Lengua materna.

Ed= Edad.

TI= Tiempo recibido de instrucción. a= años; m= meses; s= semanas

Met= Tipo de instrucción recibida

a= centrada en la gramática

b= de tipo comunicativo

c= basada en textos escritos

d= de carácter ecléctico

Ha= Práctica conversacional fuera de clase.

Co= Convivencia con españoles o no.

S= Sí se convive con españoles

N= No se convive con españoles

a, b, c, = Tiempo de convivencia: menos de una hora, de una a dos horas, más de dos horas.

Nec= No se convive con españoles pero se habla español. Más de dos horas al día.

Nic= No se convive con españoles. Se habla italiano. Más de dos horas al día.

L= Lectura de textos en la lengua materna.

S= Sí.

N= No.

a, b, c, d= Frecuencia con que se lee: en muy pocas ocasiones, de vez en cuando, semanalmente, diariamente.

De= Deberes para casa.

a, b, c, d, e= Diligencia y prontitud con que se hacen (Vid. Cuestionario).

At= Atención prestada en clase.

a, b, c, d= Esfuerzo con el que se sigue la clase. De menor a mayor (Vid. Cuestionario)

Tv= Uso de la televisión.

a, b, c, d= Frecuencia con que se ve. De menor a mayor (Vid. Cuestionario)

AM= Número de españoles entre los tres mejores amigos más cercanos.

RN= Tipo de relación que se mantiene con los nativos con los que más se habla.

a= amigo

c= compañero de clase o de piso

pr ó p= profesor

v= vecino

P= Práctica deliberada fuera de clase.

H= Hablar

L= Leer

T= Hablar y leer, hablar e ir al cine, leer e ir al cine, o cualquier otra combinación.

a, b, c, d= Tiempo que se dedica a la práctica fuera de clase. De menor a mayor (Vid. Cuestionario).

TABLA X

Si asignamos un valor numérico a cada uno de los grados en los que se dan algunas de las variables consideradas, obtendremos una puntuación indicativa aproximada del mayor o menor número de oportunidades con que cuenta cada alumno para practicar el español fuera de clase.

a= 1; b= 2; c=3; d=4

Variables consideradas: Ha, At, Tv, AM, P

Sujetos de investigación.	Oportunidad de práctica fuera de clase.
1	12
2	16
3	14
4	16
5	10
6	12
7	17
8	14
9	14
10	16
11	12
12	15
13	13
14	17
15	14
16	11
17	13
18	12

V.4.7. *Preferencias de los alumnos respecto de los ejercicios utilizados para practicar los distintos usos del subjuntivo*

Los datos referidos al punto IIA.2 (vid. vol. II, Apéndice III) muestran la preferencia clara de la mayoría de los alumnos por las actividades centradas en la comunicación a través de la práctica de los distintos recursos gramaticales. Sólo dos alumnas (Beatrice (S.4) y Alessandra Mura (S.10) no manifiestan dicha preferencia. En el caso de Beatrice, no se trata tanto de rechazar dichas actividades como la forma en que son realizadas por los compañeros. Según se desprende de sus palabras, los compañeros se centran más en el objetivo comunicativo que en el lingüístico. En cuanto a Alessandra Mura, su caso es particular. El nivel que posee es muy alto, su capacidad comunicativa casi la de un nativo. Parece lógico que en ese nivel las necesidades se centren en el perfeccionamiento de registros especializados como el del español escrito. De ahí que prefiera escribir cartas a cualquier otra cosa. Pero una rápida mirada a las respuestas que dan en este punto el resto de los alumnos nos da clara idea de sus preferencias. En ningún otro caso se opta por ejercicios estructurales. Parece importar otro tipo de actividad:

- [...] *Hablar con los compañeros.*
- [...] *Trabajar en grupo.*
- [...] *Practicar a la vez que se juega.*
- [...] *Ejercicios en los que tienes que hablar porque tienes que pensar más rápido.*
- [...] *No son muy útiles los ejercicios de huecos, prefiero los de hablar.*

[...] Todos me parecen bien. Por ejemplo los juegos en grupo. Uno corrige al otro o algo así.

Destacan ejercicios que se desarrollaron en clase con evidente interés e incluso entusiasmo por parte de los alumnos (*Premio al mejor consejo*, el juego del *Pictionary* -éste último tanto para la práctica de relativas en el grupo A como para la práctica de adverbiales en el grupo B-, las actividades basadas en el artificio de la adivinanza o centradas en las opiniones personales, como las encuestas a los compañeros de la clase). Es evidente que el mayor aprecio por este tipo de tareas redunda en la más honda asimilación de los recursos asociados a los procesos comunicativos que se desarrollan en ellas. Igualmente relevante resulta que la mayoría de los estudiantes entiendan de forma intuitiva que tales actividades son de mayor utilidad que los ejercicios centrados exclusivamente en las reglas, aunque no falta el reconocimiento de que el concurso de éstos es igualmente importante.

Debemos subrayar que aparecen mencionadas actividades con las que se practicaron los recursos respecto de los cuales se experimentó la mejora más notable: *Premio al mejor consejo* (A.C. 2a 1), el juego de las adivinanzas (18-5c-5d-7a 1), el juego del *pictionary* (3a 2) y la actividad sobre los gustos de los miembros de una familia (4a-4b 1). También se alude de forma concreta a actividades con las que se ejercitaron recursos que no avanzaron de forma tan rotunda pero que mostraron una progresión considerable, como el caso del ejercicio de

la agencia matrimonial. En este tipo de ejercicios, la ausencia de ciertos rasgos fundamentales, como es la tensión comunicativa o la limitación de tiempo, se ve compensada por otras características tales como la carga personal de la información comunicada. Estos aspectos las convierten en actividades enormemente estimulantes y eficaces.

Si consideramos la relación, para cada individuo, de los ejercicios preferidos y los resultados obtenidos en la prueba final en los usos para los que se realizaron tales ejercicios, advertiremos que, en aquellos alumnos en los que se concreta la alusión a una actividad concreta, siempre que pertenezcan al grupo de los que avanzan significativamente (Ss 1-12), existe una progresión favorable para el uso practicado con dicha actividad (*vid.* los datos de Joaquín (S.2), Anne (S.5), Anja (S.6), Olivier (S.7), Robert (S.12) en el apéndice III del vol. II). El único caso en el que no ocurre esto es en Claudia, que alude a la actividad de los consejos (2a 1) y no acierta a utilizar el subjuntivo en las dos ocasiones en el que aparece la estructura *Te aconsejo que + subjuntivo*.

V.5. Conclusiones

Los datos obtenidos en nuestro estudio ofrecen argumentos sobrados para fundamentar, aunque en algunos casos a partir de correlaciones no estrictamente causales, las siguientes hipótesis en relación con la adquisición de algunos usos del subjuntivo:

- 1) La instrucción en clase favorece el aprendizaje, bien por el tipo de práctica que proponga bien porque facilita la construcción de representaciones controladas de las reglas lingüísticas.
- 2) Las actividades de práctica gramatical comunicativas sirven mejor a la adquisición de ciertos puntos gramaticales que otras prácticas de carácter repetitivo no comunicativas. El mismo volumen de práctica de cierto punto gramatical llevado a cabo de una manera u otra dará lugar a resultados distintos.
- 3) Sólo los alumnos que partan de cierto nivel podrán iniciar la adquisición de estructuras tan complejas como las que conllevan el uso del subjuntivo.
- 4) Los que no alcancen cierto nivel podrán mostrar usos aislados del subjuntivo memorizados de forma aislada.
- 5) El conocimiento consciente de las reglas no tiene que correlacionarse con el conocimiento operativo de las mismas.
- 6) El conocimiento operativo de las reglas, en los alumnos más avanzados, se limitará a las tareas y contextos léxico-sintácticos en los que se han practicado, pero no se transferirán

automáticamente a otros contextos o tareas con los que no estén familiarizados.

En cuanto a 1), 3) y 5), se comprueba que el efecto de dicha instrucción, indudable en la adquisición de conocimiento declarativo sobre las reglas, se hace efectivo en el conocimiento operativo de las mismas cuando se dan ciertas condiciones. El grupo que parte con menos nivel (grupo A) sólo mejora de forma notable el conocimiento declarativo sobre las reglas. El grupo que cuenta con más dominio experimenta una mejora en el uso de los contenidos objeto de la instrucción en el breve plazo de dos semanas. Los casos de sobregeneralización, efecto típico de la instrucción, y la falta de mejora en usos del subjuntivo que no han sido objeto de instrucción pero previsiblemente tan frecuentes en el *input* recibido fuera de clase como aquellos otros que sí fueron objeto de instrucción, descartan la posibilidad de que la mejora se deba a las oportunidades de práctica disfrutadas fuera de clase. Por otra parte, ni las actitudes de los alumnos ante los distintos tipos de práctica llevados a cabo en clase ni la conducta extraescolar distinguen al grupo que avanza del que no lo hace. Así pues, debe ser el nivel de partida el factor que determina el efecto de la práctica escolar en la conducta lingüística de los estudiantes, cuando se trata de medir la adquisición de conocimiento operativo. La falta de dominio suficiente se advierte en la pronunciación, el léxico, la morfo-

sintaxis y en los mecanismos discursivos.²⁴ Los errores y las carencias son significativamente más abundantes en el grupo que no avanza. No obstante, los alumnos de este grupo responden correctamente en porcentajes significativamente altos a las preguntas de los cuestionarios sobre conocimiento gramatical, resueltos con la ayuda del conocimiento declarativo de las reglas que poseen y que no se corresponde con su uso en la conversación fluida.

Estos hechos coinciden con las hipótesis planteadas en el marco de la teoría cognitiva de adquisición de una lengua extranjera. En dicho modelo se aboga por la existencia de dos formas autónomas pero relacionadas de conocimiento lingüístico. La conversión del conocimiento declarativo en conocimiento operativo se da con la práctica repetitiva de los distintos mecanismos, de forma que la producción guiada por atención consciente, mucho más rápida de adquirir, pero poco efectiva, pasa a convertirse en producción automática, más efectiva pero difícil de adquirir. Prueba de ello es que de los contenidos que fueron explicados y ejemplificados en clase (subordinadas causales, uso de imperfecto de subjuntivo en contextos de pasado, uso de subjuntivo con verbos de lengua en discurso referido), pero que no fueron objeto de práctica de ningún tipo, apenas se obtuvieron datos. Dicha conversión, sin embargo, está determinada por las limitaciones de nuestra capacidad de procesamiento, de

²⁴ Las limitaciones impuestas por este tipo de estudio y los objetivos establecidos en nuestra investigación, centrada en aspectos sintácticos, nos han impedido facilitar la transcripción fonética de las grabaciones.

manera que la práctica reiterada de los mecanismos más complejos sólo puede iniciarse, cuando la automatización de los recursos más básicos y comunicativamente más relevantes haya liberado nuestra capacidad de procesamiento controlado necesario para los primeros pasos en el aprendizaje de nuevos contenidos.

En relación con 2), también la teoría cognitiva permite prever que las prácticas repetitivas de tipo comunicativo sirven mejor a la automatización adecuada al uso en la comunicación real que las que no lo son. La estructura de estas tareas obliga al desarrollo de formas de procesamiento distintas para atender a las diversas demandas que imponen. Las limitaciones de tiempo en que se desarrollan y la complejidad de operaciones que las caracterizan instan al aprendiz a desarrollar formas de procesamiento automático para las operaciones relacionadas con el nivel morfo-sintáctico. Ello explica que en el grupo que muestra mejora en el uso de ciertos esquemas sintácticos, en los que interviene el subjuntivo, sean los mecanismos que se ejercitaron en prácticas comunicativas los que experimentan mayor avance. Sobre todo destacan aquellos recursos (adverbiales temporales referidas al futuro y pseudoimpersonales) que son considerados por los mismos alumnos de mayor complejidad y que, no obstante, son en los que más mejoran. En estos casos, la forma en que se llevaron a cabo las actividades dedicadas a su práctica resultó especialmente motivadora y atractiva para los alumnos. Al igual que en el caso de las completivas introducidas por verbos como *aconsejar* o *sugerir*, de menor complejidad según el parecer de la mayoría de los sujetos, y cuyos porcentajes

de aparición aumentan de manera notable en la segunda entrevista, las actividades cumplen a la perfección los requisitos expuestos arriba para la confección de prácticas repetitivas de tipo comunicativo. Los esquemas léxico-sintácticos llevados a cabo en prácticas que no se desarrollaron de la forma esperada o que no obtuvieron el beneplácito de los sujetos de investigación, no experimentaron la evolución previsible. Ese el caso de estructuras como *No creo que* + subjuntivo o *Es raro que* + subjuntivo.

Los datos que permiten plantear 4) y 6), expuestos en las páginas precedentes, coinciden asimismo con lo previsto por la teoría cognitiva. Las distintas formas de poseer representación mental de las secuencias lingüísticas, analítica o sintética, permite explicar la aparición, en la producción oral de los alumnos menos expertos, de muestras aisladas en las que aparece correctamente usado el subjuntivo, memorizadas como un todo sin analizar asociado a una función asignable al conjunto y localizada para ciertos contextos discursivos típicos. Una explicación parecida debe recibir el hecho de que en los alumnos más expertos se haya detectado variabilidad de uso según las distintas actividades. El uso de subjuntivo en relativas se limitaba para muchos a la actividad de la descripción de la pareja ideal o del tipo de casa que necesitaban, pero no se extendía a otros contextos con los que no estaban familiarizados y en actividades de mayor complejidad cognitiva. Según la teoría cognitiva, cada tarea propicia una organización distinta de las operaciones necesarias para realizarla y la práctica repetitiva en una tarea no asegura más que

la automatización de ciertos recursos lingüísticos en relación con otras de las operaciones que intervienen en la tarea, pero no con las que caracterizan a otra tarea distinta y mucho menos en contextos léxico-sintácticos diferentes. Ni siquiera la provisión reiterada de ejemplos por parte del interlocutor hacía que algunos alumnos que utilizaban subjuntivo en oraciones como *Necesito una casa que esté en el campo* lo hicieran también en oraciones como *Dibuja una línea que suba hasta el punto 1.*

Cuando el objeto de investigación tiene que ver con el comportamiento de las personas así como con la forma en que éstas adquieren un instrumento de comunicación tan complejo como es una lengua, relacionado con todo lo que significa actuar como seres humanos, no es tarea fácil encontrar las condiciones de investigación adecuadas para asegurarse la obtención de resultados perfectamente controlados y garantizar la aplicación de instrumentos de validación empírica que den a las conclusiones obtenidas un carácter definitivo. La aún corta historia de los estudios llevados a cabo en este terreno de la lingüística aplicada proporciona numerosos ejemplos de ello. En el caso del español la situación se agrava, si tenemos en cuenta que apenas existen trabajos ni tradición de investigación en los que apoyarse. En el momento en que redactamos estas líneas no llegan ni a cinco las tesis doctorales llevadas a cabo en este ámbito de la lingüística aplicada. Hemos tenido que sortear no pocas dificultades para resolver problemas que ni siquiera se plantean en otros contextos. Baste como botón de muestra

el hecho de que resultó enormemente complicado contar con la colaboración de los sujetos de investigación para la realización de las distintas pruebas. No obstante, creemos que los hechos considerados y la forma en que el marco teórico elegido da cuenta de ellos nos permiten albergar la certeza de que, sobre la base de los datos aquí obtenidos, futuros estudios orientados en esta misma dirección podrán proporcionar más pruebas empíricas a las hipótesis defendidas.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, R.:

- 1985 «Field independence-dependence and the teaching of grammar», *TESOL Quarterly* 20: 689-707.

ALATIS, J. E. (ed.):

- 1980 *Current issues in bilingual education*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.

ALDERSON, J. C. y A. HUGHES (eds.):

- 1981 *Issues in Language Testing*. ELT Documents No. 111. London: British Council.

ALONSO RAYA, R. y A. CASTAÑEDA CASTRO:

- 1992 «Propuestas para la presentación y explicación de contenidos gramaticales y discursivos en la clase de E/LE», en P. Barros, J. M. Becerra, A. Martínez y J. A. Molina (1992: 45-59).

ALONSO RAYA, R. y P. MARTÍNEZ GILA:

- 1993 «Textos y procesos discursivos en el aula de E/LE», en L. Miquel y N. Sans (1993: 9-24).

ANDERSEN, R. (ed.):

- 1981 *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- 1983 *Pidginization and Creolization as language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

ANDERSON, J. R.:

- 1982 «Acquisition of cognitive skill», *Psychological Review* 89: 369-406.

- 1983 *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 1985 *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Freeman and Co.
- ANDERSON, J. R. (ed.):
- 1981 *Cognitive Skills and Their Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ANDERSON A. y T. LYNCH:
- 1988 *Listening*. Oxford: O.U.P.
- AUSTIN, J. L.:
- 1962 *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press. (Trad. esp.: *Cómo Hacer Cosas con Palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.)
- BAARS, B.:
- 1988 *A Cognitive Theory of Consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- BACH, E. y R. T. HARMS (eds.):
- 1968 *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BACHMAN, L. F.:
- 1990 *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- BACHMAN, L. F. y A. S. PALMER:
- 1982 «The construct validation of some components of communicative proficiency», *TESOL Quarterly* 16 (4): 449-465.

BALLY, Ch.:

- 1965 *Linguistique générale et Linguistique française*. Paris: E. Leroux, 1932. (4ª edic., rev. y corr., Berna: Francke, 1965.)

BARROS, P., J. M. BECERRA, A. MARTÍNEZ y J. A. de MOLINA (eds.):

- 1992 *Actas de las I Jornadas de Aspectos de la Enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

BATES, E.:

- 1976 *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.

BIALYSTOK, E.:

- 1978 «A theoretical model of second language learning», *Language learning* 28: 69-84.
- 1981 «Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources», en R. Andersen (1981: 62-74).
- 1982 «On the relationship between knowing and using forms», *Applied Linguistics* 3: 181-206.
- 1985 «The compatibility of teaching and learning strategies», *Applied Linguistics* 6: 255-62.
- 1990 «The dangers of dichotomy: a reply to Hulstijn», *Applied Linguistics* 11: 46-51.

BIALYSTOK, E. y FRÖHLICH, M.:

- 1977 «Aspects of second language learning in classroom settings», *Working Papers on Bilingualism* 13: 1-26.
- 1978 «Variables of classroom achievement in second language learning», *Modern Language Journal* 62: 327-35.

BIALYSTOK, E. y E. B. RYAN:

- 1985 «Toward a definition of metalinguistic skill», *Merrill-Palmer Quartely* 31: 229-251.

BICKERTON, D.:

- 1983 «Comments on Valdman's 'Creolization and second language acquisition'», en R. Andersen (1983: 235-240).

BLAKEMORE, D.:

- 1988 «The organization of discourse», en F. J. Newmeyer (1988; vol. 4: 229-250). (Trd. esp.: «La organización del discurso», en F. J. Newmeyer (ed.), *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: Contexto socio-cultural*. Madrid: Visor, 1992 (págs. 275-298).)

BLATCHFORD C. y J. SCHACHTER (eds.):

- 1978 *On TESOL '78*. Washington, D. C.: TESOL.

BOETE, H. y HERRLITZ (eds.):

- 1985 *Kommunikation im (Sprach-) Unterricht*. Utrecht: University of Utrecht.

BOSQUE, I.:

- 1990 *Indicativo y Subjuntivo*. Madrid: Taurus.

BREWER, W.:

- 1974 «There is no convincing evidence for operant or classical conditioning in adult humans», en W. Weimer y D. Palermo (1974: 1-42).

BRIÈRE, E.:

- 1978 «Variables affecting native Mexican children learning Spanish as a second language», *Language Learning* 28: 159-74.

BROWN, G y G. YULE:

1983 *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP.

BROWN, G., YULE, S.:

1983 *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.

BROWN, H. D.:

1977 «Cognitive and affective characteristics of good language learners», en C. Henning (1977: 349-54).

BROWN, P. y LEVINSON S. C.:

1987 *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: CUP.

BROWN, H., C. YORIO y R. CRYMES (eds.):

1977 *On TESOL '77*. Washington, D. C.: TESOL.

BRUNFIT, C. J. y K. Johnson (eds.):

1979 *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP.

BURT, M. y H. DULAY (eds.):

1975 *On TESOL '75*. Washington D. C.: TESOL.

BURT, M. y H. DULAY:

1980 «On acquisition orders», en S. Felix (1980: 265-327).

BURT, M., H. DULAY Y M. FINOCCHIARO (eds.):

1977 *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.

CANALE, M.:

- 1983 «On some dimensions of language proficiency», en J. W. Oller (1983: 333-342).

CANALE, M., y M. SWAIN:

- 1980 «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics* 1: 1-47.

CANDLIN, C.:

- 1987 «Towards task-based language learning», en C. Candlin y D. Murphy (1987: 5-22).

CANDLIN, C. y D. MURPHY (eds.):

- 1987 *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

CARROLL, J.:

- 1967 «Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college», *Foreign Language Annals* 1: 131-51.

CASTRONOVO, B. J.:

- 1990 «La categoría verbal de modo en la tradición gramatical española», en I. Bosque (1990: 66-106).

CECI, S. J. (ed.):

- 1987 *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

CHAPELLE, C. y C. ROBERTS:

- 1986 «Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as second language», *Language Learning* 36: 27-45.

CHASE W. C. y H. A. SIMON:

- 1975 «Perception in chess», *Cognitive Psychology* 4: 55-81.

CHASTAIN, K.:

- 1975 «Affective and ability factors in second language acquisition», *Language Learning* 25: 153-61.

CHAUDRON, C.:

- 1985 «Intake: on models and methods for discovering learners' processing of input», *Studies in Second Language Acquisition* 7 (1): 1-14.
- 1988 *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: C.U.P.

CHIHARA, T. y J. OLLER:

- 1978 «Attitudes and attained proficiency in EFL: a sociolinguistic study of Japanese speakers», *Language Learning* 28: 55-68.

CHOMSKY, N.:

- 1980 *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- 1981 *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- 1985 *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger. (Trad. esp.: *Conocimiento del lenguaje*, Madrid: Alianza, 1989.)
- 1989 *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

CLAHSEN, H.:

- 1985 «Profiling second language development: A procedure for assesing L2 proficiency», en K. Hylstentam y M. Pienemann (1985: 283-332).

CLARKE, M. y J. HANDSCOMBE (eds.):

1983 *On TESOL '82*. Washington D.C.: TESOL.

COLE P. y L. MORGAN (eds.):

1975 *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.

COMRIE, B.:

1981 *Language Universals and Linguistic Typology. Syntax and Morphology*. Oxford: Basil Blackwell. (Trad. esp.: *Universales del Lenguaje y Tipología Lingüística. Sintaxis y Morfología*. Madrid: Gredos, 1989.)

CORDER, S.P.:

1967 «The significance of learner errors», *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-169. (Trad. esp.: «La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua», en J. Muñoz Licerias (1991: 31-40.)

COSERIU, E.:

1962 «Sistema, norma y habla», en *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Madrid: Gredos.

COTTON, J. y R. KLATKY (eds.):

1978 *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

CUMMINS, J.:

1979 «Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some others matters», *Working Papers on Bilingualism* 19: 197-205.

DANEŠ, F. (ed.):

1974 *Papers on Functional Sentence Perspective*. La Haya: Mouton.

DANEŠ, F.:

- 1974 «Functional Sentence Perspective and the Organization of Text», en F. Daneš (1974: 100-128).

DAVEY, G. (ed.):

- 1987 *Cognitive Processes and Pavlovian Conditioning in Humans*. Chichister: John Wiley and Sons.

DAVIES, A., C. CRIPER y A. HOWATT (eds.):

- 1984 *Interlanguage. Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

DAVIS, F. y M. RINVOLUCRI:

- 1988 *Dictation: New Methods, new Possibilities*. Cambridge: CUP.

DAWSON, M. y A. SCHELL:

- 1987 «Human autonomic and skeletal classical conditioning: the role of conscious cognitive factors», en G. Davey (1987: 27-55).

DAY, R.:

- 1984 «Students participation in second ESL classroom or some imperfections in practice», *Language Learning* 34: 69-102.

DAY, R. (ed.):

- 1986 *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

DAY, R. y M. IIDA:

- 1988 «Use, attitude and motivation in foreign language acquisition», *University of Hawaii Working Papers in ESL* 7 (1): 109-118.

DICKERSON, L.:

- 1975 «The learner's interlanguage as a system of variable rules», *TESOL Quarterly* 9: 401-7.

DILLER, K. (ed.):

- 1981 *Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House.

DIK, S. C.:

- 1978 *Functional Grammar*. Amsterdam, New York, Oxford: North Holland Publishing Co. (Trad. esp.: *Gramática funcional*. Madrid: SGEL, 1981.)
- 1989 *The Theory of Functional Grammar. Part I: The Structure of Clause*. Dordrecht: Foris.

DOUGHTY, C.:

- 1988 *The effect of instruction on the acquisition of relativization in ESL*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de California.

DOWNING, A.:

- 1991 «La metáfora gramatical de M.A.K. Halliday y su motivación funcional en el texto», *Revista Española de Lingüística* 21 (1): 109-123.

DUCROT, O.:

- 1972 *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. París: Hermann. (Trad. esp.: *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama, 1982.)

DULAY, H. y M. BURT:

- 1973 «Should we teach children syntax?», *Language Learning* 23: 245-258.
- 1977 «Remarks on creativity in language acquisition», en M. Burt, H. Dulay, y M. Finocchiaro, (1977: 95-126).

ECKMAN, F., L. BELL y D. NELSON:

- 1988 «On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language», *Applied Linguistics* 9: 1-20.

ELLIS, R.:

- 1984a *Classroom Second Language Development*. New York: Pergamon Press.
- 1984b «Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH-questions in children», *Applied Linguistics* 5: 138-55.
- 1984c «The role of instruction in second language acquisition», en D. Singleton y D. Little (1984: 19-37).
- 1985a *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- 1985b «Sources of variability in interlanguage», *Applied Linguistics* 6: 118-131.
- 1988 «The role of practice in classroom learning», *Association Internationale de Linguistique Appliquée Review* 5: 20-39.
- 1992 *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

ERICSSON, K. y H. SIMON:

- 1984 *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

ESCANDELL VIDAL, M.:

- 1993 *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: An-
thropos.

FAERCH, C. y G. KASPER:

- 1983 *Strategies in interlanguage communication*.
New York: Longman.
- 1984 «Two ways of defining communication strate-
gies», *Language Learning* 34: 45-63.
- 1985 «Procedural Knowledge as a component of fo-
reign language learners' competence», en H.
Boete y W. Herrlitz (1985: 169-99).
- 1986 «The role of comprehension in second language
learning», *Applied Linguistics* 7: 258-274.

FAERCH, C. y G. KASPER (eds.):

- 1987 *Introspection in second language research*.
Clevedon: Multilingual Matters.

FATHMAN, A.:

- 1975 «The relationship between age and second lan-
guage productive ability», *Language Learning*
25: 245-266.
- 1976 «Variables affecting the successful learning
of English as second language», *TESOL Quar-
terly* 10 (1): 433-441.
- 1978 «ESL and EFL learning: similar o dissimi-
lar?», en C. Blatchford y J. Schachter (1978:
213-23).

FELIX, S. (ed.):

- 1980 *Second Language Development*. Tübingen: Günter
Narr.

FELIX, S. y SIMMET, A.:

- 1981 «Natural processes in classroom 2L learning».
Versión revisada de un artículo presentado al
IIIème Colloque Groupe de Recherche sur l'Ac-

quisition des Langues. Paris: 15-17 de Mayo de 1981.

FENTE GÓMEZ, R., J. A. DE MOLINA REDONDO, y A. MARTÍNEZ GONZÁLEZ (eds.):

1990 *Actas del primer congreso nacional de ASELE* (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera). Granada: Universidad de Granada.

FILLMORE, C. J.:

1968 «The case for case», en E. Bach y R. T. Harms (1968: 1-88).

FIRBAS, J.:

1964 «From comparative Word Order Studies (Thoughts on V. Mathesius' conception of the Word System in English compared with that of Czech)», *Brno Studies in English* 4: 111-128.

1974 «Some aspects of the Czechoslovak Approach to Problems of Functional Sentence Perspective», en F. Daneš (1974: 11-37).

1992 *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: CUP.

FISHER J. M. CLARKE y J. SCHACHTER (eds.):

1980 *On TESOL '80*. Washington, D.C.: TESOL.

FOURCIN, A.:

1975 «Language development in the absence of expressive speech», en E. Lenneberg y E. Lenneberg (1975: 263-68).

GAGNÉ, E. D.:

1985 *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston, Mass.: Little Brown.

GASS, S.:

- 1982 «From theory to practice», en M. Hines y W. Rutherford (1982: 129-39).
- 1988 «Integrating research areas: a framework for second language studies», *Applied Linguistics* 9: 198-217.

GASS, S. y C. MADDEN (eds.):

- 1985 *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

GASS, S. M. y J. SCHACHTER (eds.):

- 1989 *Linguistics Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

GAZDAR, G.:

- 1979 *Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.

GOLDMAN, S. R. y H. T. TRUEBA (eds.):

- 1987 *Becoming literate in English as a Second Language*. Norwood, N.J.: Ablex.

GRICE, H. P.:

- 1975 «Logic and conversation», en P. Cole y J. L. Morgan (1975: 41-58).

GREGG, K.:

- 1984 «Krashen's monitor and Occam's razor», *Applied Linguistics* 5: 79-100.

GRIGG, T.:

- 1986 «The effects of task, time and rule knowledge on grammar performance for three English structures», *University of Hawaii Working Papers in ESL* 5 (1): 37-60.

HADFIELD, J.:

- 1987 *Advanced Communication Games*. Hong-Kong: Nelson.
1990 *Intermediate Communication Games*. Hong-Kong: Nelson.

HAKUTA, K.:

- 1974 «A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language», *Working Papers on Bilingualism* 3: 18-43.

HALE, T. y E. BUDAR:

- 1970 «Are TESOL classes the only answer?», *Modern Language Journal* 54: 487-92.

HALLIDAY, M.A.K.:

- 1973 «Relevant model of language», en *Explorations in the Functions of Language*. New York: Elsevier North Holland. Págs. 20 y ss.
1985 *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. y R. HASAN:

- 1976 *Cohesion in English*. Londres: Longman.

HANSEN, J. y C. STANSFIELD:

- 1981 «The relationship of field dependent-independent field cognitive styles to foreign language achievement», *Language Learning* 31: 349-67.

HAMMARBERG, B.:

- 1985 «Learnability and Learner Strategies in Second Language Syntax and Phonology», en K. Hylstentam y M. Pienemann (1985: 153-176).

HATCH, E.:

- 1974 «Second language learning-universals», *Workings Papers on Bilingualism* 3: 1-17.
- 1978a «Discourse analysis and second language acquisition», en E. Hatch (1978:402-35).
- 1978b «Discourse analysis, speech acts and second language acquisition», en W. Ritchie (1978: 137-55).
- 1979 «Apply with caution», *Studies in Second Language Acquisition* 2 (1): 123-143.
- 1984 «Theoretical review of discourse and inter-language», en A. Davies, C. Cramer y A. Howard (1984: 190-203).

HATCH E. (ed.):

- 1978 *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley Mass.: Newbury House.

HEIDELBERG FORCHUNGSPROJEKT:

- 1978 «The acquisition of German syntax by foreign migrant workers», en D. Sankoff (1978: 1-22).

HENNING, C. (ed.):

- 1977 *Proceedings of Los Angeles Second Language Research Forum*. Los Angeles: University of California at Los Angeles.
- 1983 *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*. University of California at Los Angeles.

HINES M. y W. RUTHERFORD (eds.):

- 1982 *On TESOL '81*. Washington, D.C.: TESOL.

HOWARD, N.:

- 1985 «Learner variations and the teachability of languages», en K. Hylstentam y M. Pienemann (1985: 177-96).

HUANG, J.:

- 1970 *A Chinese child's acquisition of English syntax*. Tesis no publicada. Universidad de California de Los Angeles.

HUEBNER, T.:

- 1980 «Creative construction and the case of the misguided pattern», en J. Fisher, M. Clarke y J. Schachter (1980: 101-10).

HULSTIJN, J. H.:

- 1985a «Testing second language: a coment on Ingram», en K. Hylstentam y M. Pienemann (1985: 277-82).
- 1985b «Second Language Proficiency: An interactive approach», en K. Hylstentam y M. Pienemann (1985: 373-78).
- 1990 «A comparison between the information processing and the analysis/control approaches to language learning», *Applied Linguistics* 11: 30-45.

HULSTIJN, J. H. y W. HULSTIJN:

- 1984 «Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge», *Language Learning* 34: 23-43.

HYLTENSTAM, K. and M. PIENEMANN (eds.):

- 1985 *Modelling and Assesing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

HYMES, D.:

- «On communicative competence», en J. B. Pride y J. Holmes (1972: 269-93).

INGRAM, D. E.:

- 1985 «Assessing proficiency: An overview on some aspects of testing», en H. Hylstentam y M. Pienemann (1985: 215-76).

JACKENDOFF, R.:

- 1987 *Consciousness and the Computational Mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

JOHNSON, D.:

- 1983 «Natural language by design: a classroom experiment in social interaction and second language acquisition», *TESOL Quarterly* 17: 55-68.

JOHNSTON, M.:

- 1985 *Syntactic and morphological progressions in learner English*. Informe de investigación. Commonwealth of Australia, Department of Immigration and Ethnic Affairs.

JONES, L.:

- 1990 *Progress to First Certificate*. Cambridge: CUP. (2ª ed.).

KEENAN, E. y B. COMRIE:

- 1977 «Noun Phrase Accessibility and universal grammar», *Linguistic Inquiry* 8: 63-99.

KEMPSON, R.:

- 1988 «Grammar and conversational principles», en F. J. Newmeyer (1988; vol. 2: 139-169). (Trad. esp.: «La gramática y los principios conversacionales», en F. J. Newmeyer (ed.), *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. II. Teoría Lingüística: Extensiones e Implicaciones*. Madrid: Visor, 1991 (págs.: 177-204).)

KRASHEN, S. D.:

- 1977 «Some issues relating to the Monitor Model», en H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (1977: 144-58).
- 1980 «The input hypothesis», en J. E. Alatis (1980: 168-80).
- 1981a *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- 1981b «The 'fundamental pedagogical principle' in second language teaching», *Studia Linguistica* 35 (1-2): 50-70.
- 1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- 1985 *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

KRASHEN, S. H. SELIGER y D. HARTNETT:

- 1974 «Two studies in second language learning», *Kritikon Litterarum* 3: 220-8.

KRASHEN S. y H. SELIGER:

- 1976 «The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning», *International Journal of Psycholinguistics* 3: 15-21.

KRASHEN, S., V. SFERLAZZA, L. FELDMAN y A. FATHMAN:

- 1976 «Adult performance on the SLOPE test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition», *Language Learning* 26 (1): 145-51.

KRASHEN, S., C. JONES, S. ZELINSKI y C. USPRICH:

- 1978 «How important is instruction?», *English Language Teaching Journal* 32 (4): 257-61.

KRASHEN, S. y R. SCARCELLA:

- 1978 «On routines and patterns in language acquisition and performance», *Language Learning* 28: 283-300.

KRASHEN, S. D. y T. TERRELL:

- 1983 *The Natural Approach*. New York: Pergamon Press.

KUMPF, L.:

- 1983 «A case study of temporal reference in inter-language», en C. Campbell, V. Flashner, T. Hudson y J. Lubin (1983; vol. 2: 179-92).

LABOV, W.:

- 1970 «The study of language in its social context», *Studium Generale* 23: 30-87.

LAPKIN, S.:

- 1985 «Pedagogical implications of direct second language testing: A canadian example», en K. Hyltenstam y M. Pienemann (1985: 333-48).

LARSEN-FREEMAN, D.:

- 1976 «An explanation for the morpheme acquisition order of learners of English as a second language», *Language Learning* 26: 125-135.

LARSON, P., E. JUDD y D. MESSERSCHMITT (eds.):

- 1985 *On TESOL '84: A Brave New World for TESOL*. Washington, DC: TESOL.

LAVANDERA, B.:

- 1990 «El cambio de modo como estrategia de discurso», en Ignacio Bosque (1990: 330-57).

LEECH, G.:

- 1983 *Principles of Pragmatics*. London, New York: Longman.

LENNEBERG E. y E. LENNEBERG (eds.):

- 1975 *Foundations of Language Development*. New York: Academic Press.

LEVELT, W. J. M.:

- 1978 «Skill theory and language teaching», *Studies in Second Language Acquisition* 1 (1): 53-70.

LEVINSON, S. C.:

- 1983 *Pragmatics*. Cambridge: CUP. (Trad. esp.: *Pragmática*. Barcelona: Teide, 1989.)

LIGHTBOWN, P:

- 1983 «Exploring relationships between developmental and instructional sequences in 2L acquisition», en H. Seliger y M. Long (1983: 217-43).
- 1985 «Great expectations: second language acquisition research and classroom teaching», *Applied Linguistics* 6: 173-89.

LIGHTBOWN, P. y B. BARKMAN:

- 1978 *Interactions among ESL learners, teachers, texts and methods*. Informe al Departamento de la Secretaría de Estado de Canadá, ED 166 981.

LIGHTBOWN, P. y N. SPADA:

- 1978 «Performance on an oral communication task by francophone ESL learners», *SPEAQ Journal* 2: 34-54.

LIGHTBOWN, P., N. SPADA y R. WALACE:

- 1980 «Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners», en R. Scarcella y S. Krashen (1980: 162-72).

LITTLEWOOD, W.:

- 1981 *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: CUP.

LONG, M.:

- 1980 *Input, interaction and second language acquisition*. Tesis doctoral no publicada. University of California at Los Angeles.
- 1981 «Questions in foreigner talk discourse», *Language Learning* 31: 135-157.
- 1983a «Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom», en M. Clarke y J. Handscombe (1983: 207-25).
- 1983b «Does second language instruction makes a difference? A review of the research», *TESOL Quarterly* 17: 359-382.

LONG, M. y C. SATO:

- 1983 «Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions», en H. Seliger y M. Long (1983: 268-85).

LONG, M. y D. LARSEN-FREEMAN:

- 1991 *An Introduction to Second Language Acquisition*. Nueva York: Longman.

LYNCH, B.:

- 1983 «A discourse-functional analysis of interlanguage», en C. Campbell, V. Flashner, T. Hudson y J. Lubin (1983; vol 2: 216-25).

MAKINO, T.:

- 1979 «English morpheme acquisition order of Japanese secondary school students», *TESOL Quarterly* 13: 428 y ss.
- 1980 «Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary students», *Journal of Hokkaido University of Education* 30: 101-48.

MASON, C.:

- 1971 «The relevance of intensive training in English as a foreign language for university students», *Language Learning* 21: 197-204.

MATHESIUS, V.:

- 1936 «On some problems of the systematic analysis of grammar», *TCLP VI*: 95-107. (Trad. esp. en B. Trnka et al., *El Círculo de Praga*. Barcelona: Anagrama, 1971 (págs. 85-103).)

MATTE BON, F.:

- 1992 *Gramática Comunicativa del Español* (Tomo I: De la lengua a la idea; Tomo II De la idea a la lengua). Madrid: Difusión.

McCLELLAND, J. y E. RUMELHART y el PDP Research Group:

- 1986 *Parallel Distributed Processing Explorations in the Microstructure of Cognition. II: Psychological and Biological Models*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

McLAUGHLIN, B.:

- 1978 «The monitor model: some methodological considerations», *Language Learning* 28: 309-332.
- 1987a *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- 1987b «Reading in a second language: studies with adult and child learners», en S. R. Goldman y H. T. Trueba (1978: 57-70).

1990 «Restructuring», *Applied Linguistics* 11: 113-128.

McLAUGHLIN, B., T. ROSSMAN y B. McLEOD:

1983 «Second Language learning: an information processing perspective», *Language Learning* 33: 135-58.

McLEOD, B. y B. McLAUGHLIN:

1986 «Restructuring or automaticity? Reading in a second language», *Language Learnig* 36: 109-126.

MEISEL, J., H. CLAHSSEN y M. PIENEMANN:

1981 «On determining developmental stages in natural second language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109-35.

MIQUEL, L. y N. Sans:

1990 *Intercambio 2*. Madrid: Difusión.

1991 Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Enseñanza de Lenguas. Barcelona: Abril, 1991.

1992 *De Dos en Dos. Ejercicios interactivos de producción oral*. Madrid: Difusión.

MIQUEL, L. y N. SANS (eds.):

1993 *Didáctica del español como lengua extranjera*. (Actas del VI Congreso de Expolingua. Madrid, Abril 1992.) Madrid: Asociación Actilibre.

MONTGOMERY, C., M. EISENSTEIN:

1985 «Real reality revisited: an experimental course in ESL», *TESOL Quarterly* 19: 317-34.

MORRISON, D. M. and G. LOW:

- 1983 «Monitoring and the second language learner», en J. C. Richards and R. W. Schmidt (1983: 228-250).

MOYA CORRAL, J. A., M^a D. CHAMORRO, V. SALAZAR:

- 1991 «El modo verbal en las construcciones con aunque». Comunicación presentada en el XXI Simposio de la Sociedad Española de Lingüística. Granada, 16-19 de Diciembre de 1991.

MUÑOZ LICERAS, J.:

- 1985 «The role of intake in the determination of learners' competence», en S. Gass y C. Madden (1985: 354-73).

MUÑOZ LICERAS, J. (ed.):

- 1991 *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

NAIMAN, N., M. FRÖHLICH, H. STERN y A. TODESCO:

- 1978 *The good language learner*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

NAVAS RUIZ, R.:

- 1990 «El subjuntivo castellano. Teoría y bibliografía crítica», en I. Bosque (1990: 107-141).

NEUFELD, G.:

- 1979 «Towards a theory of language learning ability», *Language Learning* 29: 227-241.

NEUMEYER, F. J. (ed.):

- 1988 *Linguistics: The Cambridge Survey*. Cambridge: CUP. (4 vols.). (Trad. esp.: *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cam-*

bridge. Madrid: Visor, 1990 (vol I), 1991 (vol. II), 1992 (vols. III y IV).)

NUNAN, D.:

1985 *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

1988 *Syllabus Design*. Oxford: OUP.

O'GRADY, W.:

1987 *Principles of Grammar and Learning*. Chicago: The University of Chicago Press.

OLLER, J.W.:

1973 «Cloze Tests of Second Language Proficiency and What they Measure», *Language Learning* 23: 105-18.

1974 «Expectancy for Successive Elements: Key Ingredient to Language Use», *Foreign Language Annals* 7: 443-52.

OLLER, J. W. (ed.):

1983 *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.

O'MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT:

1990 *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

ORTEGA OLIVARES, J.:

1990 «Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua», en R. Fente Gómez, J. A. De Molina Redondo y A. Martínez González (1990: 9-20).

OYAMA, S.:

- 1976 «A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system», *Journal of Psycholinguistic Research* 5: 261-85.

PALINCSAR, A. y A. L. BROWN:

- 1984 «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities», *Cognition and Instruction* 1: 117-75.

PALMER, A. S.:

- 1979 «Compartmentalized and Integrated Control: An Assessment of Some Evidence for Two Kinds of Competence and Implications for the Classroom», *Language Learning* 29: 169-180.

PARKER, K. Y C. CHAUDRON:

- 1987 «The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension», *University of Hawaii Working Papers on ESL* 6: 107-33.

PARRISH, B. y E. TARONE:

- 1986 «Article use in interlanguage: a study in task-related variability». Comunicación presentada en la Twentieth TESOL Convention: Anaheim, California.

PAVESI, M.:

- 1984 «The acquisition of relative clauses in formal and informal setting: further evidence in support of markedness hypothesis», en D. Singleton y D. Little (1984: 151-63).

PAWLEY, A. y F. S. HODGEDTS:

- 1983 «Two puzzles for linguistic theory: native-like selection and nativelylike fluency», en J.C. Richards y R. W. Schmidt (1983: 191-227).

PERKINS, K. y D. LARSEN-FREEMAN:

- 1975 «The effect of formal language instruction on the order of morpheme acquisition», *Language Learning* 25: 237-43.

PETERS, A.:

- 1977 «Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts?» *Language* 53: 560-73.

PIAGET, J.:

- 1929 *The child's conception of the world*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- 1969 *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

PICA, T.:

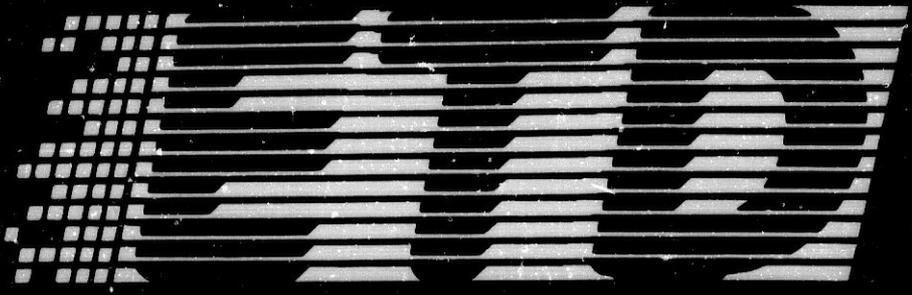
- 1983 «Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure», *Language Learning* 33: 465-97.

PICA, T. y C. DOUGHTY:

- 1985 «Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities», en S. Gass y C. Madden (1985: 115-32).

PIENEMANN, M.:

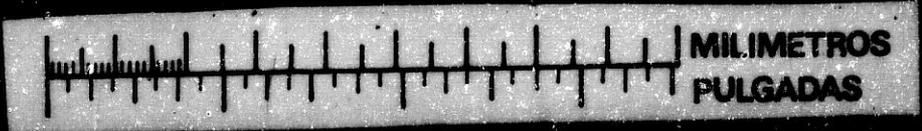
- 1984 «Psychological constraints on the teachability of languages», *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.
- 1985 «Learnability and syllabus construction», en K. Hylstentam y M. Pienemann (1985: 23-75).
- 1988 «Determining the influence of instruction on L2 speech processing», *Association Internationale de Linguistique Appliquée Review* 5: 40-72.



1.0 1.1 1.25 1.4 1.6 1.8 2.0 2.2 2.5 2.8 3.2 3.6 4.0

MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

1:24



PERKINS, K. y D. LARSEN-FREEMAN:

- 1975 «The effect of formal language instruction on the order of morpheme acquisition», *Language Learning* 25: 237-43.

PETERS, A.:

- 1977 «Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts?» *Language* 53: 560-73.

PIAGET, J.:

- 1929 *The child's conception of the world*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- 1969 *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

PICA, T.:

- 1983 «Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure», *Language Learning* 33: 465-97.

PICA, T. y C. DOUGHTY:

- 1985 «Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities», en S. Gass y C. Madden (1985: 115-32).

PIENEMANN, M.:

- 1984 «Psychological constraints on the teachability of languages», *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.
- 1985 «Learnability and syllabus construction», en K. Hylstentam y M. Pienemann (1985: 23-75).
- 1988 «Determining the influence of instruction on L2 speech processing», *Association Internationale de Linguistique Appliquée Review* 5: 40-72.

POPE, K. y J. SINGER (eds.):

- 1978 *The Stream of Consciousness: Scientific Investigations into the Flow of Human Experience*. Nueva York: Plenum Press.

PORTER, P.:

- 1983 *Variations in the conversations of adult learners of English as a function of proficiency level of the participants*. Tesis no publicada. Universidad de Stanford.

PRIDE, J. B. y J. HOLMES (eds.):

- 1972 *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.

PRINCE, E. F.:

- 1988 «Discourse analysis: a part of the study of linguistic competence», en Newmeyer (1988; vol. 2: 164-82). (Trad. esp.: «El análisis del discurso: una parte del estudio de la competencia lingüística», en F. J. Newmeyer (ed.), *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. II. Teoría Lingüística: Extensiones e Implicaciones*. Madrid: Visor, 1991 (págs.: 205-228).)

RABINOWITZ, M. y M. T. CHI:

- 1987 «An interactive model of strategic processing», en S. J. Ceci (1987: 83-102).

RAMEH, C. (ed.):

- 1976 *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

REBER, A., S. KASSIN, S. LEWIS, G. CANTOR:

- 1980 «On the relationship between implicit and explicit modes in the learning of a complex rule structure», *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 6: 492-502.

RICHARDS, J. C. y R. W. SCHMIDT (eds.):

1983 *Language and Communication*. London, New York: Longman.

RINVOLUCRI, M.:

1984 *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: CUP.

RITCHIE, W. (ed.):

1978 *Second Language Research*. New York: Academic Press.

ROSSIER, R:

1976 *Extroversion-introversion as a significant variable in the learning of oral English as a second language*. Tesis no publicada. Universidad de California del Sur.

RUBIN, J.:

1975 «What the 'good language learner' can teach us?», *TESOL Quarterly* 9: 41-51.

RUIZ FAJARDO, G.:

1992 *Vídeo en clase. Un experimento sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a alumnos de español como lengua extranjera*. Tesis no publicada. Universidad de Granada.

RUMELHART, D. E. y D. A. NORMAN:

1978 «Accretion, tuning, and restructuring: three modes of learning», en J. Cotton y R. Klatky (1978: 37-53).

RUTHERFORD, W.:

1984 «Description and explanation in interlanguage syntax: state of the art», *Language learning* 34: 127-155.

1987 *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.

RUTHERFORD, W. y M. SHARWOOD SMITH:

1985 «Consciousness raising and universal grammar», *Applied Linguistics* 6: 274-82.

1988 *Grammar and Second Language Teaching. A book of readings*. New York: Newbury House.

SALAZAR, V.:

1992 «Gramática y enseñanza comunicativa del español/lengua extranjera». Ponencia presentada en las Jornadas sobre Enseñanza del Español. Consejo de Europa. Salamanca, septiembre, 1992. Actas en prensa.

SACHS, J., B. BARD y M. JOHNSON:

1981 «Language learning with restricted input: case studies of two hearing children of deaf parents», *Applied Psycholinguistics* 2 (1): 33-54.

SANKOFF, D. (ed.):

1978 *Linguistic variation: model and methods*. New York: Academic Press.

SATO, C.:

1984 «Phonological processes in second language acquisition: another look at interlanguage syllable structure», *Language Learning* 34: 43-57.

SCARCELLA, R.:

1984 *Cohesion in the writing development of native and non native English speakers*. Tesis no publicada. Universidad de California del Sur.

SCARCELLA, R. y S. KRASHEN (eds.):

1980 *Research in second language acquisition*. Rowley Mass.: Newbury House.

SCHMIDT, M.:

1980 «Coordinate structures and language universals in interlanguage», *Language learning* 30: 397-416.

SCHMIDT, R. W.:

1983 «Interaction, acculturation, and acquisition of communicative competence», en N. Wolfson y E. Judd (1983: 137-74).

1990 «The role of consciousness in second language learning», *Applied Linguistics* 11: 129-158.

SCHMIDT, R. y S. FROTA:

1986 «Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese», en R. Day (1986: 237-326).

SCHNEIDER, W. y R. SHIFFRIN:

1977 «Controlled and automatic human information processing I. Detection, search and attention», *Psychological Review* 84: 1-66.

SCHUMANN, J.:

1978 *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley Mass.: Newbury House.

SEARLE, J. R.:

1969 *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: CUP. (Trad. esp.: *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra, 1986.)

SÉCHÉHAYE, A.:

- 1926 *Essai sur la structure logique de la phrase.* Paris: Champion.

SELIGER, H.:

- 1977 «Does practice make perfect?: a study of interaction patterns and 2L competence», *Language Learning* 27: 263-78.
- 1979 «On the nature and function of language rules in language teaching», *TESOL Quarterly* 16: 307-314.
- 1983 «The language learner as linguist: of metaphors and realities», *Applied Linguistics* 4: 179-91.

SELIGER, H. y M. LONG (eds.):

- 1983 *Classroom-oriented research in second language acquisition.* Rowley, Mass.: Newbury House.

SELINKER, L.:

- 1972 «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-31.
- 1992 *Rediscovering Interlanguage.* London, New York: Longman.

SHARWOOD SMITH, M.:

- 1981 «Consciousness-raising and the second language learner», *Applied Linguistics* 2: 159-168.
- 1986 «Comprehension versus acquisition: two ways of processing input», *Applied Linguistics* 7: 239-256.

SHIFFRIN, R. M. Y W. SCHNEIDER:

- 1977 «Controlled and automatic human information processing II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory», *Psychological Review* 84: 127-90.

1984 «Automatic and controlled processing revisited», *Psychological Review* 91: 269-76.

SINGLETON, D. Y D. LITTLE (eds.):

1984 *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL.

SKINNER, B. F.:

1957 *Verbal Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.

SLOBIN, D.:

1985 «Crosslinguistic evidence for the language making capacity», en D. Slobin (1985: 1157-1256).

SLOBIN, D. (ed.):

1985 *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 2: *Theoretical Issues*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SMITH, N. (ed.):

1982 *Mutual Knowledge*. Nueva York: Academic Press.

SNOW, C., R. VAN EEDEN y P. MUYSKEN:

1981 «The interactional origins of foreigner talk», *International Journal of the Sociology of Language* 18: 81-92.

SPERBER, D. y D. WILSON:

1982 «Mutual knowledge and relevance in theories of comprehension», en N. Smith (1982: 61-131).

1986 *Relevance. Communication and Cognition*. London: Basil Blackwell.

STERNBERG, J. R. y J. S. POWELL:

- 1983 «Comprehending verbal comprehension», *The American Psychologist* 38: 573-614.

STEVICK, E.:

- 1980a «The Levertov machine», en R. Scarcella y S. Krashen (1980: 28-35).

- 1980b *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.

STÖLTING, W.:

- 1985 «Language assessment as a social activity», en K. Hylstentam y M. Pienemann (1985: 379-395).

STRONG, M.:

- 1983 «Social styles and the second language acquisition of Spanish speaking kindergartners», *TESOL Quarterly* 17: 241-258.

SWAIN, M.:

- 1985 «Communicative competence: some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development», en S. Gass y C. Madden (1985: 235-53).

TARONE, E.:

- 1977 «Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report», en H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (1977: 194-203).

- 1979 «Interlanguage as chameleon», *Language Learning* 29: 181-191.

- 1982 «Systematicity in interlanguage systems», *Language Learning* 32: 69-82.

- 1983 «On the variability of interlanguage systems», *Applied Linguistics* 4: 143-163.

1985 «Variability in interlanguage use: a study of style shifting in morphology and syntax», *Language Learning* 35: 373-404.

1990 *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.

TOMLIN, R.:

1984 «The treatment of foreground-background information in the on-line descriptive discourse of second language learners», *Studies in Second Language Acquisition* 6: 115-42.

TRNKA, B. et al.:

1971 *El Círculo de Praga*. Barcelona: Anagrama.

TUCKER, G., E. HAMAYAN y F. GENESEE:

1976 «Affective, cognitive and social factors in second language acquisition», *Canadian Modern Language Review* 32: 214-26.

TUCKER, G., W. LAMBERT y A. RIGAULT:

1977 *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender: An Example of Rule-governed Behavior*. The Hague: Mouton.

TYLER, R. W.:

1934 *Constructing achievement tests*. Columbus: Ohio State University.

UPSHUR, J.:

1968 «Four experiments on the relation between foreign language teaching and learning», *Language Learning* 18: 11-124.

UR, P.:

1988 *Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers*. Cambridge: CUP.

Van DIJK, T. A.:

- 1978 *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire Inleiding.* Utrecht, Het Spectrum. (Trad. esp.: *La ciencia del texto.* Barcelona: Paidós, 1983.)

Van PATTEN, B.:

- 1985 «Communicative Values and information processing in 2L acquisition», en P. Larson, E. Judd y D. Messerschmitt (1985: 89-99).
- 1987 «Can learners attend to meaning and form while listening to the L2?». Comunicación presentada en *The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Meeting.* Los Angeles.
- 1990a «The acquisition of clitic pronouns in Spanish: two case studies», en B. Van Patten y J. F. Lee (1990: 118-39).
- 1990b «Theory and research in second language acquisition and foreign language learning: on producers and consumers», en B. Van Patten y J. F. Lee (1990: 17-26).

VAN PATTEN, B. y J. F. LEE (eds.):

- 1990 *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning.* Clevedon: Multilingual Matters.

VARONIS, E. y S. GASS:

- 1985 «Nonnative/nonnative conversation: a model of negotiation of meaning», *Applied Linguistics* 6: 71-90.

VENTRIGLIA, L.:

- 1982 *Conversations of Miguel and María.* Reading, Mass.: Adison Wesley.

VOLLMER, H. J.:

- 1981 «Why are we interested in 'General Language Proficiency'?', en J.C. Alderson y A. Hughes (1981: 152-75).

VYGOTSKY, L.:

- 1962 *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

WEIMER, W. y D. PALERMO (eds.):

- 1974 *Cognition and the Symbolic Processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

WEINRICH, H.:

- 1968 *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1968.

WEINSTEIN, C.E. y R.E. MAYER

- 1986 «The teaching of learning strategies», en M. C. Wittrock (1986: 315-27).

WERTSCH, J. V. (ed.):

- 1986 *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: CUP.

WESCHE, M.:

- 1981 «Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems», en K. Diller (1981: 119-54).
- 1983 «Learning behaviors of successful adult students on intensive language training», en C. Henning (1983: 355-70).

WESLANDER, D. y S. STEPHANY:

- 1983 «Evaluation of an English as a second language program for Southeast Asian students», *TESOL Quarterly* 17: 473-80.

WIDDOWSON, H. G.:

- 1990 *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP.

WINITZ, H. (ed.):

- 1981 *Native Language and Foreign Language Acquisition*. *Annals of the New York Academy of Sciences* 379.

WITTROCK, M. C. (ed.):

- 1986 *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. (3ª Ed.)

WODE, H.:

- 1981 «Language acquisitional universals: a unified view of language acquisition», en H. Winitz (1981: 218-34).

WOLFSON, N. y E. JUDD (eds.):

- 1983 *Sociolinguistics and second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

WONG FILLMORE, L.:

- 1976 *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Stanford.

YOUNG, R.:

- 1987 «Variation and the interlanguage hypothesis». Versión revisada de una comunicación presentada en la Twenty First Annual TESOL Convention, Miami Beach, Florida, 1987.

1988 «Variation and the interlanguage hypothesis»,
Studies in Second Language Acquisition 10:
281-302.

ZOBL, H.:

1983a «Markedness and the projection problem», *Language Learning* 33: 293-313.

1983b «Primary data and learners' rule projections». Comunicación presentada en el Seventeenth Annual TESOL Convention. Toronto, Marzo, 1983.

1985 «Grammars in search of input and intake», en S. Gass y C. Madden (1985: 329-44).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
---------------------	----------

C A P Í T U L O I **TEORÍAS Y ESTUDIOS EMPÍRICOS A FAVOR DE LA EN-** **SEÑANZA COMUNCIATIVA DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

Introducción	9
I.1. Los efectos de la instrucción en la adquisición de una lengua extranjera	11
I.2. Otras fuentes de investigación. Argumentos a favor del enfoque comunicativo	36

C A P Í T U L O II **EL PAPEL DE LA CONSCIENCIA EN EL APRENDIZAJE** **DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

II.1. Aprendizaje consciente y adquisición	63
II.2. La noción de «consciencia» según R. Schmidt	75
II.3. Reconocimiento de datos en el <i>input</i> y adquisición	82
II.4. Tipos de tareas y reconocimiento de datos en el <i>input</i>	86
II.5. Aprendizaje implícito y aprendizaje explícito. Consciencia y elaboración de la gramática	93

C A P Í T U L O I I I
TEORÍA COGNITIVA DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

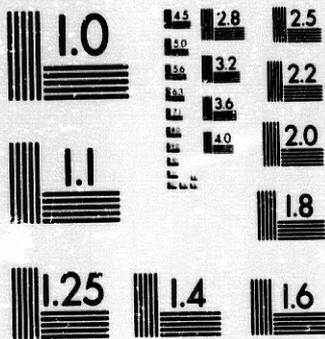
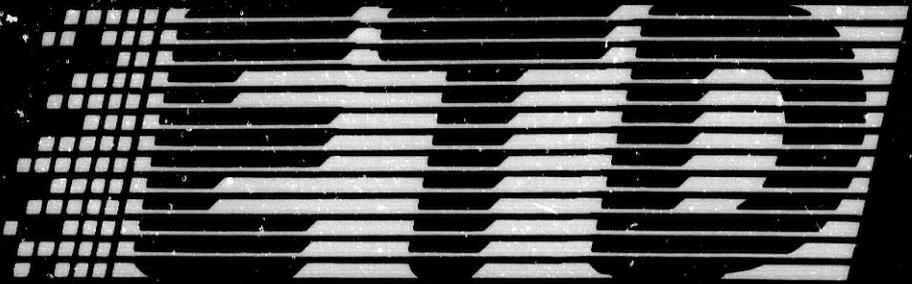
III.1.	Teoría cognitiva, prácticas gramaticales comunicativas y consciencia metalingüística	101
III.2.	Del «saber qué» al «saber cómo». Las rutas del aprendizaje	128
III.3.	Estudios que pretenden fundamentar empíricamente la teoría cognitiva	140
III.4.	Algunos constructos teóricos de la adquisición de lenguas extranjeras a la luz de la teoría cognitiva	145
III.5.	Teoría cognitiva y secuencias de adquisición	164

C A P Í T U L O I V
SINTAXIS Y DISCURSO

	Introducción	181
IV.1.	Algunos recursos gramaticales considerados desde el punto de vista pragmático-discursivo	185
IV.1.1.	Sintaxis, semántica y discurso. La función discursiva del orden de palabras en español	185
IV.1.2.	Estructuras hendidas y de topicalización del objeto directo	201
IV.1.3.	La aparición de pronombres personales en función de sujeto	206
IV.1.4.	La función discursiva de la recategorización	211
IV.1.5.	Uso discursivo de la oposición imperfecto-indefinido	222
IV.2.	Una explicación pragmático-discursiva del uso del subjuntivo en español	234
IV.3.	Apéndice. Ejemplos de usos del subjuntivo	249

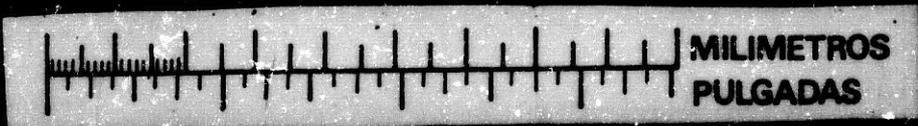
C A P Í T U L O V
EXPERIMENTO

V.1. Hipótesis	255
V.2. ¿Por qué la adquisición del subjuntivo?	260
V.3. Experimento	265
V.3.1. Instrumentos de obtención de datos	265
V.3.2. Pruebas	274
V.3.3. Actividades en clase	276
V.3.3.1. Claves para la identificación de los distintos esquemas gramaticales	284
V.3.3.2. Contextos funcionales para los que han servido de exponentes los distintos esquemas gramaticales	286
V.3.3.3. Actividades con las que se ha practicado en los dos grupos (A y B) los distintos usos del subjuntivo	288
V.4. Resultados	305
V.4.1. Hipótesis I, II y III	306
V.4.2. Hipótesis III y IV	323
V.4.3. Hipótesis V	333
V.4.4. Estrategias de aprendizaje de la gramática	335
V.4.5. La dificultad de los distintos usos, según la apreciación de los individuos investigados	341
V.4.6. Conducta extraescolar	347
V.4.7. Preferencias de los alumnos respecto de las ejercicios utilizados para practicar los distintos usos del subjuntivo	351
V.5. Conclusiones	353
 B I B L I O G R A F Í A	 361



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

1:24



UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA GENERAL
Y TEORÍA DE LA LITERATURA

**PROCESOS DE AUTOMATIZACIÓN Y PRÁCTICAS
GRAMATICALES COMUNICATIVAS (DE LA ADQUI-
SICIÓN DEL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL COMO LEN-
GUA EXTRANJERA)**

(VOLUMEN SEGUNDO: APÉNDICES)

Tesis doctoral presentada por
ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO

Granada, a 3 de diciembre de 1993

Vº Bº

Fdo.: **JENARO ORTEGA OLIVARES**
Director

ÍNDICE

Nota previa	7
APÉNDICE I (Actividades realizadas en clase)	9
ABREVIATURAS Y CÓDIGO PARA LOS ESQUEMAS SINTÁCTICOS	11
CONTEXTOS FUNCIONALES PARA LOS QUE HAN SERVIDO DE EXPONENTES LOS DISTINTOS ESQUEMAS GRAMATICALES CON SUBJUNTIVO	13
ALGUNAS DE LAS ACTIVIDADES CON LAS QUE SE HAN PRACTICADO EN LOS DOS GRUPOS (A y B) LOS DISTINTOS USOS DEL SUBJUNTIVO	15
Actividad 2a 1 (A y B)	17
Actividad 18-5c-5d-7a 1 (A y B)	21
Actividad 1a-1b 1 (B)	25
Actividad 1a 2 (B)	29
Actividad 1a 4 (A)	33
Actividad 1a 5 (A)	37
Actividad 3a 4 (A)	41
APÉNDICE II (Instrumentos de obtención de datos utilizados en las pruebas inicial y final)	45
PRUEBA INICIAL (1) Estrategias para el aprendizaje de la gramática (Cuestionario IA)	47
PRUEBA INICIAL (2) Prueba gramatical (Cuestionario IB)	53
PRUEBA INICIAL (3) Producción oral (Cuestionario IC)	57
PRUEBA INICIAL (4) Datos personales y actividades de práctica fuera de clase (Cuestionario ID)	65

PRUEBA FINAL (1) Asistencia a clase y dificultad de las estructuras aprendidas (Cuestionario IIA)	69
PRUEBA FINAL (2) Prueba gramatical (Cuestionario IIB)	73
PRUEBA FINAL (3) Producción oral (Cuestionario IIC)	79

APÉNDICE III

(Datos obtenidos para la prueba inicial y final, considerados para cada sujeto)	87
--	----

CLAVES PARA LA LECTURA DE LOS DATOS	89
--	----

Sujeto 1: Alessandra Giorgetti	93
Sujeto 2: Joaquin Antonio da Silva	95
Sujeto 3: Pawet Futima	97
Sujeto 4: Beatrice Bigonzi	99
Sujeto 5: Anne Obst	101
Sujeto 6: Anja de Bruin	103
Sujeto 7: Olivier Laurent	105
Sujeto 8: Claudia Danielli	107
Sujeto 9: Barbara Lazzeroni	109
Sujeto 10: Alessandra Mura	111
Sujeto 11: Andreas Andrianopoulos	113
Sujeto 12: Robert Bak	115
Sujeto 13: Daniella Loragno	117
Sujeto 14: Eugénie de Wijkerlooth	119
Sujeto 15: Fernando Zucchi	121
Sujeto 16: Giuseppe Cammarata	123
Sujeto 17: Tiziana La Rosa	125
Sujeto 18: Loredana Riccio	127

APÉNDICE IV

(Transcripción de las pruebas orales)	129
---------------------------------------	-----

ADVERTENCIA SOBRE LA TRANSCRIPCIÓN	131
------------------------------------	-----

SUJETO 1: Alessandra Giorgetti	
Prueba inicial	133
Prueba final	151

SUJETO 2: Joaquin Antonio da Silva	
Prueba inicial	163
Prueba final	171

SUJETO 3: Pawet Futima	
Prueba inicial	179
Prueba final	191
SUJETO 4: Beatrice Bigonzi	
Prueba inicial	199
Prueba final	207
SUJETO 5: Anne Obst	
Prueba inicial	215
Prueba final	221
SUJETO 6: Anja de Bruin	
Prueba inicial	229
Prueba final	237
SUJETO 7: Olivier Laurent	
Prueba inicial	245
Prueba final	255
SUJETO 8: Claudia Danielli	
Prueba inicial	269
Prueba final	277
SUJETO 9: Barbara Lazzeroni	
Prueba inicial	291
Prueba final	299
SUJETO 10: Alessandra Mura	
Prueba inicial	309
Prueba final	323
SUJETO 11: Andreas Andrianopoulos	
Prueba inicial	337
Prueba final	347
SUJETO 12: Robert Bæk	
Prueba inicial	359
Prueba final	371
SUJETO 13: Daniella Loragno	
Prueba inicial	385
Prueba final	391
SUJETO 14: Eugénie de Wijkerlooth	
Prueba inicial	407
Prueba final	417
SUJETO 15: Fernando Zucchi	
Prueba inicial	427
Prueba final	437
SUJETO 16: Giuseppe Cammarata	
Prueba inicial	447
Prueba final	453

SUJETO 17: Tiziana La Rosa	
Prueba inicial	463
Prueba final	475
SUJETO 18: Loredana Riccio	
Prueba inicial	489
Prueba final	501

Nota previa

Para la mejor comprensión de lo expuesto en el capítulo V del vol. I y como complemento útil para posteriores investigaciones, presentamos aquí varios apéndices que contienen: a) el formato de algunas actividades desarrolladas en clase para la práctica de usos del subjuntivo objeto de investigación (Apéndice I); b) los instrumentos (pruebas y cuestionarios) utilizados para la obtención de datos (Apéndice II); c) el resumen de los datos obtenidos de cada uno de los sujetos de investigación (Apéndice III), y d) la transcripción completa de las grabaciones correspondientes a las pruebas de producción oral (Apéndice IV).¹

¹ Más que de transcripción se trata de la transliteración de las entrevistas realizadas. La transcripción propiamente dicha hubiera supuesto la consideración de los aspectos fonéticos y prosódicos, que están fuera del alcance del estudio para el que fueron utilizados estos datos y hubieran complicado innecesariamente la tarea. No obstante, las grabaciones en cinta magnética están a disposición de quienes estén interesados en su estudio.

APÉNDICE I

(ACTIVIDADES REALIZADAS EN CLASE)

ABREVIATURAS Y CÓDIGO PARA LOS ESQUEMAS SINTÁCTICOS:

En la siguiente relación se ofrecen las claves para la identificación de los distintos esquemas gramaticales en los que aparece subjuntivo y a los que se hace alusión en el estudio:

ABREVIATURA	CÓDIGO	ESQUEMA GRAMATICAL
REL(a)	(1a)	Busco/Necesito una casa que + SUBJ. PRES.
REL(b)	(1b)	No hay nadie que + SUBJ. PRES.
REL(c)	(1c)	Todo lo que + SUBJ. PRES.
REL(d)	(1d)	Alguien que + SUBJ. PASADO
REL(e)	(1e)	Siempre habrá gente que + SUBJ. PRES.
REL(f)	(1f)	(Hazlo) donde/cuando/como + SUBJ. PRES.
VOL(a)	(2a)	Te aconsejo que + SUBJ. PRES.
VOL(b)	(2b)	Quiero/-es/-en... + que + SUBJ. PRES.
VOL(c)	(2c)	(Verbo de voluntad elíptico) Que + SUBJ. PRES.
VOL(d)	(2d)	Dijo/ha dicho... + que + SUBJ. PRES.
VOL(e)	(2e)	Espero que + SUBJ. PRES.
VOL(f)	(2f)	Preferiría + SUBJ. PASADO.
VOL(g)	(2g)	Dejo/-as/-a... + que + SUBJ. PRES.
ADTem(a)	(3a)	Cuando + SUBJ. PRES., [...]
ADTem(b)	(3b)	Siempre que/Hasta que... + que + SUBJ. PRES. [...]
ADTem(c)	(3c)	Cuando + SUBJ. PASADO, [...]
GUST(a)	(4a)	Me gusta que + SUBJ. PRES.
GUST(b)	(4b)	Me extraña/Me pone nervioso... + que + SUBJ. PRES.
GUST(c)	(4c)	Me gustaría que + SUBJ. PASADO
IMP(a)	(5a)	No es necesario/No hace falta que + SUBJ. PRES.
IMP(b)	(5b)	Es lógico/absurdo/increíble que + SUBJ. PRES.
IMP(c)	(5c)	Es raro/Qué raro que + SUBJ. PRES.
IMP(d)	(5d)	Es posible/Puede ser...+ que + SUBJ. PRES.
IMP(e)	(5e)	Es mejor/Lo mejor/Lo importante es que + SUBJ. PRES.

TABLA II (Cont.)

ABREVIATURA	CÓDIGO	ESQUEMA GRAMATICAL
IMP(f)	(5f)	No es que + SUBJ. PRES.
IMP(g)	(5g)	Es posible/Puede ser... + que + SUBJ. PASADO
COND(a)	(6a)	Si + SUBJ. PASADO [...]
COND(b)	(6b)	Como/siempre que + SUBJ. PRES. (Condi- cionales introducidas por otras conjun- ciones que no son SI)
NCR(a)	(7a)	No creo que + SUBJ. PRES.
NCR(b)	(7b)	No estoy de acuerdo con que + SUBJ. PRES.
NCR(c)	(7c)	No creo que + SUBJ. PASADO
NCR(d)	(7d)	No me parece que + SUBJ. PRES.
AUNQ	(8)	Aunque + SUBJ. PRES.
FIN(a)	(9a)	Para/con objeto de... + que + SUBJ. PRES.
FIN(b)	(9b)	Para/con objeto de... + que + SUBJ. PA- SADO
HQue	(10)	Algo hace que + SUBJ. PRES.
SQue	(11)	Sin que + SUBJ. PRES.
CAUS	(12)	(No es) porque + SUBJ. PRES.
ACSQue	(13)	No estoy acostumbrado a que + Subj. PRES.
NVLNG(a)	(14a)	No digo/he dicho... + que + SUBJ. PRES.
NVLNG(b)	(14b)	No dijo/había dicho... + que + SUBJ. PASADO
FOR	(15)	Que yo sepa...
IMPN	(16)	IMPERATIVO NEGATIVO
OJA	(17)	Ojalá + SUBJ. PRES.
Quizá	18)	Quizá + SUBJ. PRES.

CONTEXTOS FUNCIONALES PARA LOS QUE HAN SERVIDO DE EXPONENTES LOS DISTINTOS ESQUEMAS GRAMATICALES CON SUBJUNTIVO.

Los grupos sometidos a investigación siguieron el manual de Lourdes Miquel y Neus Sans, *Intercambio 2* (1990), en donde, ateniéndose a un criterio nocional-funcional, se incluyen algunos usos del subjuntivo debidamente integrados en el ámbito temático y funcional correspondiente. La compleja trama gramatical del subjuntivo, al menos de algunos de sus aspectos, es descompuesta de forma que algunos de los esquemas léxico-sintácticos en los que aparece son considerados como exponentes lingüísticos para realizar cierta función comunicativa. Por ejemplo, el uso del subjuntivo en cláusulas sustantivas de objeto directo introducidas por verbos como *querer* es presentado como un recurso para hacer ofrecimientos o llevar a cabo propuestas: *¿Quieres que te ayude?, ¿Quieres que vayamos al cine?*

Los esquemas sintácticos en los que aparece el subjuntivo los dispone el *syllabus* del citado manual en los siguientes entornos léxico-sintácticos y respondiendo a las siguientes funciones:

- (1a) QUIERO/NECESITO/BUSCO ALGO/ALGUIEN QUE + SUBJUNTIVO
Función: *Descripción de entidades ideales.*
- (3a) CUANDO + SUBJUNTIVO, ORACIÓN EN INDICATIVO
Función: *Situar acciones futuras en el tiempo mediante su relación con otras.*
- (2a) TE ACONSEJO/RECOMIENDO/SUGIERO QUE + SUBJUNTIVO
Función: *Dar consejos.*
- (5b) ES ABSURDO/LÓGICO/UNA TONTERÍA/ ETC. QUE + SUBJUNTIVO
Función: *Valorar y reaccionar ante ciertos hechos.*
- (18) QUIZÁ/TAL VEZ + SUBJUNTIVO/INDICATIVO
Función: *Formular hipótesis.*
- (5c) ES RARO QUE + SUBJUNTIVO
Función: *Mostrar extrañeza ante cierto hecho o hipótesis.*
- (7a) NO CREO QUE + SUBJUNTIVO
Función: *Rechazar hipótesis.*
- (2b) QUERER + SUBJUNTIVO
Función: *Hacer ofrecimientos e invitaciones.*
- (5a) NO ES NECESARIO/NO HACE FALTA QUE + SUBJUNTIVO
Función: *Declinar o rechazar ofrecimientos.*
- (4a-4b) ME GUSTA/ME PONE NERVIOSO/ETC. QUE + SUBJUNTIVO

Función: *Expresar actitudes y reacciones ante ciertos hechos.*

- (6a) SI + IMPERFECTO de SUBJUNTIVO, ORACIÓN EN CONDICIONAL
Función: *Hacer referencia a circunstancias hipotéticas.*
- (8) AUNQUE + SUBJUNTIVO, ORACIÓN EN INDICATIVO
Función: *Plantear la necesidad de los hechos en contra de las expectativas creadas por otros hechos.*

Algunas de las actividades con las que se han practicado en los dos grupos (a y b) los distintos usos del subjuntivo.

En las siguientes páginas se proporcionan algunas de las hojas de trabajo correspondientes a las actividades que se llevaron a cabo en clase y cuya explicación está contenida en el capítulo V. Al facilitar la forma en que los alumnos recibieron la información necesaria para cada actividad, pretendemos aclarar lo más posible la naturaleza de la práctica en la que intervinieron los sujetos de investigación.

ACTIVIDAD 2a 1 (A y B)

PREMIO AL MEJOR CONSEJO

Se reparten las situaciones que se describen abajo en forma de fichas entre los miembros de cada grupo. Cada uno de ellos, por turno, expone las distintas situaciones que se le presentan y pide consejo a los demás. Los otros compañeros le darán el mejor consejo que puedan imaginar. El estudiante que esté en la situación difícil le dará la ficha a la persona que mejor consejo le dé.

Posibles recursos gramaticales:

- A: *¿Vosotros qué haríais si estuvierais en mi lugar/fuerais yo?
¿Qué me aconsejáis?*
- B: *Yo en tu lugar/que tú, iría al médico.
Si yo fuera tú, no pensaría en eso.
Te aconsejo que llames a tus padres.
Yo no creo que eso sea lo mejor/que debas ir a casa de tu novio.
etc.*
- * *Tus vecinos son muy ruidosos. Ponen la música alta todo el tiempo y celebran fiestas por la noche hasta muy tarde. Les has pedido que no hagan ruido, pero ellos son siempre muy groseros.*
 - * *Te sientes muy cansado. Pareces no tener energía estos días.*
 - * *Tu coche viejo siempre va mal. No tienes suficiente dinero para comprarte uno nuevo.*
 - * *Estás harto de tu trabajo. No te gustan tus compañeros y estás aburrido con lo que haces.*
 - * *Tu suegra vive en la puerta de al lado. Siempre entra en tu casa sin avisar y normalmente encuentra algo que criticar.*
 - * *Tienes que hacerle un regalo a tu tía y no tienes ni idea de qué comprarle.*
 - * *Estás harto de tus compañeros de piso. Nunca hacen las tareas de la casa.*
 - * *Quieres aprender español.*
 - * *Has ganado peso últimamente y no te sientes en forma.*
 - * *Estás muy preocupado con tu mejor amigo. Parece muy deprimido y bebe demasiado.*
 - * *Tu hijo de ocho años ha empezado a hacer novillos en la escuela. Dice que no le gusta el profesor y que tiene miedo de los otros niños.*
 - * *Quieres dejar de fumar.*
 - * *Han cogido a tu hijo robando en una tienda. Ha sido un golpe muy fuerte para ti, porque él siempre se ha portado muy bien. Él no quiere hablar sobre eso.*
 - * *Tu novio/a te ha dejado. Eres muy desgraciado/a.*
 - * *Crees que tu marido/mujer se está viendo con otro/a hombre/mujer. Has encontrado algunas cartas en el cajón del escritorio. No se lo has mencionado todavía.*
 - * *Acabas de mudarte a una ciudad nueva. No conoces a nadie y estás solo.²*

² Esta actividad se la debemos a Jill Hadfield, *Advanced Communications Games*. Hong Kong: Nelson, 1987 (Ejercicio nº 37)

ACTIVIDAD 18-5c-5d-7a 1 (A y B)

A

Informa a tus compañeros de estos hechos sorprendentes, pero no les digas la causa. Ellos tendrán que formular hipótesis. Si esas hipótesis no son las correctas, tendrás que rechazarlas utilizando la expresión **ES RARO QUE + SUBJ.** o **NO CREO QUE + SUBJ.** y dar alguna razón. Entonces ellos tendrán que buscar otra razón y así hasta que averigüen la verdadera causa.

Por ejemplo:

(Tu madre no te llama desde hace mucho tiempo. Tú sabes que está enfadada contigo.)

- Tú: *Mi madre no me llama desde hace mucho tiempo.*
Tu compañero: *Quizás no encuentre tu número de teléfono.*
Tú: *Es raro que no lo tenga. Se lo di hace poco.*
Tu compañero: *Tal vez esté muy ocupada.*
Tú: *No creo que sea eso. Siempre está ocupada, pero tiene tiempo para llamarme.*
Tu compañero: *A lo mejor no funciona su teléfono.*
Tú: *Es raro que no funcione. Además, puede usar el teléfono de su vecina.*
Tu compañero: *Quizás esté enfadada contigo.*
Tú: *Sí, eso debe ser. Porque no la llamo nunca.*

- * UN AMIGO NO HA LLEGADO A UNA CITA.
(LO HA DETENIDO LA POLICÍA)
- * LLEGÁIS A CLASE PERO NO HAY NADIE MÁS. SÓLO VOSOTROS TRES.
(HA HABIDO UN AVISO DE BOMBA)
- * VEIS A UNA AMIGA COMÚN BESÁNDOSE CON UN HOMBRE QUE NO ES SU NOVIO.
(ES SU HERMANA GEMELA)

B

Informa a tus compañeros de estos hechos sorprendentes, pero no les digas la causa. Ellos tendrán que formular hipótesis. Si esas hipótesis no son las correctas, tendrás que rechazarlas utilizando la expresión **ES RARO QUE + SUBJ.** o **NO CREO QUE + SUBJ.** y dar alguna razón. Entonces ellos tendrán que buscar otra razón y así hasta que averigüen la verdadera causa.

Por ejemplo:

(Tu madre no te llama desde hace mucho tiempo. Tú sabes que está enfadada contigo)

- Tú: *Mi madre no me llama desde hace mucho tiempo.*
Tu compañero: *Quizás no encuentre tu número de teléfono.*
Tú: *Es raro que no lo tenga. Se lo di hace poco.*
Tu compañero: *Tal vez esté muy ocupada.*
Tú: *No creo que sea eso. Siempre está ocupada, pero tiene tiempo para llamarme.*
Tu compañero: *A lo mejor no funciona su teléfono.*
Tú: *Es raro que no funcione. Además, puede usar el teléfono de su vecina.*
Tu compañero: *Quizás esté enfadada contigo.*
Tú: *Sí, eso debe ser. Porque no la llamo nunca.*

- * UN AMIGO OS HA INVITADO A UN RESTAURANTE MUY CARO.
(HA APROBADO UNAS OPOSICIONES PARA CONSEGUIR UN TRABAJO)
- * TU MUJER/MARIDO LLEVA DOS DÍAS SIN VENIR A CASA.
(SON LAS REBAJAS DE GALERÍAS PRECIADOS)
- * HAS VUELTO A CASA Y VES LUZ EN TU VENTANA.
(HOY VIENE LA CASERA A LIMPIARLA)

C

Informa a tus compañeros de estos hechos sorprendentes, pero no les digas la causa. Ellos tendrán que formular hipótesis. Si esas hipótesis no son las correctas, tendrás que rechazarlas utilizando la expresión **ES RARO QUE + SUBJ.** o **NO CREO QUE + SUBJ.** y dar alguna razón. Entonces ellos tendrán que buscar otra razón y así hasta que averigüen la verdadera causa.

Por ejemplo:

(Tu madre no te llama desde hace mucho tiempo. Tú sabes que está enfadada contigo)

- Tú: *Mi madre no me llama desde hace mucho tiempo.*
Tu compañero: *Quizás no encuentre tu número de teléfono.*
Tú: *Es raro que no lo tenga. Se lo di hace poco.*
Tu compañero: *Tal vez esté muy ocupada.*
Tú: *No creo que sea eso. Siempre está ocupada, pero tiene tiempo para llamarme.*
Tu compañero: *A lo mejor no funciona su teléfono.*
Tú: *Es raro que no funcione. Además, puede usar el teléfono de su vecina.*
Tu compañero: *Quizás esté enfadada contigo.*
Tú: *Sí, eso debe ser. Porque no la llamo nunca.*

- * HACE TIEMPO QUE NO SABES NADA DE TU MEJOR AMIGO.
(ERA UN ESPÍA. HA VUELTO A SU PAÍS)
- * HAS RECIBIDO UN REGALO DE UN DESCONOCIDO.
(SE TRATA DE UNA CAMPAÑA PUBLICITARIA)
- * ESTÁIS COMIENDO EN UNA PIZZERÍA Y DE PRONTO TU AMIGO SE PONE ROJO COMO UN TOMATE.
(NO SABÍA QUE ES ALÉRGICO A LAS PASTAS)

ACTIVIDAD 1a-1b 1 (B)

HABÉIS RECIBIDO LA CARTA DE UN EXTRATERRESTRE. NECESITA ALGUNAS COSAS. QUIERE SABER SI EN LA TIERRA PUEDE CONSEGUIRLAS. ÉL, NORMALMENTE, COMPRA EN OTRO PLANETA, PERO AHORA HAY HUELGA DE TRANSPORTE EN TODA LA GALAXIA. EN REALIDAD, TIENE UNA IDEA EQUIVOCADA SOBRE NUESTRO ESTADO DE DESARROLLO TECNOLÓGICO:

Queridos terrícolas:

Espero no molestaros demasiado si os pido que me enviéis información sobre estos artículos que no encuentro en ningún rincón de la galaxia. Todos los comerciantes se quejan de la falta de existencias. Si tenéis algunos de ellos, os agradecería que me explicarais sus características. Espero que podamos hacer negocios muy pronto.

Estas son las cosas que necesito:

- * Una pistola de rayos que PARALIZAR al enemigo sin causarle ningún daño.
- * Unas gafas que PERMITIR ver en la oscuridad.
- * Una sustancia que INFORMAR sobre la edad de los fósiles.
- * Una máquina que DETECTAR cuándo mienten las personas.
- * Una planta que CONVERTIR el petróleo en comida.
- * Una cosa que SERVIR para hacerse invisible.
- * Un líquido que, si se bebe, nos PERMITIR volar.
- * Un instrumento que PERMITIR ver cosas que están a millones de kilómetros.
- * Una sustancia que nos PONER alegres cuando estamos tristes.
- * Unas gafas que PERMITIR ver las películas en tres dimensiones.
- * Un vehículo que VIAJAR a la velocidad de la luz.
- * Un instrumento de rayos láser que PERMITIR saber si las personas nos quieren o no.
- * Un coche que FUNCIONAR con energía solar.
- * Una máquina que VIAJAR en el tiempo.
- * Una cosa que DETECTAR la presencia de seres vivos.

HABLA CON TU COMPAÑERO Y DECIDID QUÉ COSAS EXISTEN Y CUÁLES NO. DESPUÉS, CONTESTAD AL EXTRATERRESTRE, DÁNDOLE LA INFORMACIÓN QUE OS PIDE Y APROVECHAD LA OCASIÓN PARA PEDIRLE COSAS QUE PUEDAN HACER FALTA EN LA TIERRA.

ACTIVIDAD 1a 2 (B)

SUSTITUYE LAS EXPRESIONES CON PARA + INFINITIVO DE LAS SIGUIENTES FRASES POR ORACIONES RELATIVAS CON SUBJUNTIVO:

POR EJEMPLO:

Necesito algo para transportar cosas

↓

Necesito algo que sirva para transportar cosas

Necesito algo que se use para transportar cosas

Necesito algo que me ayude a transportar cosas

.....

Busco algo para comer

↓

Busco algo que se pueda comer

Busco algo en lo que pueda comer

Busco con lo que pueda comer

Busco algo donde pueda comer

.....

1. ¿Tenéis algo para conducir la electricidad?

2. Necesito una cosa para ver mejor.

3. Estoy buscando una cosa para coser.

4. Necesito una cosa para colgar la ropa.

5. Necesito algo para cortar.

6. Hace falta algo para conseguir comida.

7. Tienen que fabricar una cosa para pelar patatas.

8. Quiero algo en lo que guardar cosas.

9. Deme algo para hacer agujeros.

10. Inventarán una cosa para ir de un sitio a otro sin gastar energía.

11. Busca algo para abrir la botella.

12. Necesito una instrumento para apretar tornillos.

13. Compra algo para curarme el resfriado.

ACTIVIDAD 1a 4 (A)

¿HAS JUGADO ALGUNA VEZ AL Pictionary? ES MUY SENCILLO. SE JUEGA EN DOS EQUIPOS. UN MIEMBRO DE UNO DE LOS EQUIPOS TIENE QUE DESCRIBIR CON UN DIBUJO A SUS COMPAÑEROS, EN CIERTO TIEMPO, UN OBJETO, UNA IDEA, ETC., A SUS COMPAÑEROS. SI SU EQUIPO LOGRA SABER QUÉ OBJETO ESTÁ PINTANDO, GANA UN PUNTO.

AHORA VAMOS A JUGAR AL Pictionary, PERO PARA PRACTICAR LAS FRASES RELATIVAS CON SUBJUNTIVO. CADA UNO DE VOSOTROS TIENE QUE DESCRIBIR CON UN DIBUJO LA CARACTERÍSTICA DEL OBJETO O LA PERSONA QUE NECESITA. POR EJEMPLO, SI TE TOCA LA FRASE:

Necesito un libro que explique bien el subjuntivo

PUEDES DIBUJAR ESTO:



TUS COMPAÑEROS TIENEN QUE AVERIGUAR EXACTAMENTE QUÉ NECESITAS.

CADA UNO DE VOSOTROS LEVANTARÁ UNA FICHA, ENSEÑARÁ LA FRASE ESCRITA AL EQUIPO CONTRARIO E INTENTARÁ DESCRIBIRLA CON UN DIBUJO A SUS COMPAÑEROS EN EL PLAZO DE UN MINUTO.

LA PERSONA QUE ESTÁ DIBUJANDO PUEDE DECIR LAS PRIMERAS PALABRAS DE LA FRASE QUE NO ESTÉN EN NEGRITA.³

³ Las frases que se proporcionan en forma de ficha y que debe describir cada uno de los jugadores por turno podrían ser como las siguientes: QUIERO UNA CASA QUE TENGA CINCO VENTANAS/NECESITO UN COCHE QUE SEA MUY RÁPIDO/BUSCO A ALGUIEN QUE SEPA INGLÉS/NECESITO A ALGUIEN QUE SEA INTELIGENTE/TÚ NECESITAS A UN HOMBRE QUE SEPA COCINAR/BUSCAMOS A ALGUIEN QUE SEPA ESCRIBIR A MÁQUINA/QUIERO UN EQUIPO DE MÚSICA QUE NO SEA CARO/YO ME CASARÉ CON ALGUIEN QUE NO FUME/BUSCO A ALGUIEN QUE PRACTIQUE DEPORTE/NECESITO A UNA PERSONA QUE CUIDE DE LOS NIÑOS/NECESITO UNA CAMA QUE MIDA CINCO METROS/NECESITO A ALGUIEN QUE TRADUZCA DEL ESPAÑOL AL INGLÉS/AQUÍ HACE FALTA ALGUIEN QUE SEA PACIENTE.

ACTIVIDAD 1a 5 (A)

ACTIVIDAD 3a 4 (A)

Concurso de Inventos

¿TIENES ALGO MUY VALIOSO EN TU CASA? ¿LO TIENES EN UN LUGAR SEGURO? ¿HAS PENSADO QUE ALGÚN DÍA ALGUIEN PUEDE ROBÁRTELO? AQUÍ TIENES LA EXPLICACIÓN DE UN DISPOSITIVO CASERO PARA ATRAPAR LADRONES. ¿PUEDES IMAGINARTE CÓMO ES? ¿POR QUÉ NO LO DIBUJAS SEGÚN LA EXPLICACIÓN?

La cosa no es muy complicada. Verás: encima de la mesa del comedor de mi casa hay un jarrón carísimo, una obra de arte. Si un ladrón logra entrar en la habitación, antes de que llegue a la mesa para cogerlo, pisará una tabla que hay en el suelo y presionará un fuelle que hay debajo. El fuelle está conectado a una trompeta y hará que ésta suene estrepitosamente. Si no sale corriendo con el susto, y, a pesar de todo, intenta coger el jarrón, cuando lo levante, tirará de una cuerda que hay atada al jarrón y al rabo de un gato. El maullido del gato creará un ambiente poco propicio para el trabajo. Si el ladrón insiste en su empeño, hay otra cuerda atada al jarrón que está conectada a un sifón situado en el techo. Cuando el ladrón tire, el sifón será presionado y expulsará una sustancia tóxica que le caerá encima. También he colocado una célula fotoeléctrica delante de la puerta que no se activará hasta que pasen unos minutos después de que el ladrón haya entrado en la habitación, pero que se disparará cuando el ladrón intente salir con el botín y abrirá la puerta de una jaula en la que he encerrado a un león hambriento. Y aquí viene lo mejor: cuando el ladrón intente huir por la otra puerta, no podrá sospechar lo que le espera: en el momento en el que coja el pomo de la puerta para abrirla, recibirá una descarga eléctrica de 1000 voltios. Si sobrevive, la próxima vez que vaya a robar te aseguro que no volverá a mi casa.

UN BANCO QUIERE CONTRATAR LOS SERVICIOS DE UNA EMPRESA DE SEGURIDAD PARA LLEVAR DINERO DE UN SITIO A OTRO, PERO NO HA DECIDIDO CUÁL. VOSOTROS SOIS UNA DE ESAS EMPRESAS. ¿QUÉ DISPOSITIVOS DE SEGURIDAD INSTALARÍAIS EN VUESTRO VEHÍCULO PARA PREVENIR CUALQUIER INTENTO DE ROBO? PENSADLO CON VUESTROS COMPAÑEROS Y EXPLICAD DESPUÉS SU FUNCIONAMIENTO AL RESTO DE LA CLASE.

APÉNDICE II
(INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS
UTILIZADOS EN LA PRUEBAS
INICIAL Y FINAL)

**PRUEBA INICIAL (1):
CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS PARA
EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA
(CUESTIONARIO IA)**

Estamos realizando un estudio para intentar conocer en profundidad qué procedimientos llevan a cabo las personas para mejorar su aprendizaje de una lengua extranjera. Puesto que tú estás aprendiendo español ahora, nos interesa enormemente tu opinión.

PARA ELLO TE PROPONEMOS QUE RESPONDAS A LAS PREGUNTAS DE ESTE CUESTIONARIO. ADEMÁS DE LAS OPCIONES QUE ENCONTRARÁS PARA CADA UNA ELLAS, TE ROGAMOS QUE ESCRIBAS TUS SUGERENCIAS O COMENTARIOS, EN EL ESPACIO QUE SIGUE A CADA PREGUNTA, EN RELACIÓN CON TODO LO QUE HACES PARA REALIZAR MEJOR TUS TAREAS DE ESTUDIO.

SI TE RESULTA DIFÍCIL RESPONDER EN ESPAÑOL, PUEDES HACERLO EN TU LENGUA.

CUANDO RESPONDAS A LAS PREGUNTAS, SEÑALA SÓLO UNA DE LAS OPCIONES:

1. A la hora de aprender la gramática de una lengua,

- (1) a) prefieres poner en práctica lo que ya conoces con nativos o con tus compañeros, sin preocuparte por aprender reglas en libros de gramática;
- (2) b) buscas la ayuda de libros de gramática y haces los ejercicios;
- (3) c) nunca te has planteado este tipo de problemas. Te limitas a aprender según el método elegido por el profesor.

Sugerencias _____

2. Cuando vas a realizar ejercicios de huecos,

- (4) a) haces una primera lectura del ejercicio completo antes de responder a las preguntas;
- (5) b) respondes inmediatamente a las preguntas planteadas.

Sugerencias _____

3. Cuando vas a realizar una actividad en la que tienes que hablar bastante,

- (6) a) planificas con cuidado qué argumentos vas a defender, cómo los vas a organizar, qué estructuras lingüísticas vas a usar, qué vocabulario vas a necesitar;
- (7) b) realizas la tarea de forma espontánea, sin preocuparte por su organización.

Sugerencias _____

4. Mientras realizas tareas comunicativas, como el ejercicio del *Pictionary* para practicar el subjuntivo en oraciones de relativo,
- (8) a) corriges tus propios errores y los de los demás en gramática, vocabulario, pronunciación, etc.;
 - (9) b) observas y analizas el uso de la lengua que hacen los demás;
 - (10) c) no sueles preocuparte por nada de esto;

Sugerencias _____

5. Después de haber hecho alguna tarea de clase,

- (11) a) dedicas tiempo a pensar si la has hecho con corrección;
- (12) b) compruebas si has realizado la tarea con éxito, si has logrado tus propósitos comunicativos;
- (13) c) simplemente, aprovechas para descansar.

Sugerencias _____

6. Cuando estás realizando alguna actividad (piensa de nuevo en el juego del *Pictionary* o en la encuesta que hicimos en clase (*¿Conoces a alguien que hable chino?*)),

- (14) a) aprovechas todas las oportunidades para repetir y practicar una determinada regla gramatical;
- (15) b) te interesa lograr el objetivo de la actividad o del juego y no prestas atención a las repeticiones de la regla;
- (16) c) intentas dirigir tu atención a ambas cosas a la vez.

Sugerencias _____

7. Cuando practicas reglas gramaticales en forma de conversación con tu compañero, como en el ejercicio de frases con cuando (¿Cuándo vas a ponerte a regimén/ Cuando esté más tranquilo?/ ¿Y cuándo estarás más tranquilo?...),

(17) a) puedes repetir fácilmente las reglas que quieres practicar;

(18) b) te resulta difícil prestar atención a las reglas que quieres practicar;

(19) c) es más fácil practicar reglas con ejercicios de huecos.

Sugerencias _____

8. ¿Aplicas el vocabulario y las reglas recién aprendidas en otros contextos con objeto de fijar su uso?

(20) a) Sí, frecuentemente.

(21) b) Algunas veces.

(22) c) Muy pocas veces.

Sugerencias _____

9. Las excepciones de las reglas

(23) a) te preocupan mucho e intentas buscar explicaciones para ellas;

(24) b) no tienen mucha importancia para ti.

Sugerencias _____

10. Cuando hablas español,

(25) a) aplicas conscientemente reglas gramaticales;

(26) b) prestas más atención al significado y no te preocupas por la corrección gramatical;

(27) c) lo intentas hacer correctamente y utilizas las reglas que mejor conoces para no hablar demasiado despacio.

Sugerencias _____

11. Cuando te encuentras con una dificultad ante oraciones, expresiones o determinadas palabras que desconoces,

(28) a) las descompones en sus elementos gramaticales y léxicos para intentar comprender su significado;

(29) b) buscas en el diccionario o preguntas a alguien su estructura o significado;

(30) c) prefieres dejarlas de lado.

Sugerencias _____

12. Cuando quieres aprender expresiones del tipo *Quería ...*, *¿Sabes dónde está ...?*, *¿De dónde eres?*, *¿Cómo te llamas?*, *Si yo fuera tú...*, que habitualmente se usan de memoria, como frases hechas o idiomáticas,

(31) a) intentas practicarlas siendo consciente de su estructura gramatical;

(32) b) las usas sin preocuparte de analizarlas.

Sugerencias _____

**PRUEBA INICIAL (2):
PRUEBA GRAMATICAL
(CUESTIONARIO IB)**

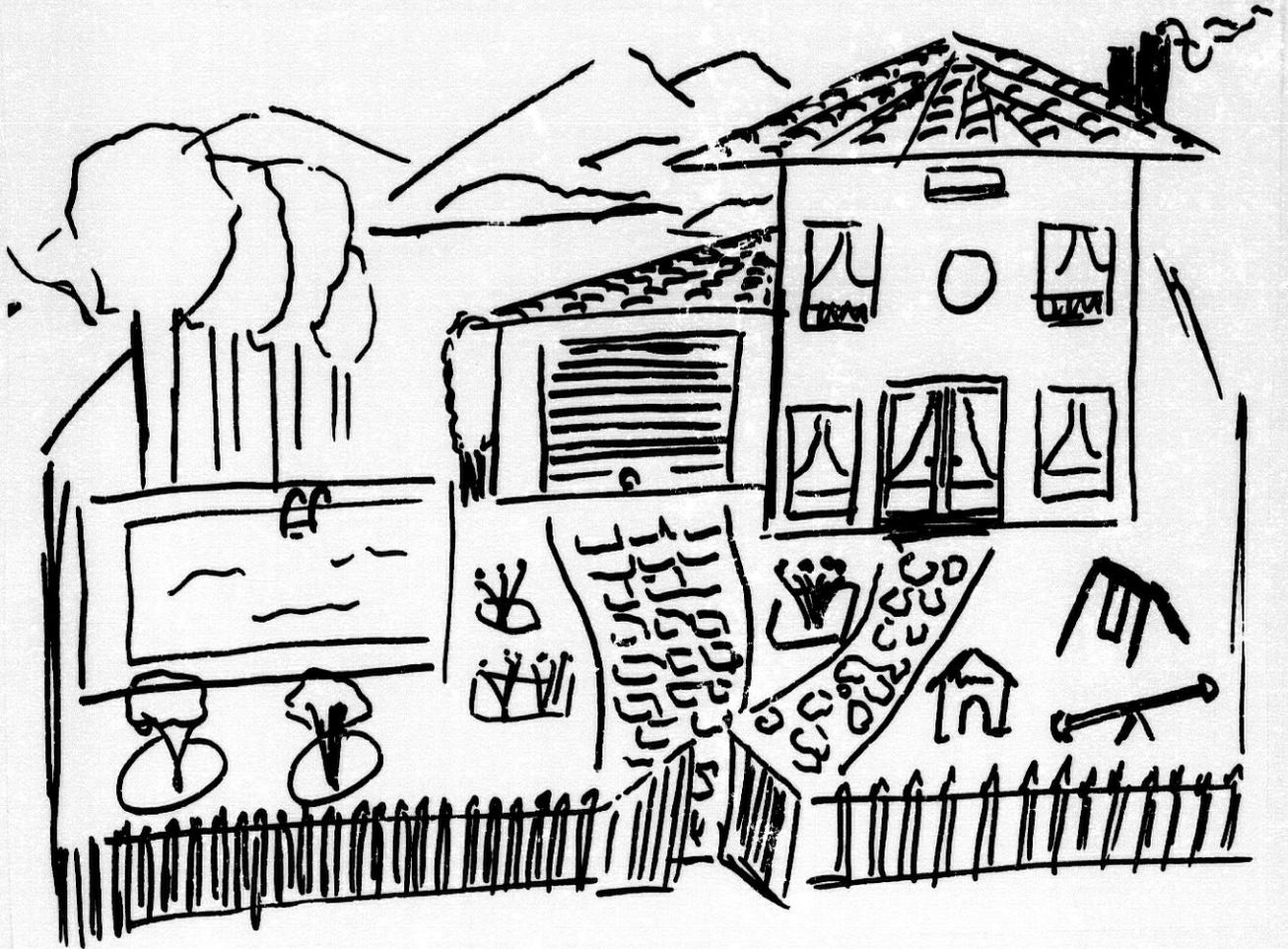
- 1) ¿A usted qué tipo de casa le interesa?
Yo necesito una casa que _____ mucha luz.
- a) tiene
b) tendrá
c) tenga
- 2) En este colegio no hay nadie que _____ turco.
- a) hable
b) habla
c) hablará
- 3) Yo ya estaré aquí, cuando _____.
- a) llegan
b) llegáis
c) llegues
- 4) Me he comprado un libro que _____ sobre la guerra civil española.
- a) hable
b) hablas
c) habla
- 5) ¿Quieres que _____ al cine?
- a) vayamos
b) iremos
c) vais
- 6) Es absurdo que _____ por eso.
- a) me enfado
b) te enfadas
c) te enfades
- 7) Cuando _____ aburrido, leo algo o escucho música.
- a) estaré
b) esté
c) estoy
- 8) A. Si necesitas algo, yo puedo ayudarte.
B. No, gracias, no hace falta que _____.
- a) te molestas
b) te molesto
c) te molestes
- 9) A. No sé nada de Pedro.
E. Quizás te ha llamado y no estabas en casa.
A. Es raro que _____. A él no le gusta hablar por teléfono.
- a) llama
b) ha llamado
c) haya llamado
- 10) A. Me duele mucho el cuello.
B. Tómate una aspirina.
C. Pues yo te aconsejo que _____ al médico.
- a) irías
b) vayas
c) vamos

- 11) A. Llevamos dos horas esperándolo
B. Yo no creo que _____ ya. Mejor nos vamos.
a) venga
b) viene
c) vendrá
- 12) Yo comprendo sus razones. Pero me molesta que no me lo _____.
a) dijo
b) ha dicho
c) haya dicho

**PRUEBA INICIAL (3):
PRODUCCIÓN ORAL
(CUESTIONARIO IC)**

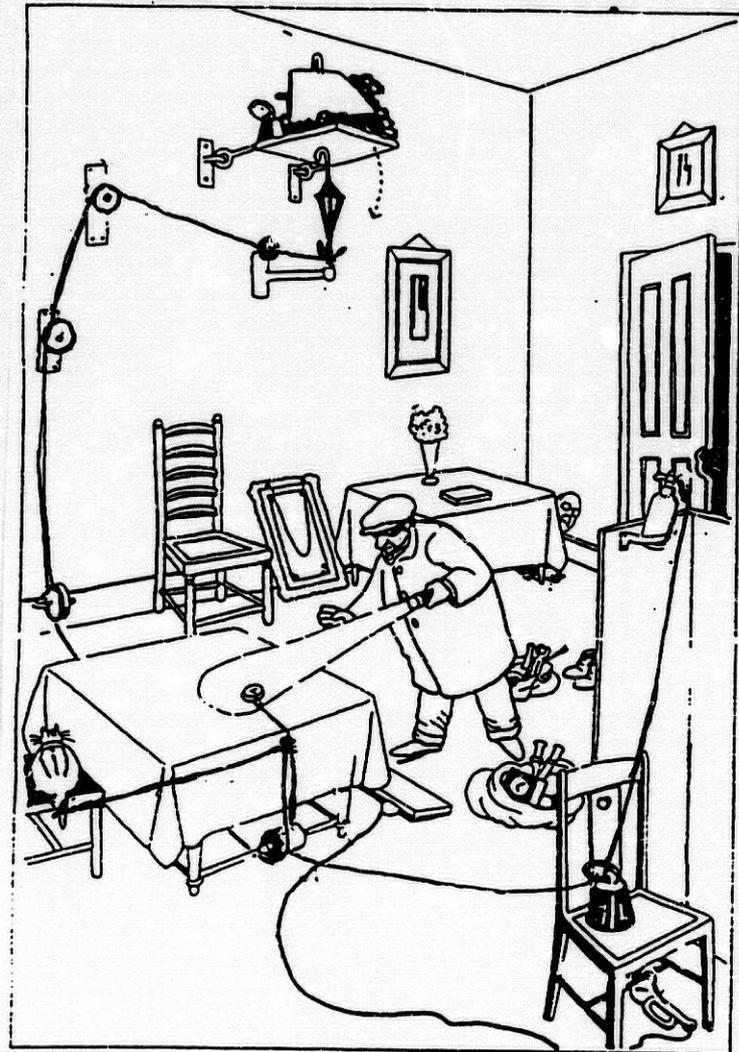
I.

Imagina que llamas a una agencia inmobiliaria para comprar una casa. Tú quieres una casa como la del dibujo. Tienes que decirle al agente cómo quieres que sea.



II.

Explica el funcionamiento de esta trampa. ¿Qué pasará cuando el ladrón coja el reloj?



III.

¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre lo que pasa en el dibujo? Tanto si estás de acuerdo como si no lo estás, explica por qué.⁴

Se ha estrellado un astronauta sobre el tejado.

Están robando en el bajo izquierda.

La señora del bajo derecha está llorando porque está triste.

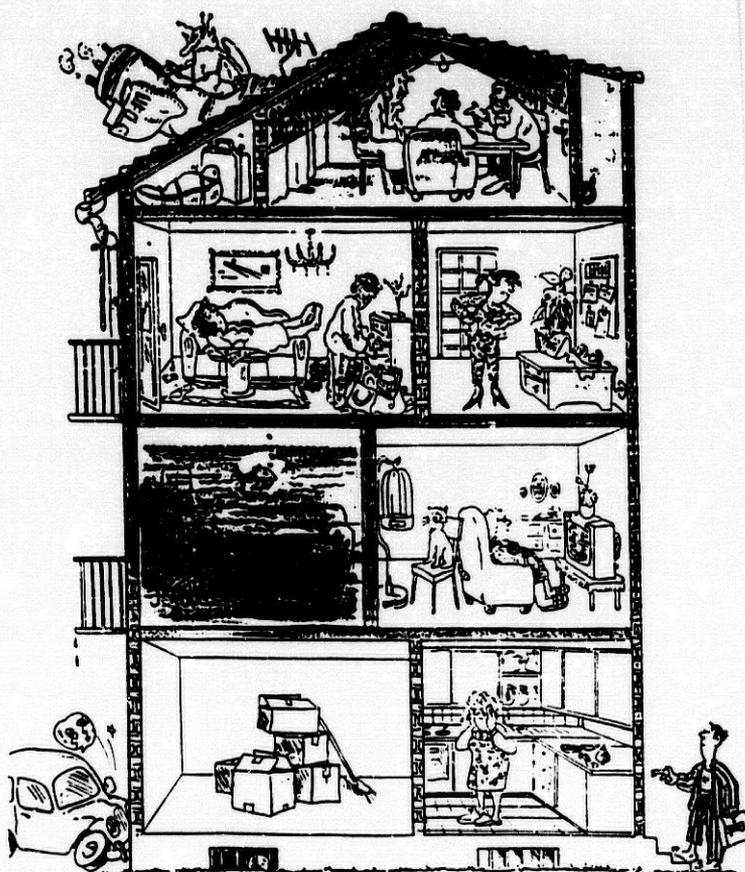
En el primero derecha el gato se ha comido al pájaro.

En el primero izquierda tienen una pecera enorme.

En el último piso está la sede de una asociación benéfica.

El vecino del segundo izquierda es un ladrón.

La chica del segundo derecha ha roto con su novio.



⁴ Se muestra al sujeto el dibujo de la casa de la Rue del Percebe (Intercambio 2, pág. 140) y se le dan algunas hipótesis sobre lo que puede estar sucediendo en cada uno de los apartamentos. Se le pide que compare las hipótesis con el dibujo y que exprese su opinión, si está de acuerdo o no y por qué.

IV.

Estos textos, a primera vista, parecen contradictorios. Léelos y haz hipótesis que permitan dar sentido al texto.⁵

- A. Si quiere un nuevo coche para su familia, entonces pásese por nuestra sala de cirugía y mire nuestros últimos descubrimientos. Tenemos coches importados, pero también gran variedad de productos españoles. No tenemos coches en exposición aquí. Pero venga cuando quiera para verlos. Si no puede venir, llámenos por teléfono. Estaremos encantados de darle nuestros catálogos personalmente. Abrimos de tres a siete de la mañana siete días al año y estamos deseando comprarle el coche de sus sueños.
- B. Juan es carnicero y vende pan duro muy bueno. Esta mañana cuando estaba ocupado trabajando en la oficina ha venido una mujer y le ha encargado dos barras de pan y un kilo de manzanas. Juan nunca había recibido un encargo tan grande y le ha dicho a la señora que le llevará los pasteles y los bocadillos a su casa. Así que cuando ha salido del trabajo se ha puesto el abrigo y la bufanda y ha salido a la calle. Hoy ha hecho una tarde calurosa. Cuando ha llegado a la tienda de campaña de su cliente, ha cogido los encargos de la cesta de su bicicleta y le ha dado las verduras a la mujer, que estaba esperándolo en el recibidor.

⁵ Se da un texto que aparentemente es contradictorio. Debe proponer hipótesis para darle algún sentido. Este ejercicio suscitará el uso de recursos para formular hipótesis: Quizás..., Tal vez..., A lo mejor..., etc. Si el entrevistador es hábil puede proponer hipótesis que aceptará o rechazará el alumno.

V.

A. **¿Cómo reaccionas normalmente o qué sentimientos te producen estas cosas?⁶**

Hay personas que usan expresiones groseras y tacos muy frecuentemente.

Hay gente que nos habla a gritos.

Muchas veces somos descubiertos en una mentira.

Los profesores a veces corrigen nuestros errores en clase.

Ciertas personas hacen preguntas muy personales.

En ocasiones tenemos que hablar en público

A veces pensamos o sabemos que otras personas están hablando de nosotros.

Muchas veces nos reímos cuando alguien tropieza o se cae.

Algunos vecinos ponen el volumen de la radio o de la televisión muy fuerte.

A veces muchas personas dependen de nosotros.

Ciertas personas tienen miedo cuando un gato negro pasa delante de ellos.

A veces el teléfono suena de madrugada.

Ciertos fumadores fuman en cualquier sitio.

En ocasiones suelen darnos mañas o buenas noticias muy personales en público.

En España, cuando vamos por la calle, muchas personas nos piden dinero.

Ciertas personas siempre quieren darnos consejos.

B. **Piensa en cosas que te gustan o que no te gustan, te molestan, te sorprenden, te ponen nervioso que hagan los españoles.**

⁶ Se le da una serie de conductas y manías de las personas que pueden molestar. Se le pide que lo les y que diga qué le molesta y qué no, qué le gusta y qué no, qué le pone nervioso, y algunas otras cosas que le molesten pero que no están ahí.

VI.

Voy a contarte cosas que me pasan. Intenta comprender lo que me pasa y según los casos dame un buen consejo u ofréceme ayuda.⁷

⁷ El entrevistador le explica al sujeto una situación difícil y le pide consejo o ayuda: *¿Qué me aconsejas? ¿Puedes hacer algo por mí?*

SITUACIONES:

Es domingo por la tarde. Estoy muy aburrido.

Estoy en la cama con gripe. No puedo levantarme.

Tengo que enviar una carta urgentemente. No puedo salir ahora: espero una llamada importante.

Tengo que pedirle un favor a un amigo tuyo. Pero no tengo confianza con él.

Mis vecinos son muy ruidosos. Ponen la música alta todo el tiempo y celebran fiestas por la noche hasta muy tarde. Les he pedido que no hagan ruido, pero ellos son siempre muy groseros.

Me siento muy cansado. Parece que no tengo energía estos días.

Mi suegra vive en la puerta de al lado. Siempre entra en mi casa sin avisar y normalmente encuentra algo que criticar.

Tengo que hacerle un regalo a mi tía y no tengo ni idea de qué comprarle.

Estoy harto de mis compañeros de piso. Nunca hacen las tareas de la casa.

Quiero aprender español.

He ganado peso últimamente y no me siento en forma.

Quieres dejar de fumar.

Mi novio/a me ha dejado. Estoy muy triste.

Acabo de mudarte a esta ciudad. No conozco a nadie y estoy solo.

**PRUEBA INICIAL (4):
DATOS PERSONALES Y
OPORTUNIDADES DE PRÁCTICA
FUERA DE CLASE
(CUESTIONARIO ID)**

Nombre _____

1. País de origen
2. ¿Cuánto tiempo lleva en España?
3. Estudios realizados (universitarios, bachillerato, etc.)
4. ¿Conoce o está aprendiendo otra/s lengua/s? ¿Cuál/es?
5. Lengua materna
6. Edad
7. ¿Cuánto tiempo lleva estudiando español?
¿Dónde?
¿Qué tipo de enseñanza ha recibido?
 - a) centrada en la gramática
 - b) de tipo comunicativo
 - c) basada en textos escritos
 - d) con un poco de todo
8. ¿Aproximadamente cuánto tiempo pasa fuera de clase hablando español?
 - a) ninguno
 - b) muy poco (de compras, por ejemplo)
 - c) ocasionalmente (con amigos)
 - d) la mayoría del tiempo
9. ¿Vive con personas que hablan solamente español?
¿Cuánto tiempo pasa con esas personas diariamente?
 - a) menos de una hora
 - b) de una a dos horas
 - c) más de dos horas
10. ¿Tiene acceso a periódicos y revistas en su lengua materna mientras está en España?
¿Con que frecuencia los lee?
 - a) en muy pocas ocasiones
 - b) de vez en cuando
 - c) semanalmente
 - d) diariamente.
11. Cuando tiene trabajos de su clase de español para hacer en casa, los hace:
 - a) lo más pronto que puede
 - b) si tiene tiempo
 - c) en el último momento
 - d) siempre lo hace tarde
 - e) (ninguno de los casos anteriores)
12. Durante de las clases de español, usted:

- a) tiende a soñar recordando su país
 - b) tiene que esforzarse por atender
 - c) atiende sólo cuando tiene que intervenir
 - d) escucha y atiende todo el tiempo, aunque no tenga que intervenir
13. ¿Ve programas de televisión en español?
- a) prefiere ver programas en su lengua materna y, si no es así, no ve ningún otro
 - b) con poca frecuencia
 - c) de vez en cuando
 - d) siempre que puede
14. Si puede elegir entre oír la radio en español o en su lengua materna, usted:
- a) prefiere hacerlo en español
 - b) unas veces en su lengua y otras veces en español
 - c) no oye la radio en español
15. ¿Cuál es la nacionalidad de sus tres amigos más cercanos en Granada?
- a)
 - b)
 - c)
16. ¿Qué tipo de relación tiene con los tres hablantes nativos de español con los que usted habla más (profesor, casero, pariente, amigo, vecino, etc.)?
- a)
 - b)
 - c)
17. ¿Cuánto tiempo pasa fuera de clase intentando mejorar su español?
¿Cómo? (nombre actividades como leer, ir al cine, etc.)
- ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedica a estas actividades diariamente?
- a) una hora
 - b) dos horas
 - c) tres horas
 - d) _____

**PRUEBA FINAL (1):
ASISTENCIA A CLASE Y DIFICULTAD
DE LAS ESTRUCTURAS ESTUDIADAS
(CUESTIONARIO IIA)**

* **Asistencia a clase:**

* ¿Qué aspectos del uso del subjuntivo le parecen más difíciles y cuáles más fáciles? Ordénelos de mayor a menor dificultad. (Relativas: *Busco a una persona que sepa mucho*; adverbiales temporales: *Cuando vengas, llámame*; oraciones sustantivas con expresiones impersonales: *Es lógico/justo que + Subj.*; con verbos de voluntad, deseo...: *¿Quieres que vayamos al cine?*; con pseudo-impersonales: *Me pone nervioso que te rías*; expresiones que expresan hipótesis, etc.: *Es raro que no haya llamado, Quizá esté enfermo, No creo que sea él*; condicionales: *Si tuviera dinero, me iría*; Concesivas: *Aunque no quiera, vendrá*, etc.)?

+ **dificultad**

- **dificultad**

+ ¿Recuerdas algún ejercicio de los que habéis hecho en clase para practicar gramática que haya sido especialmente:

- útil?

- divertido o motivador?

- poco práctico?

**PRUEBA FINAL (2):
PRUEBA GRAMATICAL
(CUESTIONARIO IIB)**

DECIDA SI LAS SIGUIENTES FRASES SON CORRECTAS O NO. SI CREE QUE SON CORRECTAS ESCRIBA UNA C. Y SI CREE QUE SON INCORRECTAS ESCRIBA UNA I. SEÑALE LA HORA DE INICIO Y LA HORA DE FINALIZACIÓN DEL EJERCICIO.

SI QUIERE HACER ALGÚN COMENTARIO SOBRE LAS FRASES, HÁGALO EN UNA SEGUNDA LECTURA. SEÑALE TAMBIÉN LA HORA DE INICIO Y DE FINALIZACIÓN DE ESTA SEGUNDA LECTURA.

Hora de inicio de la 1ª lectura: _____

Hora de inicio de la segunda lectura: _____

1. _____ Nuestro equipo ha conseguido un otro gol.

2. _____ María ha dado el coche a su hermano.

3. _____ La conferencia es en el auditorio dos.

4. _____ Es evidente que está enfermo.

5. _____ No hay nadie que sepa quién ha ganado.

6. _____ Te aconsejo que vas al médico.

7. _____ Estoy lavando mis manos. Espera un segundo.

8. _____ Cuando vendrás, empieza a hacer la comida.

9. _____ Llevo en España por dos meses.

10. _____ Me extraña que no llame. Siempre avisa con tiempo.

11. _____ A. ¿Te ayudo?
B. Gracias. No es necesario que te molestas.

12. _____ Yo necesito a alguien que tenga paciencia.

13. _____ María es enfadada por lo que ya sabes.

14. _____ Eso no depende sobre mí. Lo sabes muy bien.

15. _____ Es lógico que no puede andar, lleva en la cama desde hace tres meses.

16. _____ A: Estoy muy aburrido.
B: ¿Quieres que vamos al cine?

17. _____ No me gusta nada que la gente hace ruido con la bocina del coche.

18. _____ Si tendría dinero, me iría de viaje a la India.

19. _____ Siempre que vendrás, te recibiremos con los brazos abiertos.

20. _____ No es necesario que subas, yo te lo echaré por la ventana.

21. _____ Cuando el representante les pidió que se callarían, le dijeron que no les daba la gana.

22. _____ A la gente le preocupa que los políticos sean unos corruptos.

23. _____ El jefe está de vacaciones, pero puedo atenderlo yo.

24. _____ A: Han llamado a la puerta. ¿Será Pedro?
B: No creo que sea él. Es muy temprano.

25. _____ A: Pero, si tienes fiebre. ¿Cómo vas a salir?
B: Aunque tenga que ir en ambulancia, saldré.

Hora de finalización de la primera lectura: _____

Hora de finalización de la segunda lectura: _____

**PRUEBA FINAL (3):
PRODUCCIÓN ORAL
(CUESTIONARIO IIC)**

I.

¿Qué opinas tú sobre estas afirmaciones a propósito de la familia?

Las personas ancianas deben ir a los asilos en lugar de quedarse en casa de los familiares.

No se deben tener más de dos hijos.

Los hijos deben obedecer a sus padres.

Los hijos deben pedir permiso a sus padres para casarse.

Los hijos deben dar dinero a sus padres cuando tienen trabajo.

Los miembros de una familia deben vivir cerca para poder visitarse.

Los hijos no deben dejar el hogar hasta casarse.

La familia es ahora menos importante que antes.

Los padres deben gastar todo lo que puedan en la educación de sus hijos.

Los hijos, cuando pueden trabajar, deben pagarse los estudios.

II.

Haz hipótesis que expliquen las siguientes situaciones:

En una habitación hay un charco de agua en el suelo, cristales rotos y los cuerpos de Pedro y Petra encima del charco. La ventana de la habitación está abierta.

En una cabina telefónica hay un hombre muerto. El teléfono está descolgado. En el suelo de la cabina hay un cubo lleno de agua con un enorme pez dentro; también hay cristales rotos.

Un hombre se monta en el tren que lo lleva desde su pueblo a la ciudad. Está bastante ilusionado. En la ciudad tiene una cita con un médico. Durante el viaje de ida está bastante contento. Cuando vuelve a la estación después de su cita para regresar a su pueblo está muy contento, realmente feliz. Pero en el viaje de vuelta en tren se suicida.

III.

- A. ¿Qué tipo de persona tiene que ser el hombre o la mujer con la que te cases, si algún día te casas?
- B. ¿Qué tipo de persona tiene que ser el profesor de lenguas ideal?

IV.

- A. Explicame cómo se hace la comida más rica o que más te guste de tu país, o la que mejor sabes hacer.
- B. ¿Cuándo acabará el problema de la droga?
¿Cuándo se acabará el hambre en los países del tercer mundo?
¿Cuándo terminará la desigualdad entre hombres y mujeres?
¿Cuándo dejará de haber dictaduras en los países del tercer mundo?
¿Cuándo harán los hombres las tareas del hogar?
¿Cuándo habrá democracia en todo el mundo?
¿Hasta cuándo habrá guerras?
¿Cuándo se reducirá el armamento de los países?
¿Hasta cuándo podrá vivir el hombre en este planeta?
¿Hasta cuándo el dinero seguirá siendo lo más importante?

V.

- A. Quiero ir a tu país de vacaciones. ¿Qué me aconsejas que haga?
- B. Quiero ser un buen profesor. ¿Qué me aconsejas que haga?

VI.

¿En qué circunstancias:

mentirías?
robarías?
te desnudarías en público?
le pegarías a un amigo?
te comerías una serpiente?
matarías?
abandonarías a tus hijos?

VII.

Fijate en la forma de ser de Petra y piensa qué crees que le gusta o no le gusta, le pone nerviosa o le da igual, no soporta, le encanta, etc. de Pedro.

Petra es una chica un poco nerviosa. Es inquieta y no puede estar parada. Por las mañanas suele levantarse muy temprano y de mal humor. Si las cosas salen mal, seguro que se enfada. Casi siempre tiene prisa, parece que le falta tiempo. Pero cuando pasan unas horas es otra persona. Es muy romántica. Su música favorita, la única que soporta, es la canción melódica española. Es muy tímida y reservada. Si comparte un secreto, no se la puede traicionar. Para la comida es muy especial, no le gusta casi nada y es muy escrupulosa. Le da asco la carne, ciertos pescados, la leche y otras cosas.

Pedro es muy dormilón, le cuesta mucho trabajo madrugar y cuando se levanta, es como si siguiera dormido. Por las mañanas está torpe y despistado y tarda mucho tiempo en hacer las cosas, aunque no pierde el sentido del humor. Habla mucho, a veces demasiado, sobre todo cuando se trata de las intimidades de otras personas. Una de sus grandes aficiones es la música, sobre todo la de los grupos o los cantantes españoles. Tiene muchas atenciones con las mujeres. En realidad es tierno y cariñoso. Tiene dos aficiones, además de la música: escribir poemas de amor y las chuletas de cordero con patatas fritas.

VIII.

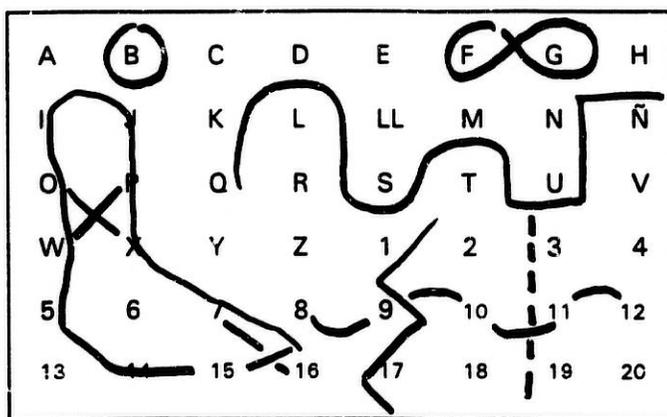
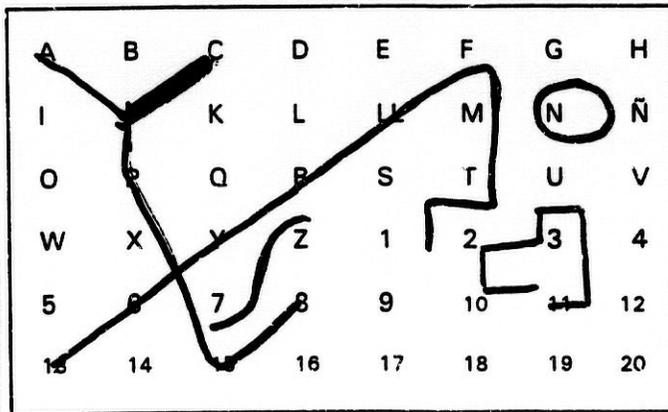
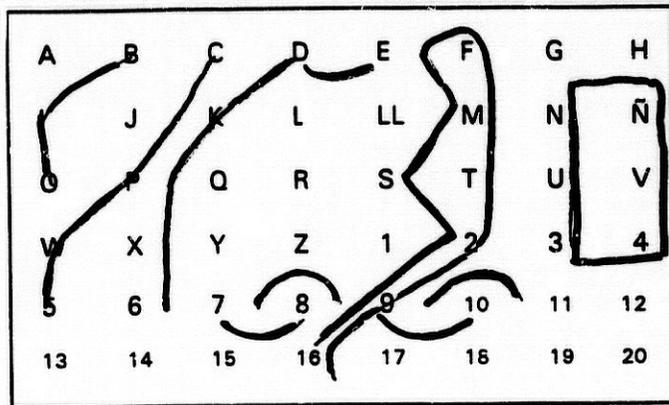
¿Qué crees que está pensando cada una de estas personas?

¿Qué crees que está prohibido?



IX.

Da instrucciones a tu compañero para que dibuje en su cuadrícula uno de estos dibujos. No le digas lo que está dibujando...)⁸



⁸ Vid. Actividad la 4., Apéndice I.

APÉNDICE III

(DATOS OBTENIDOS TRAS LAS PRUEBAS INICIAL Y FINAL
CONSIDERADOS PARA CADA SUJETO)

CLAVES PARA LA LECTURA DE LOS DATOS

PRUEBA INICIAL

IB Prueba de respuesta múltiple.

Valores de las respuestas:

Correcto /
Incorrecto x

IC Uso en conversación. Actividades elicitoras que propician la aparición de contextos léxico-sintácticos en los que es obligado el uso del subjuntivo. El sujeto entrevistado, mientras las lleva a cabo, opta o no por este recurso gramatical en producción significativa, y lo hace como participante en simulaciones (*Imagina que quieres comprar una casa como la del dibujo. Yo soy un agente inmobiliario. Tienes que explicarme cómo quieres que sea la casa que yo busque para ti*), para hacer hipótesis con las que interpretar un dibujo y expresar si se está de acuerdo o no con otras interpretaciones que se le ofrecen, exponer las cosas que le gustan o no, que le ponen nervioso o no, le extrañan o le parecen curiosas que hacen los españoles, dar consejos o hacer sugerencias ante los problemas que le explica el entrevistador, explicar el funcionamiento de una trampa descrita en un dibujo, etc. (Vid. Apéndice II, Prueba Inicial (3): Producción oral (cuestionario IC).).

Datos cuantitativos recogidos:

- IC.1.a Número total de contextos obligatorios para el uso del subjuntivo. Contextos léxico-sintácticos utilizados en la producción del aprendiz, como QUIERO QUE ...; NO CREO QUE...; NO ME GUSTA QUE..., etc.
- IC.1.b Número total de usos correctos en tales contextos obligatorios. Se considera uso correcto la elección de subjuntivo, independientemente de que la forma ofrecida para cierto verbo no sea la correcta. Por ejemplo, se considerará correcta la frase *Quiero que vaya tú*.
- IC.1.c Número total de usos incorrectos en tales contextos obligatorios. Se considerará uso correcto la elección de indicativo.
- IC.2 Proporción de usos correctos para cada esquema sintáctico. Por ejemplo, el esquema QUIERO QUE... aparece tres veces y sólo en una ocasión aparece con la forma verbal de la proposición subordinada en subjuntivo:

Se asigna un código a los distintos esquemas sintácticos (vid. Apéndice I, Abreviaturas y código para los esquemas sintácticos).

- IC.3 Formas verbales de subjuntivo utilizadas. Por ejemplo, si el sujeto X ha ofrecido 5 usos de subjuntivo se consignará que esos 5 usos se han manifestado en las formas *tenga* (3), *sea* (1) y *haya* (1).

PRUEBA FINAL

- IIA.1 Apreciación personal del alumno del grado de dificultad de los distintos esquemas. Los distintos esquemas aparecen ordenados en tres grupos:

Mayor dificultad: +
 Dificultad intermedia: + -
 Menor dificultad: -

- IIA.2 Ejercicios preferidos de los utilizados para practicar el subjuntivo. Se aclara el breve resumen de las respuestas a este punto facilitando la clave de la actividad aludida cuando ésta formaba parte de sección del programa dedicada al subjuntivo.

- IIB Prueba de juicios de corrección gramatical en dos lecturas. La primera lectura asigna un valor (correcto o incorrecto). En la segunda lectura el sujeto debe proporcionar la versión correcta de la frase que ha considerado mal formada en la primera lectura y puede cambiar, en su caso, el valor asignado a las frases.

Valores a las repuestas:

1ª lectura: Correcto (/)
 Incorrecto (x)
 2ª lectura: Correcto (/)
 Incorrecto (x)

(Se consignarán los valores de la segunda lectura si ha habido cambio respecto de la primera.)

- IIC Uso en conversación. Actividades elicitoras semejantes a las de la prueba inicial, pero no idénticas. Por ejemplo, si en la primera se pidió a los sujetos que hablaran sobre las cosas que le gustaban o no que hicieran los españoles, en la segunda se les ofrece la descripción de dos personajes, su carácter, sus manías y gustos y se les pide que comparen a los dos personajes y que digan lo que creen que les gusta o no a cada

uno del otro. El objeto de las dos actividades es el mismo: crear el contexto en donde sea probable que el sujeto opte por recursos gramaticales que exijan el uso de subjuntivo.

Datos cuantitativos recogidos:

- IIC.1.a Número total de contextos obligatorios para el uso del subjuntivo. Contextos léxico-sintácticos utilizados en la producción del aprendiz, como QUIERO QUE ...; NO CREO QUE...; NO ME GUSTA QUE..., etc.
- IIC.1.b Número total de usos correctos en tales contextos obligatorios. Se considera uso correcto la elección de subjuntivo, independientemente de que la forma ofrecida para cierto verbo no sea la correcta. Por ejemplo, se considerará correcta la frase *Quiero que vaya tú.*
- IIC.1.c Número total de usos incorrectos en tales contextos obligatorios. Se considerará uso correcto la elección de indicativo.
- IIC.2 Proporción de usos correctos para cada esquema sintáctico. Por ejemplo, el esquema QUIERO QUE... aparece tres veces y sólo en una ocasión aparece con la forma verbal de la proposición subordinada en subjuntivo:

QUIERO QUE... 1/3

(Se asigna un código a los distintos esquemas sintácticos (vid. Apéndice I, Abreviaturas y código para los esquemas sintácticos).

- IIC.3 Formas verbales de subjuntivo utilizadas. Por ejemplo, si el sujeto X ha ofrecido 5 usos de subjuntivo se consignará que esos 5 usos se han manifestado en las formas *tenga* (3), *sea* (1) y *haya* (1).

Grupo B Alessandra Giorgetti (Sujeto 1)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
					xx
4b	5a	5b	5c	6	7
	x				

IC.1.a	19
IC.1.b	6
IC.1.c	13

IC.2

1a	2b	3	4a	5e	5d	6	7	11
1/2	1/1	0/3	1/1	0/1	2/8	0/1	0/1	1/1

IC.3

Contextos Obligatorios:
 haya(3) sea(1) tenga((1)) sirva(1)

IIB

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.				x	x		
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.					x		
2ªLec.							

IIC.1.a	31
IIC.1.b	15
IIC.1.c	16

IIC.2

1a	2c	3a	4a	5b	5d	6	7b	15
0/2	8/9	0/3	3/5	1/1	1/5	0/2	1/1	1/1

IIC.3

Contextos obligatorios:
 esté(1); hable(2); sea(4); sepa(2); hierva(2); pegue(1); obedez-
 can(1); paguen(1)
 Sobregeneralización:
 sea(1)

IIA.1

+ REL ADTem COND
 - VOL NCR-IMP(c)(d) IMP AUNQ

IIA.2

Ejercicios preferidos:
 Ejercicios en parejas. Como los basados en adivinanzas
 [Por ejemplo Ac. 18-5c-5d-7a 1].

Grupo B Joaquín Antonio da Silva (Sujeto 2)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
4b	5a	5b	5c	6	7
x					

IC.1.a	23
IC.1.b	9
IC.1.c	14

IC.2.	1b	2a	3a	4a	4b	5b	5d	7a	14	16
	0/1	2/6	0/5	0/1	0/1	0/1	5/5	0/1	1/1	1/1

IC.3.

Contextos Obligatorios:

pidas(1); sea(3); tenga(2); me guste(1); te quedes(1);
bebas(1)

Sobregeneralización:

pueda(1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.			x				
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.		x					
2ªLec.							

IIC.1.a	16
IIC.1.b	11
IIC.1.c	5

IIC.2

1a	1c	1d	3b	5b	6	4a
4/4	0/3	0/1	2/2	1/1	3/3	2/3

IIC.3

Contextos Obligatorios:

esté(1); tenga(1); sea(2); hable(2); se quede(1); ganen(1); hir-
ciese(1); estuviese(1); tuviese(1)

Contextos libres:

circunde(1); corte(2); suba(1); pase(1); baje(1)

Sobregeneralización:

les guste

IIA.1

+	AUNQ	COND			
-	IMP	VOL	REL	ADV	Tem

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Subasta de frases⁹. Pictionary [Ac. 3a 2].

⁹ Se trata de un ejercicio de revisión y evaluación. El profesor reparte entre los alumnos una lista de frases, algunas correctas y otras incorrectas. Se trata de una subasta en la clase de tales frases. Los alumnos cuentan con límite de dinero que deberán administrar para hacerse con el mayor número de frases correctas. El profesor saca las frases con un precio de partida. La actividad de revisión se desarrolla como un juego. Vid. M. Rinvolucri *Grammar games*. Cambridge: C.U.P, 1984.

Grupo B Pawet Futyma (Sujeto 3)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
4b	5a	5b	5c	6	7
	x		x		x

IC.1.a	17
IC.1.b	1
IC.1.c	16

IC.2.

1b	2a	3a	5d	9
1/1	0/3	0/6	0/6	0/1

IC.3.

Contextos Obligatorios:

sea(1)

Contexto Libre:

pueda(1)

Sobregeneralización:

ponga(1)

IIB.

1ªLec.	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
2ªLec.							
1ªLec.	4a	4b	5a	5b	6	7	8
2ªLec.							

IIC.1.a	44
IIC.1.b	43
IIC.1.c	1

IIC.2

2a	2b	4a	4b	5a	5d	6	9
5/6	5/5	3/3	2/2	1/1	12/12	5/5	5/5
18							
12/12							

IIC.3

Contextos Obligatorios:

rompiera(1); fuera(3); quisiera(3); tuviera(2); estuviera(3);
disera (por dijera)(1); matara(1); sea(10); tenga(4); se interese(1); esté(3); visites(3); lleves(1); se levante(1); le guste(2); vayas (1) se termine(3)

Contextos libres:

sea(1); esté(2); se termine(5); se empiece(2); se quepan(1);
vaya(4); se curve(1); se baje(1)

IIA.1

+ COND AUNQ ADVTem GUST
- REL IMP NCR-IMP(c)(d) VOL

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Grupo B Beatrice Bigonzi (Sujeto 4)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
					x
4b	5a	5b	5c	6	7
			x		

IC.1.a	5
IC.1.b	2
IC.1.c	3

IC.2

3a	7a	9
0/3	1/1	1/1

IC.3.

Contextos Obligatorios:
sea(1), dean (por den)(1)
Contexto Libre:
hubiera vuelto(1); hubiera dicho(1)
Sobregeneralización:
hayan robado(1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.							
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.							
2ªLec.							

IIC.1.a	20
IIC.1.b	19
IIC.1.c	1

IIC.2

1a	2a	2c	4a	5d	9	11
4/4	4/4	3/3	5/5	0/1	1/1	2/2

IIC.3

Contextos Obligatorios:
dijera(1); sea(3); tenga(2); guste(1); conozca(1); sepa(2); va-
ya(2); vayas(1); llegues(1); visites(1); veas(1); cueste(1);
hable(1); escriba(1)
Contextos libres:
pase(1); toque(1); parta(1); suba(1); hierva (1)
Sobregeneralización:
pueda(1)

IIA.1

+ ADVTem IMP
- REL VOL GUST NCR-IMP(c)(d) COND AUNQ

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Para practicar prefiere los ejercicios estructurales.
Los compañeros no se concentran en practicar en los juegos.

Grupo B Anne Obst (Sujeto 5)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
					x
4b	5a	5b	5c	6	7
	x				

IC.1.a	15
IC.1.b	2
IC.1.c	13

IC.2.

2d	3a	4a	4b	5d
0/1	1/3	0/1	1/1	0/8

IC.3.

Contextos Obligatorios:
coja(1); fumen(1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.							
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.	!	x					
2ªLec.							

IIC.1.a	27
IIC.1.b	8
IIC.1.c	18

IIC.2

1e	2b	2c	3a	3b	3c	4a	5d	6	7	9
0/4	0/1	2/5	0/1	0/1	0/3	3/3	0/3	2/4	0/1	1/1

IIC.3

Contextos Obligatorios:
viviera(1); haga(1); me entienda(1); se aburran(1); tuviera(1);
se levante(1); hable(1); se trate(1)
Contextos libres:
hierva(1); cocine(1)

IIA.1

+ ADVTem IMP GUST
+- NCR-IMP(c) (d)
- AUNQ REL COND

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Ejercicio sobre los gustos de la familia [Ac. 4a-4b
1]. Agencia matrimonial [Ac. 1a 3].

Grupo B Anja de Bruin (Sujeto 6)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
	x				xx
4b	5a	5b	5c	6	7

IC.1.a	12
IC.1.b	2
IC.1.c	10

IC.2.

1a	2b	3a	5d	7a	9	10
2/2	0/1	0/4	0/2	0/1	0/1	0/1

IC.3.

Contextos Obligatorios:
esté(1); tenga(1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.					x		
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.							
2ªLec.							

IIC.1.a	46
IIC.1.b	34
IIC.1.c	12

IIC.2

1a	1c	2a	2e	3a	3b	3c	4a	4b	5b	5d
3/3	1/2	2/3	0/1	7/8	3/4	2/2	5/6	1/2	1/1	2/4
7b	7c	6								
0/1	1/1	6/8								

IIC.3

Contextos Obligatorios:
sea(3); tenga(1); tengan(2); sean(1); deban(2); hayan bebido(1); pueda(3); estuviera(3); hable(1); metas(1); haya(2); piensen(1); vayas(3); tengas(1); quisiera(1); tuviera(4); de(2); le guste(1); escriba(1)
Sobregeneralización:
sea(6); tengan(1); vivas(1); quieran(1); puedan(1); esté(1); vaya a ser(1)
Contextos libres:
tengas(2)

IIA.1

+ ADVTem GUST NCR-IMP(c) (d)
+- COND
- IMP VOL REL

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Formular hipótesis con condicionales [Acs. 6a 1 y 6a 2]. Los ejercicios en los que tienes que hablar porque hay que pensar más rápido. En general todos los que se hicieron para practicar el subjuntivo.

Grupo B Olivier Laurent (Sujeto 7)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
x					
4b	5a	5b	5c	6	7

IC.1.a	16
IC.1.b	0
IC.1.c	16

IC.2.

1c	2f	3a	4b	4c	5b	5d	7	9	11
0/1	0/1	0/4	0/3	0/1	0/1	0/1	0/1	0/2	0/1

IC.3.

Sobregeneralización:
volva(1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.							
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.							
2ªLec.							

IIC.1.a	26
IIC.1.b	13
IIC.1.c	13

IIC.2

2a	2b	2c	2e	3a	3b	4a	4b	5a	5f	6
1/1	0/1	0/2	1/2	2/3	1/2	2/3	2/2	0/1	1/1	0/1
7a	7b	9	14							
1/1	1/2	1/3	0/1							

IIC.3

Contextos Obligatorios:
sea(6); vayan(1); puedan(1); hierva(1); sean(1); sepan(1); se
levante(1); vayas(1)

Sobregeneralización:
se despierte(1); cruce(1);

IIA.1

- + IMP GUST
- AUNQ COND NCR-QUIZÁ VOL ADV

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Círculo vicioso [Ac. 3a 1]. Premio al mejor consejo [Ac. 2a 1]. No considera muy útiles los ejercicios de huecos. Prefiere los que obligan a hablar.

Grupo B Claudia Danielli (Sujeto 8)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
x	x				x
4b	5a	5b	5c	6	7
				x	

IC.1.a	16
IC.1.b	1
IC.1.c	15

IC.2.

1f	2a	3a	5c	5d	5e	7a	12
0/6	0/1	0/2	1/1	0/3	0/1	0/1	0/1

IC.3.

Contextos obligatorios:
hagan(1)
Sobregeneralización:
caiga(1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.				x		x	
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.				x			x
2ªLec.							

IIC.1.a	19
IIC.1.b	6
IIC.1.c	13

IIC.2

1a	1f	2a	2c	5b	5d	5e	5f	6	6b	7
0/1	0/1	0/2	1/1	1/1	1/5	1/2	0/1	0/1	1/1	0/2
9										
1/1										

IIC.3

Contextos Obligatorios:
sean(1); sea(1); trabaje(1); cambie(1); vaya(1); toque(1)
Sobregeneralización:
vaya a cambiar(1)

IIA.1

+ AUNQ COND REL ADTem
- IMP NCR-IMP(c) (d) GUST VOL

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Premio al mejor consejo [Ac. 2a 1] y parecidos.

Grupo B Barbara Lazzeroni (Sujeto 9)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
			x		xx
4b	5a	5b	5c	6	7

IC.1.a	8
IC.1.b	0
IC.1.c	8

IC.2.	1f	2a	3a	4b	5d	9
	0/1	0/2	0/2	0/1	0/2	0/1

IC.3.

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.							
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.				x	x		
2ªLec.							

IIC.1.a	31
IIC.1.b	16
IIC.1.c	15

IIC.2	1f	2a	2b	2c	2h	3a	4a	4b	5d	5g	6
	0/1	1/1	1/2	1/1	1/1	0/1	3/5	0/1	9/13	0/2	0/2
	7	11									
	0/1	1/1									

IIC.3

Contextos Obligatorios:
haga(3); sean(1); sea(5); hayan matado(2); haya confirmado(1),
hable(1); le guste(2), toque(1)
Sobregeneralización:
hagan(1)
Contextos libres:
esté(1)

IIA.1

+ GUST ADVTem COND
- REL IMP NCR-IMP(c)(d) VOL

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Un ejercicio de transformación sobre el estilo indirecto.

Grupo B Alessandra Mura (Sujeto 10)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
	x	x			xx
4b	5a	5b	5c	6	7
			x		

IC.1.a	28
IC.1.b	19
IC.1.c	9

IC.2.

2b	2c	3a	5b	5d	5e	5f	6	7	9
1/1	5/7	1/2	4/5	1/2	1/2	0/1	3/3	0/1	3/3
13									
0/1									

IC.3.

Contextos obligatorios:

tuviera(1); tendría(1); te entienda(1); pudiera(1); pueda(2);
 escuche(1); vea(1); haga(1); sea(3); tenga(3); tome(1); lle-
 gue(1); presenten (1); pase(1)

Contextos libres:

se haya(1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.				.			
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.							
2ªLec.							

IIC.1.a	30
IIC.1.b	19
IIC.1.c	11

IIC.2

1d	2b	2c	4a	4c	5b	5f	6b	7a	7c	7d
2/2	2/2	4/5	2/2	1/1	2/2	0/1	1/1	1/7	0/1	0/1
9										
4/4										

IIC.3

Contextos Obligatorios:

rompan (1); pienses(1); sea(3); enseñe(1); acabara(1); sepa(1);
 te quedes(1); se pueda(2); abras(1); moleste(4); cambien(1);
 duerma(1); te des cuenta(1)

Contextos libres:

pidan(1); sea(1); pase(3); se pare(3); hubiera hecho(1); baje(2);
toque(1); cierre(1); se levante(1)

IIA.1

+ NCR-IMP(c)(d) COND

IIA.2

Ejercicios preferidos:
Escribir cartas.

Grupo B Andreas Andrianoupulos (Sujeto 11)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
4b	5a	5b	5c	6	7
				!	

IC.1.a	28
IC.1.b	22
IC.1.c	6

IC.2.

1a	1b	2a	2b	2c	2e	2f	3a	4a	5e
1/1	1/1	1/1	4/4	5/6	1/1	1/1	0/3	1/2	1/2
9	9b	16							
2/2	1/1	3/3							

IC.3.

Contextos obligatorios:

tenga(7); esté(1); capture(1); compren(1); hagan(1); fueran(1);
vayas a ir (por vayas) (1); prepare(2); vaya(1); pongas(1); pu-
diera(1); aprendas(2); dejes(1); te eche una mano(1)

Contextos libres:

quieran(2); se sientan(1); sea(2)

Sobregeneralización:

que te diera (por que te dé); no tengas que pensar (por que no
pienses)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.							
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.							
2ªLec.							

IIC.1.a	24
IIC.1.b	24
IIC.1.c	0

IIC.2

2a	2b	2e	2f	2g	4a	4b	5e	6
3/3	1/1	1/2	3/3	2/2	8/8	1/1	2/2	3/3

IIC.3

Contextos Obligatorios:

puedan(2); hierva(2); fuera(2); llevara(1); absorba(1); diga(1);
vayas(3); estuviera(2); hubiera(1); sea(3); le cueste(1); ha-
ble(2); escuche(2); escriba(1)

Contextos libres:

hierva(2); suba(1); toques(1) toque(1)

Sobregeneralización:

moleste(1)

IIA.1

+ GUST REL AUNQ

+ - IMP

- NCR-IMP(c)(d) VOL COND ADVTem

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Todos le parecen bien. Por ejemplo, los juegos en grupo. Uno corrige al otro, o algo así.

Grupo A Robert Bak (Sujeto 12)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
	x				xx
4b	5a	5b	5c	6	7
x		x			

IC.1.a	15
IC.1.b	1
IC.1.c	14

IC.2.

1a	2b	3a	5c	5d	14b
0/3	0/2	0/5	0/2	0/3	1/1

IC.3.

Contextos obligatorios:
terminara(1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.					x	x	
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.	x	x		x			
2ªLec.							

IIC.1.a	36
IIC.1.b	13
IIC.1.c	23

IIC.2

1a	2b	3	4a	5c	5d	5e	6	7a	17
7/8	0/2	4/5	0/1	0/1	0/9	0/2	1/5	0/1	0/1

IIC.3

Contextos Obligatorios:
viviríamos(1); sea(5); se ocupe(1); pida(por pueda) (1); tenga(1); esté(1); estén(1); terminen(1); inventen,1)
Sobregeneralización:
tenga(1)

IIA.1

+ GUST IMP NCR-IMP(c) (d) QUIZÁS
- REL ADVTem VOL COND

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Cuando acabarán los problemas del mundo [Ac. 3a 3].

Ejercicio con *Ojalá*¹⁰. Trampa para el ladrón [Ac. 3a 4].

¹⁰ Se trata de un ejercicio no programado en principio. Se estructura es muy simple. Cada alumno comunica al resto de la clase su esperanza o deseo más profundo utilizando la estructura *Ojalá + Imperfecto de subjuntivo*.

Grupo A Daniella Loragno (Sujeto 13)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
					x
4b	5a	5b	5c	6	7
	x	x	x		

IC.1.a	10
IC.1.b	2
IC.1.c	8

IC.2.

2a	3a	4a	5d	5f
0/3	0/2	0/1	2/2	0/2

IC.3.

Contextos obligatorios:
sea(2)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.							
2ªLec.					x		
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.			xx	x	x		x
2ªLec.							

IIC.1.a	11
IIC.1.b	0
IIC.1.c	11

IIC.2

1c	2a	3a	5d	5g	7b	7c	12b
0/2	0/2	0/2	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1

IIC.3

Contextos Libres (Con relativas con Subjuntivo. Instrucciones dibujo):
llegue(1); pase(4); baje(3); se pare (3); redonde (por redondee)
(1); marque(1); toque(2);
¿Sobregeneralización (Del alomorfo -e a los verbos de la 2ª y 3ª conjugación)?:
une(1); parte(1); sube(2);

IIA.1

+	AUNQ	ADVTem	COND
-	IMP	NCR-IMP(c)	(d) REL

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Agencia matrimonial [Ac. 1a 3]. Premio al mejor consejo [Ac. 2a 1].

Grupo A Eugénie de Wijkerlooth (Sujeto 14)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
	x		x		x
4b	5a	5b	5c	6	7
x	x	x	xx	x	

IC.1.a	7
IC.1.b	0
IC.1.c	7

IC.2.

1a	1f	3a	5d	10
0/1	0/1	0/2	0/2	0/1

IC.3.

Sobregeneralización (variación libre):
hagan(1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ª Lec.				x	x	x	
2ª Lec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ª Lec.	x		x	x	x		x
2ª Lec.							

IIC.1.a	15
IIC.1.b	5
IIC.1.c	10

IIC.2

1a	2a	2b	2c	4a	4d	5a	5b
1/2	2/2	0/1	1/1	0/3	0/1	0/1	1/2
5e	6						
0/1	0/1						

IIC.3

Contextos Obligatorios:
vayan(1); vayas(2); sea(2); guste(1)
Sobregeneralización:
sea (1)
Variación Libre:
prepare(1)

IIA.1

+	AUNQ GUST IMP	NCR-IMP(c) (d)
-	COND ADVTem	VOL REL

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Considera útil la variedad de juegos y de ejercicios gramaticales.

Grupo A Fernando Zucchi (Sujeto 15)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
x	x	x	x		xx
4b	5a	5b	5c	6	7
x	x	x	xx	x	x

IC.1.a	12
IC.1.b	0
IC.1.c	12

IC.2.

1a	3a	5d
0/4	0/2	0/6

IC.3.

Sobregeneralización (variación libre):
ponga (pone) (1); pregunte (por pregunta, imper.) (1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.			x	x		x	
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.	x		x	x	x		
2ªLec.							

IIC.1.a	14
IIC.1.b	1
IIC.1.c	13

IIC.2

1a	1c	2a	4a	5b	5d	5e	5f
0/2	1/1	0/1	0/1	0/1	0/4	0/1	0/1
6a	6b						
0/1	0/1						

IIC.3

Contextos Obligatorios:
pueda(1)
Repetición creativa:
E: Lo que más te guste
S: ¿Lo que más me guste a mí?

IIA.1

+ VOL NCR-IMP(c) (d) IMP
- COND ADV REL

IIA.2

Ejercicios preferidos:

Actividad proyecto confección de un periódico. Preguntar y hablar con los compañeros.

Grupo A Giuseppe Cammarata (Sujeto 16)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
	x	x		x	x
4b	5a	5b	5c	6	7
x	x	x			x

IC.1.a	9
IC.1.b	2
IC.1.c	7

IC.2.

2a	3a	4a	5d
1/1	0/3	1/2	0/3

IC.3.

Sobregeneralización (variación libre):
divertan (por diviertan) (1); vayas (1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.				x	x	x	
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.			x	x	x		
2ªLec.							

IIC.1.a	7
IIC.1.b	0
IIC.1.c	7

IIC.2

1d	3a	4a	5d	5g
0/1	0/1	0/1	0/3	0/1

IIC.3

Contextos Libres:
sea(1)

IIA.1

+ ADVTem AUNQ GUST
- COND VOL REL NCR-IMP(c) (d)

IIA.2

Ejercicios preferidos:
Le gustaron todos. Sobre todo muchos ejercicios en los que se trabajaba en parejas.

Grup A Tiziana La Rosa (Sujeto 17)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
x					x
4b	5a	5b	5c	6	7
			x		

IC.1.a	9
IC.1.b	1
IC.1.c	8

IC.2.

1a	1f	2d	3a	3b	5b
0/3	0/2	0/1	0/1	0/1	1/1

IC.3.

Contextos Obligatorios (variación libre ¿?):
hable (2)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.	x			x	x	x	
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.		x	x				
2ªLec.							

IIC.1.a	19
IIC.1.b	0
IIC.1.c	19

IIC.2

1a	2c	2d	3a	3b	4a	5b	5d
0/5	0/1	0/2	0/2	0/1	0/4	0/3	0/1

IIC.3

Sobregeneralización
hagan (1)

IIA.1

+ COND AUNQ ADVTem IMP
- GUST NCR-IMP(c) (d) REL VOL

IIA.2

Ejercicios preferidos:
Ejercicio del Pictionary [Ac. 1a 4] y encuestas.

Grupo A Loredana Riccio (Sujeto 18)

IB

1a	1b	2a	2b	2c	3a
					x
4b	5a	5b	5c	6	7
			x		

IC.1.a	8
IC.1.b	3
IC.1.c	5

IC.2.

1a	2b	2d	6
1/5	1/1	0/1	1/1

IC.3.

Contextos Obligatorios:
 sea (1); fuera (1); quede (por quedes) (1).
Sobregeneralización:
 tengan (1); haya preguntado (1)

IIB.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b	
1ªLec.				x	x	x	
2ªLec.							
	4a	4b	5a	5b	6	7	8
1ªLec.	x			x			
2ªLec.							

IIC.1.a	20
IIC.1.b	2
IIC.1.c	18

IIC.2

1a	1d	2b	2c	4a	4b	5c	5d	5g
0/1	0/1	1/1	0/2	0/2	0/2	0/2	0/3	0/1
6	7	7c						
1/3	0/1	0/1						

IIC.3

Contextos Obligatorios
 fueran (1); vayan (por fueran) (1)
Sobregeneralización (Variación Libre ¿?)
 tenga (por tengan) (1)

IIA.1

+ ADVTem VOL QUIZÁS
 - REL IMP GUST NCR-IMP(c) (d)
 COND AUNQ

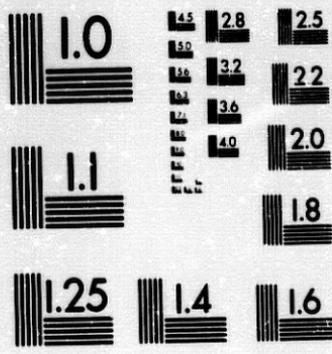
IIA.2

Ejercicios preferidos:

Ejercicio para hacer hipótesis con quizás, tal vez,
etc [Ac. 18-5c-7a 1]. Ejercicio para practicar Ojalá.

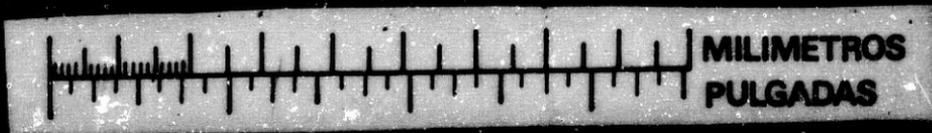
APÉNDICE IV

(TRANSCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS ORALES)



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

1:24



APÉNDICE IV

(TRANSCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS ORALES)

ADVERTENCIA SOBRE LA TRANSCRIPCIÓN

Ante todo queremos hacer hincapié en que ningún modo de codificación escrita puede reproducir con absoluta fidelidad la riqueza de los aspectos que intervienen en la comunicación oral. Sin embargo, como el propósito por el que se realizaron estas entrevistas (el estudio de ciertos aspectos de la adquisición de la morfosintaxis del español) hacía innecesaria la codificación de numerosos detalles concernientes a la entonación, la articulación y otros rasgos prosódicos, la transcripción de las grabaciones aparece significativamente simplificada. Somos conscientes de que los criterios con que ha sido llevada a cabo adolecen en demasiadas ocasiones de las rigideces impuestas por las convenciones propias de la lengua escrita.

Las entrevistas están ordenadas por grupos. Aparecen en primer lugar los sujetos del grupo B porque sus componentes figuran como los primeros once sujetos de investigación en los resúmenes y análisis de los datos del estudio.

Los datos obtenidos en la prueba inicial y la prueba final aparecen juntos para cada individuo, de modo que la comparación resulta más fácil.

En las entrevistas se han señalado los fragmentos que corresponden a las distintas actividades que componen los cuestionarios IC (prueba inicial) y IIC (prueba final). En ocasiones la conversación se desviaba a temas no previstos en la configuración de las pruebas. Estos fragmentos han sido señalados también cuando adquirirían una extensión significativa. Se han indicado los cortes en la grabación (*Final de la cara A*) en los casos en los que la conversación quedaba interrumpida y falta de coherencia.

Han sido destacados en **negrita** los fragmentos en que aparecen contextos donde es obligado u opcional, según los casos, el uso de subjuntivo. A veces se destacan partes del discurso precedente o siguiente, tanto del sujeto entrevistado como del entrevistador, que pueden explicar el valor de ciertas intervenciones. Por ejemplo, en la actividad PII.9 (segunda prueba o prueba final, actividad número 9), en la que se pretende suscitar el uso de subjuntivo en oraciones de relativo en contexto no obligatorio, se han detectado múltiples casos en los que el sujeto utilizaba formas de subjuntivo cuando éstas eran utilizadas inmediatamente antes por el entrevistador, como mera repetición, o de forma más creativa después de obtener, por parte del entrevistador, numerosos ejemplos en los que se utilizaba subjuntivo.

Han sido destacados igualmente fragmentos en los que aparecen estructuras que pueden indicar, por la simplificación sintáctica que entrañan, la presencia de anacolutos significativos u otras circunstancias, que el sujeto ha eludido el uso de la estructura que exige subjuntivo.

Los símbolos utilizados en la transcripción son los siguientes:

E: Turno del entrevistador.

S: Turno del sujeto de investigación.

O.P. Turno ocupado por otra persona.

... Indican **pausa larga**, en muchas ocasiones propia de los cambios de organización sintáctica, **anacolutos**, etc. También indican la **interrupción**, si siguen a la palabra, o la **continuidad**, si la preceden, **del turno de palabra**. Los **solapamientos** de los turnos de palabras son indicados como si se tratara de interrupciones, para no complicar la lectura de la transcripción.

[] Indican una interrupción larga en el discurso. Pueden corresponder, por ejemplo, a los momentos en los que el sujeto piensa detenidamente lo que va a decir. También aparecen en corchetes las indicaciones, fuera del discurso, sobre algunas circunstancias en las que se dan los intercambios. Por ejemplo, [Leyendo], [Se ríe], etc.

[?] Si aparece entre espacios, sustituye a una palabra o pequeño fragmento de enunciado que no se ha podido identificar. Si aparece junto a una palabra, indica que no se ha podido precisar la terminación de ésta. Por ejemplo, tengo/a[?].

" " Indican fragmentos de los textos que sirven como estímulo, ya sean leídos o referidos.

" " Indican mención de una palabra o de la forma de ésta. Muy frecuentes, por ejemplo, cuando se pregunta por la forma en que se dice algo en español:

S: ¿Se dice «chimenea»?

E: Sí, «chimenea».

Grupo B. Prueba Inicial.

(Sujeto 1) Alessandra Giorgetti

18-3-93

[Cuestionario ID]

- S: ¿El bachillerato viene después de la universidad?
E: No, antes de la universidad. Primero la enseñanza primaria: colegio, eres pequeña. Después el bachillerato y después la universidad.
S: Ajá. Yo tengo que haberla hecho, porque si yo he hablado de esto. Pero en Italia el sistema es todo diferente.
E: ¿Es completamente diferente?
S: Sí. Pero, y al final, aquí hay un año menos.
E: Que en Italia.
S: Quiero decir que empieza la universidad un año antes.
E: ¿Aquí, en España?
S: Sí, yo no sé. Esto va... Bachillerato, yo creo nosotros tenemos cinco años de, de...
E: ¿De bachillerato?
S: Creo que sí.
E: Pues, no importa.
S: Apunto bachillerato.
E: Sí, pon bachillerato. ¿Y estás en la universidad ahora, Alessandra? ¿Sí?
S: Sí.
E: Pues, pon el curso de la universidad en el que estás, ¿eh?
S: Matemáticas.
E: ¿Estás en matemáticas?
S: Sí, [Se ríen] sí, tiene que ver...
E: Muy bien.
S: Aquí, se entiende... si estoy aprendiendo o...
E: Si el tiempo que vas a estar en España es corto, ¿eh?...
S: Sí.
E: ... y continúas aprendiendo otras lenguas, ponlo.
S: Sí, porque yo conozco el inglés.
E: Ajá.
S: Y lo he estudiado en Italia, y creo que voy a seguir estudiándolo, pero en Italia, no aquí.
E: Sí, pero no importa, pon el inglés y sigo.
S: ¿Lo pongo?
E: Sí.
E: ¿Sabes qué pasa? Que muchas veces, con otras lenguas que estás aprendiendo, hay mezclas. Pues yo recuerdo, que cuando estaba estudiando inglés y alemán, era todo el rato mezclando. Es por eso.
S: Sí, sí, sí, es que aquí no puedo hablar el inglés.
E: Claro.
S: Pero antes, en Italia, podía. Yo no sé. Cuando he llegado aquí, en principio hablaba en inglés, no me...
E: No, porque necesitas poner toda la energía [ríe] para poder estar en dos cosas.
S: Sí. ¿Edad? A ver.
E: A ver, [ríen] si quieres, no miro.
O.P.: Oye, aquí tienes el dinero de Alessandra, yo me tengo que ir.
E: Muy bien.
O.P.: Lucía se irá también. Cuando terminéis, lo que tenéis que hacer es cerrar la puerta, si es que os vais.
E: Voy a ver si hago yo cosas esta mañana. ¡Anda, lo de expolingua!
O.P.: Alessandra, muchas gracias.
S: De nada.
O.P.: Rosa te atenderá bien, ¿sabes? Y ya nos veremos.
E: Bueno, adiós.
S: Y esto: "¿Cuánto tiempo lleva estudiando español?"
E: Ajá.

S: Yo he hecho un curso de español, en Italia, antes que, de...
 E: ¿De venir aquí?
 S: Y estoy aquí...
 E: Ajá.
 S: ... hablando. No es un estudio, pero... [se ríe]
 E: No, no importa. Pero el curso...
 S: El curso fue en diciembre.
 E: ¿En diciembre?
 S: Entonces llevo diciembre, enero, febrero.
 E: Ajá. ¿Sólo tres meses, Alessandra?
 S: Tres meses, sí.
 E: Pues hablas muy bien, ¿eh?
 S: Es que es bastante parecido.
 E: Es verdad. Pues tres meses.
 [Sigue leyendo el cuestionario]
 S: En la universidad, ¿en Italia?
 E: En Italia.
 S: Ya está. ¿O pongo...? ¿Y aquí, en España?
 E: Y en España.
 ¿Cuánto tiempo llevas aquí? ¿Lo has puesto ya?
 S: Sí, dos meses y ocho días.
 E: Pues ya está. Entonces, "sólo en España"
 [Sigue leyendo: "¿Qué tipo de enseñanza...(pregunta nº7)]
 S: Muy bien. Hemos hecho... La clase estaban basadas sobre un libro
 que teníamos...
 E: Ajá.
 S: ... y el libro de gramática. Pero además, en principio no, pero
 luego el profesor intentaba hacernos hablar.
 E: Ajá.
 S: Así, no sólo, ¿las dos?
 E: Pues sí, quizás las dos.
 S: Así. [Lee la siguiente pregunta (nº8)] La mayoría del tiempo.
 E: ¿Sí? ¿Qué bien!
 S: Vivo con españoles y si encuentro algún italiano parlo italiano,
 hablo italiano, pero no ocurre mucho.
 E: Pero casi todo el tiempo hablas en español.
 S: Sí.
 E: Muy bien.
 [Alessandra continúa leyendo la siguiente pregunta (nº9)]
 E: ¿Qué vives? ¿En una familia, o algo así?
 S: No, en un piso con dos estudiantes.
 E: Estupendo.
 S: [lee la pregunta nº 10] Es que yo soy muy ocupada ahora mismo con
 el curso de español y por la mañana tengo clase. Así que no estoy
 muy mucho.
 E: ¿Mucho, en casa? ¡Ah, pero eso está muy bien! [se ríen]
 S: [Sigue leyendo el cuestionario] Entonces, yo no sé.
 E: No sé, la hora de la cena...
 S: Pero, en final, más de dos horas. Sí, porque por la noche...
 luego nos quedamos viendo la tele.
 E: Claro, la tele, hablando después de cenar y esas cosas.
 S: [Continúa con la pregunta nº 10] No.
 E: ¿No? Pues ya está. No.
 S: No sé qué... "tiene acceso"
 E: ¿«Acceso»? Que si puedes, ¿eh?, si fácilmente puedes comprar
 revistas italianas.
 S: Yo la he visto, pero nunca la he comprado.
 E: Ajá, muy bien.
 S: Pongo «no».
 E: No. Bueno, ¿con qué frecuencia? «En muy pocas ocasiones». Bueno,
 o «nunca». Pues, «no».
 S: ¿Pongo «nunca»?
 E: Sí, pon «nunca».
 S: [Lee la pregunta nº 11]
 E: ¿Quién te da clase, Alessandra? ¿Quiénes son tus profesores?
 S: Gracia...
 E: Ajá.

S: ... Beatriz...
 E: Ajá.
 S: Y... un profesor... Emilio.
 E: Y Emilio. ¿Y cultura?
 S: Tengo, tenemos tres horas.
 E: ¡Ah, tres horas!
 S: Cada día. Sí, por la tarde.
 E: No tienes mucho trabajo para casa, ¿no?
 S: No mucho, no. Y...[lee] sí, lo más pronto que sé. Intento en hacerlo cuando tengo tiempo.
 E: Pues, si tienes tiempo.
 S: Porque regreso en el piso, no sé, por la ...
 E: Tarde, por la noche.
 S: ... nueve, o algo así. Ocho o nueve. Depende. Y luego por la mañana, cuando tengo una hora libre entre las clases.
 E: ¿Tienes clases por la mañana?
 S: En la universidad.
 E: ¡Ah! ¿En la universidad?
 S: Sí, sí, ahora fue a una clase.
 E: ¡Ah!
 S: De ocho a nueve tenía clase y he terminado ahora.
 E: ¡Qué de trabajo, chica!
 S: Este mes sí, pero es una suerte.
 E: ¿Qué estudias en la universidad?
 S: Sí. Antes yo no tenía nada que hacer y me aburriba y no podía estar.
 E: Ajá.
 S: Ahora estoy bien.
 E: ¿Qué estudias en la universidad? ¿Matemáticas también?
 S: Ajá.
 E: Pues, si tienes tiempo, por ejemplo. Lo que tú veas.
 S: Ajá. [lee la siguiente pregunta (nº12)]. Hummm... "b". No sé, estoy allí, escucho, y ... intento de aprender.
 E: Ajá.
 S: Me parece esto, que es la más [¿?].
 E: ¿Sabes lo que voy a hacer? Me voy a sentar allí contigo.
 S: Ajá.
 E: Porque me cuesta mucho leer del revés. Así. Aquí mejor.
 S: [Lee la pregunta 13] Sí, "siempre que puede", sí, cuando estoy en el piso.
 E: Cuando estás en el piso. Quizás, Alessandra, aquí, no tienes que prestar mucha atención, no tienes que hacer mucho esfuerzo, poner mucho trabajo en seguir la clase, ¿o sí? No, ¿no?
 S: No. Depende.
 E: Bueno, pues entonces, vale, deja ésa.
 S: No para mí... Emilio habla bastante de prisa, no sé.
 E: Ajá, ¿te cuesta más trabajo?
 S: Dice muchas cosas, sí. Un poco. Algunas veces no, no sé.
 E: No importa.
 S: [lee] Hasta ahora no he tenido ninguna ocasión de hablar en mi lengua, lo hago en español.
 E: ¿Oyes mucho la radio?
 S: No, no mucho. Hay una radio allí y, si las chicas del piso la ponen, me gusta, pero yo no voy a ponerla.
 E: Tú no vas a ponerla. La radio, normalmente, es más difícil.
 S: Ajá.
 E: Porque en la televisión tienes la imagen, pero la radio: "bla, bla, bla" .
 S: Sí. [lee la pregunta nº15] A ver, italiana, porque viniéndome aquí, en el aeropuerto mismo, he encontrado una chica italiana y es la primera persona con quien he hablado.
 E: Sí.
 S: Y, así, creo que puedo ponerla primera.
 E: ¿Está haciendo los cursos también aquí, en Granada?
 S: Sí, pero ella se fue antes. Ella se fue aquí en octubre y regresó por, por navidad y cuando se volvió, me encontró.
 E: ¡Qué bien!

S: Sí, ella tenía más experiencia.
 E: Claro, ella ya...
 S: Sí.
 E: ... sabe dónde están los sitios, dónde puedes alquilar pisos, esas cosas. Es verdad, ¿eh?
 S: Ajá. Y vamos a poner...
 E: No tienes novio aquí, ¿no?
 S: No.
 E: ¡Ah!
 S: Por mala suerte.
 E: Muy mal...[¿?]
 []
 E: Con las tres personas con las que más hablas español.
 S: Ajá. Amigo, compañero... «Compañero», ¿no?
 E: Compañero de clase.
 S: Sí. No sé,... de sevillanas.
 E: ¿Qué es? ¿Compañero de aquí, de la facultad?
 S: No, del curso de sevillanas.
 E: ¡Ah! Del curso de sevillanas.
 S: ¿Y cómo se dice? ¿«Compañero de piso»?
 E: Ajá, compañero de piso. ¿Estás haciendo un curso de sevillanas? ¿Dónde?
 S: En el Campo del Prín... Príncipe.
 E: Ajá.
 S: Es organizado desde la universidad, de la universidad.
 E: Sí, hija. ¡Haces muchísimas cosas! ¡Miles de cosas!
 [lee, en voz alta: "cuánto tiempo paso fuera de clase intentando mejorar..."] Haciendo cosas, aunque te guste y te apetezcan y eso, pero las haces en español, digamos conscientemente. Bueno, no te preocupes por eso. Aunque no sea mejorar tu español. Actividades como leer, ir al cine y esas cosas. Si te queda tiempo. Si lees novelas o...
 S: Ahora mismo estoy leyendo un libro.
 E: Ajá.
 S: Pero porque nos lo ha dejado Beatriz. Tenemos que leerlo. Bueno, yo quería leerlo, pero algo en español.
 E: Ajá.
 S: Para ver cómo es... el estilo. Y... pero no lo había hecho. Y creo que, si no tenía el... el deber...
 E: Ajá. No lo hubieras hecho.
 S: No.
 E: Pero, bueno, no importa, lo estás haciendo...
 S: Sí.
 E: ... definitivamente. Pues...
 S: Ponemos una hora.
 E: Una hora. ¿Qué libro estás leyendo?
 S: "El año del diluvio"
 E: Ajá. Muy bonito.
 S: ¿Cómo?
 E: Pues, no sé. ¿Vas mucho al cine o no?
 S: No, porque tampoco en Italia... voy al cine.
 E: Ajá, vas mucho.
 S: No me gusta mucho. Veo... En Italia, veo muy poco la televisión.
 E: Ajá.
 S: Y aquí la vedo, la veo mucho más.
 E: Aquí la gente ve mucho la televisión.
 S: Sí.
 E: Sí, es verdad.
 S: Pero al cine, aquí, nunca he estado. Ponemos leer, ¿Se puede poner hablar?
 E: Claro.
 S: [Sigue leyendo la pregunta 17] ¿Cómo es? Sí, aquí.
 E: Bueno, da igual, lo puedes contestar aquí o aquí. Pon una hora.
 S: ¡Ah, lo tenía que contestar aquí!

[Cuestionario IA]

- E: No importa. [ríen] Bueno, ésta es la primera parte, de tus datos personales y esas cosas. Y, ahora, vamos a intentar hacer el cuestionario este, que es sobre cómo tú... qué cosas haces o cómo piensas que aprendes el español, o el inglés, ¿de acuerdo?
- S: Ajá.
- E: Si te voy explicando y si hay algo que no entiendas, me lo dices, ¿vale?
- S: Ajá, vale.
- E: Bien. Vamos a ver, la primera dice: "A la hora de aprender la gramática de una lengua...", ¿eh? ¿Prefieres poner en práctica lo que ya conoces, con nativos o con tus compañeros, sin preocuparte por aprender reglas en libros de gramática, buscas la ayuda de los libros de gramática y haces los ejercicios, nunca te has planteado este tipo de problemas, te limitas a aprender según el método elegido por el profesor?"
- S: No. Busco la ayuda de libros. [ríe]
- E: ¿Sí? ¿Y haces los ejercicios?
- S: Sí.
- E: ¿Sí?
- S: Sí. No hago los ejercicios, pero busco. Y, no sé, porque, en principio, cuando he llegado aquí...
- E: Sí.
- S: ... no tenía mucho que hacer.
- E: Sí.
- S: Y iba hablando un poco con las chicas españolas del piso. Y cuando ellas me decían algo que, o algunas palabras o algunas expresiones...
- E: Sí, algunas estructuras o alguna cosa.
- S: Sí, me la apuntaba y luego, cuando estaba sola, me la escribía muchas veces para aprenderla.
- E: O sea, que te preocupa ver cómo funciona la gramática y todas esas cosas.
- S: Sí, y iba a ver en el libro.
- E: En el libro. De todas maneras, si quieres, luego, poner alguna cosa más, debajo, ¿vale? pones alguna otra cosilla. Pero, vamos, que sí, que sí te preocupa.
- S: Bien. ¿Cuando vas a realizar ejercicios de huecos...? ¿Sabes lo que son ejercicios de huecos?
- S: No.
- E: Este tipo de ejercicios que tienes que rellenar con una opción.
- S: ¡Ah, sí!
- E: Elegir un verbo... Esos ejercicios.
- S: ¿Haces una primera lectura del ejercicio completo antes de responder a las preguntas o respondes inmediatamente a las preguntas planteadas? Si, por ejemplo, tienes un ejercicio...
- S: Hago una primera lectura.
- E: Haces una primera lectura.
- S: Sí.
- E: Ajá.
- S: Sí.
- E: ¿Cuando vas a realizar una actividad en la que tienes que hablar bastante, planificas con cuidado qué argumentos vas a defender, cómo los vas a organizar, qué estructuras lingüísticas vas a usar, qué vocabulario vas a necesitar, o realizas la tarea espontánea, sin preocuparte? ¿Si, por ejemplo, en clase tienes que decir alguna cosa, tienes que exponer algún argumento, lo piensas y dices: "Voy a utilizar esto, voy a decir eso"? ¿O te pones a hablar tranquilamente?
- S: Bueno, tengo que pensar sobre qué hablar.
- E: Ajá.
- S: Tiene que haber una idea.
- E: El contenido.
- S: Sí.
- E: ¿Pero no te preocupas cómo lo vas a decir y esas cosas?
- S: No. ¿Qué voy a poner? [Ríen]

Sí, el contenido, sí, seguramente. O sea, yo quiero tener una idea.

E: Claro.

S: Y luego, hablo.

E: Pero eso también lo haces en italiano...

S: Sí.

E: ... que tienes que pensar qué vas a decir y todas esas cosas.

S: Sí.

E: ¿Pero, por lo demás, no te preocupas?

S: No, más o menos.

E: Bueno, entonces yo creo que la "b" y, en cualquier caso, en las sugerencias pones "pensar ideas", pero ya está.

[]

S: Sí. ¿Pensar en la idea?

E: La idea.

S: ¡Ah, la idea! ¿Así?

E: Mientras realizas tareas comunicativas... Bueno, por tareas comunicativas se entiende algo que, además de practicar la lengua, practica una determinada estructura, muchas veces, repetitiva. El ejercicio que estás haciendo tiene, vamos, tiene un sentido. Tienes que solucionar un problema.

S: Ajá.

E: O es un juego...

S: Ajá.

E: ... en el que tienes que ganar al compañero, consiguiendo dar más consejos, o, por ejemplo, tienes que descubrir las diferencias de un dibujo, o ese tipo de cosas.

S: Ajá.

E: Que no sólo es repetir, sino que tiene un objetivo.

S: Sí.

E: Tienes que solucionar alguna tarea. ¿Cuando haces ese tipo de cosas, de tareas o de ejercicios, corriges tus propios errores y los de los demás en gramática, vocabulario, pronunciación, etc., observas y analizas el uso de la lengua que hacen los demás o no sueles preocuparte por nada de esto?

Como esas actividades normalmente las realizas con otros compañeros, si te fijas en cómo ellos usan la lengua y alguna vez los corriges o sólo te preocupas por conseguir el objetivo del juego o de la competición.

S: ¿Esto es oral o...?

E: Sí.

S: ¿Hablado? ¿No escrito?

E: Sí.

S: Ajá. [] No suelo preocuparme, aunque sí intento en hablar sin error.

E: Pero no te preocupa mucho, ¿no?

S: No, por los demás...

E: Por los demás, no.

S: No, porque yo soy, soy, sé muy poco de español y no puedo decir los otros.

E: Ajá. Estás más preocupada por lo que tú haces que por lo que puedan hacer los demás, ¿no?

S: Sí, porque creo que ellos intentan, como lo estoy haciendo yo.

E: Ajá.

S: Y...

E: Pues...

S: Yo voy a poner esto.

E: Vale. Sí, porque estás más preocupada por lo que es el ejercicio que por muchas...

S: Sí, creo que sí.

E: Muy bien.

¿Después de haber hecho alguna tarea de clase, dedicas tiempo a pensar si la has hecho con corrección, compruebas si has realizado la tarea con éxito, si has logrado tus propósitos comunicativos o simplemente aprovechas para descansar?

Tú estás en clase, imagínate que estás en clase, has hecho ya un ejercicio. Terminas el ejercicio y: "¡Ah, ya he acabado! ¿Te

- dedicas sólo a descansar o piensas si lo has hecho correctamente?
¿Te preocupa si lo has hecho correctamente, si has logrado lo que querías hacer?
- S: Hummm... ¿Esto es un ejercicio, yo que sé, que tiene alguna importancia?
- E: No, un ejercicio que hagas en clase, simplemente. No se trata de un examen.
- S: ¿No es...?
- E: No, no, no.
- S: Entonces, simplemente, aprovecho para descansar. [ríen]
- E: Dice: "Cuando estás realizando alguna actividad..." Así una actividad del tipo haces algo con tu compañero para conseguir alguna cosa, le escribes un dibujo y él te escribe un dibujo, tenéis que buscar un apartamento,... esas cosas, lo que te he dicho antes. ¿Cuando estás realizando alguna actividad de ese tipo, aprovechas todas las oportunidades para repetir y practicar una determinada regla gramatical, te interesa lograr el objetivo de la actividad o del juego y no le prestas atención a las repeticiones de la regla gramatical o intentas dirigir tu atención a ambas cosas a la vez? Es decir, imagínate que cualquiera de tus profesores, o Gracia o Bea o Emilio, os proponen una actividad. Habéis estado viendo una determinada estructura y "Venga, ahora vamos ha hacer una actividad y vamos a practicarla, ¿eh?" ¿Entonces, te preocupas por repetir lo que has aprendido, para intentar fijar la regla? ¿Te preocupas más por lo que es el juego o la actividad en sí o por las dos cosas?
- S: Los dos.
- E: Las dos cosas, ¿ajá?
- S: Sí.
- E: Muy bien.
La siete: "Cuando practicas reglas gramaticales en forma de conversación con tu compañero..." ¿En este tipo de ejercicio, cuando estás hablando con un compañero, puedes repetir fácilmente las reglas que quieres practicar, te resulta difícil prestar atención a las reglas que quieres practicar o es más fácil practicar reglas con ejercicios de huecos?
¿Si cualquiera de los profesores os proponen una actividad para hablar y practicar reglas, te resulta difícil practicarlas? ¿Te resulta más fácil practicar esas reglas con ejercicios de huecos o puedes repetir las fácilmente, sin ningún problema, cuando estás conversando?
- S: Depende qué regla.
- E: Claro, depende qué regla. ¿Pero, qué te resulta más fácil hacer?
- S: Bueno, lo más fácil...
- E: Lo más fácil son los ejercicios de huecos.
- S: Sí, eso, pero, no sé, creo que hablando es mejor para aprender.
- E: ¿Piensas que es mejor? Vamos a hacer una cosa, señalar la "c": "Es más fácil practicar reglas con ejercicios de huecos, pero pienso que es mucho más útil..." ¿no?
[]
- E: La verdad es que los ejercicios estos son... bueno, la verdad es que a veces no son tan fáciles.
Muy bien, estupendo. En la ocho es: ¿Aplicas el vocabulario y las reglas recién aprendidas a otros contextos con objeto de fijar su uso? Es decir, ¿si has aprendido ya un vocabulario, unas estructuras, intentas luego utilizarlo para que se te quede?, ¿eh?: "Sí, frecuentemente; algunas veces o muy pocas veces".
¿Si has aprendido algo nuevo en español...
- S: Ajá.
- E: ... alguna palabra nueva, alguna estructura nueva, ¿piensas que, cuando estás hablando, en un momento, puedes utilizarla? ¿intentas utilizarla frecuentemente para...?
- S: Sí, intento de utilizar, pero muchas veces no me le acuerdo [Ríen]. Si me la acuerdo, intento utilizarla. "¿«Algunas veces», significa... ?

E: «Algunas veces» significa... La cuestión es más si tú pones interés, si quieres, si pones esfuerzo en utilizar las cosas que vas aprendiendo, ¿eh?

S: Eso sí.

E: ¿Sí?. Pues sí.

S: Ajá, bueno.

E: A ver: las excepciones de las reglas. ¿Te preocupan mucho e intentas buscar explicaciones para ellas o no tienen mucha importancia para ti?

[]

E: ¿Sabes? En español se dice esto de tal y tal y tal manera, pero hay casos en los que ocurre esto, o sea, excepciones a lo que es una regla general. ¿Te preocupa mucho o no?

S: ¿En la excepción, excep... ?

E: Excepción.

S: Excepción. ¿Es correcto también?

E: Sí. Por ejemplo, con los verbos irregulares.

S: Sí.

E: Todos los verbos que terminan en -ar funcionan así: "papapá, papapá, papapá" O todos los verbos que terminan en -er, pero luego está el verbo ser, por ejemplo, que es muy irregular.

S: Sí.

E: Cosas así. Si eso te preocupa mucho. Es decir, intentas buscar una explicación a esa excepción.

S: No. Una explicación, no. Pero intento aprender.

E: Intentas memorizarla.

S: Sí. Si hay algunas excepciones de... no sé.

E: ¿Pero tiene mucha importancia?, ¿o no?. Por ejemplo, tú piensas: "Bueno, hay excepciones, pero yo me aprendo la regla general".

S: Sí, eso sí.

E: Y las excepciones, pues, bueno, ya irán... o te preocupa minuciosamente. A ver, en este caso... en este caso no, ¿no?

S: No, no mucho.

E: Pues "b".

S: Sí.

E: Dice: "Cuando hablas español, aplicas conscientemente reglas gramaticales; prestas más atención al significado y no te preocupas por la corrección gramatical o intentas ser correcto y utilizar las reglas que mejor concuerden para no hablar demasiado despacio".

S: Eso es, sí, el tercero.

E: ¿El tercero?

S: Sí, intento ser correcta, pero si algo me sale mal...

E: Ajá.

S: ... es mejor que... sigo hablando.

E: Claro, claro. Te preocupas más por seguir manteniendo la conversación...

S: Eso es.

E: ... que por decir: "Ahora voy a decir una estructura enorme, grandísima"
Me voy a traer un cenicero. ¿Te importa que fume?

S: No.

E: ¿De verdad?

S: Sí, puedes fumar. Yo no fumo, pero no me molesta.

E: ¿No te molesta?

S: No, no.

E: Sigue tú leyendo eso y, si acaso tienes alguna duda, ahora mismo vengo, ¿vale?

S: Ajá. [Lee]

E: ¿Ya? Bueno. ¿Qué cantidad de trabajo te estamos dando! Vamos a ver la siguiente. La tengo yo aquí.

S: ¿Pero, esta, este estudio, tiene algunas conexiones con el... la Universidad de Lengua?

E: ¿Con el Centro de Lenguas Modernas?

S: ¿Con el Centro de Lenguas Modernas?

E: Nosotros trabajamos allí, aunque ahora no trabajamos tan regularmente porque tenemos más trabajo en la Universidad, pero, Alejan-

dro y yo, trabajamos dando clases de lingüística en la Universidad. Pero empezamos a trabajar en el Centro de Lenguas Modernas. Entonces empezamos a interesarnos por la enseñanza del español y todas esas cosas y estamos haciendo la tesis doctoral sobre esto.

- S: Ajá.
E: Entonces, muchas veces damos clases allí y llevamos un proyecto de investigación que es de la Universidad. Lo que pasa que, como el Centro depende de la Universidad, pues, por eso trabajamos con la gente de allí, ¿eh?
S: Ajá

[Cuestionario IC.I]

- E: Bueno, esto es una especie de prueba oral ¿eh?. Voy a coger mi tabaco. Como si estuviéramos haciendo un ejercicio tú y yo. Imagina, ¿vale?
S: Ajá.
E: Entonces, tú imagina que llamas a una agencia inmobiliaria para comprar una casa, ¿de acuerdo?, ¿entiendes?
S: Ajá.
E: Tú quieres comprar una casa como ésta, como la del dibujo. ¡Es estupenda! Tienes que decirle, a mí en este caso, al agente, cómo quieres que sea, ¿eh?
Bueno, que yo estoy en mi oficina, tú me llamas por teléfono y me dices que quieres comprar una casa como ésta.
S: Ajá.
E: Que sea así, más o menos... ¿de acuerdo?
S: Sí.
E: Vale, venga.
S: ¿Todo oral?
E: Todo oral, no tienes que escribir nada.
S: Ajá. Bueno, quiero comprar una casa.
E: Buenos días.
S: Buenos días.
E: ¿Quería usted comprar una casa?
S: Sí, y quiero que sea preciosa.
E: Ajá.
S: Y no muy, muy grande.
E: Ajá.
S: Es decir, algo regular. Pero...
E: Sí. ¿Para cuántas personas?
S: Le digo [¿?] para dos personas.
E: ¿Para dos personas? Estupendo.
S: Dos personas y, ¡oh, sí!, me gusta mucho el jardín.
E: Ajá.
S: Entonces, si puede tener algo y...
E: Sí, sí.
S: Bueno, ¿tiene que ser así?
E: No tiene que ser preciso.
S: Y... a mí me gusta el perro...
E: Ajá.
S: ... los animales en general. Así que, si puede tener una casa del perro...
E: Ajá, sitio para el perro...
S: Donde puede correr y jugar.
E: Claro, claro.
S: Y además tengo un coche.
E: ¡Ah! ¿Tienes coche también?
S: Sí. Si se puede con el garaje.
E: Ajá.
S: Me... estaría bien. Y... puesto que aquí hace mucho, mucho calor.
E: Sí, sobre todo en verano.
S: Sí... ¡Uf!... Bueno, ya ahora...
E: Ya empieza a hacer calor.
S: Sí, para...
E: Sí, Alessandra, ya empieza a hacer calor. Pues así hasta el final ya.

S: Entonces, si tiene una piscina, sería magnífico.

E: Estupendo, buscaremos una casa con piscina. [Ríe]

S: Y, bueno, algunos árboles, así que se puede... tumbarse a la, al
 ombra.

E: A la sombra. Estupendo. ¿Y alguna cosa más?

S: Yo que sé. Algunas flores en el jardín, un jardín bien curado.

E: Cuidado.

S: Cuidado. Y...

E: Ya, de acuerdo, estupendo. Vamos a intentar buscarle la casa, no
 se preocupe.

S: Gracias.

[Cuestionario IC.II]

E: Éste es un poco complicado, así que vamos a pasar. Vamos a ver
 éste. Éste también es complicado, pero es más gracioso. Mira...
 hummm... este es un señor que ha ideado una trampa para atrapar
 ladrones. Él está ahí, ¿eh?

S: Ajá.

E: ¿Lo ves? Ahí escondido, así, dentro de la mesilla escondido,
 ¿vale?. Entonces, fíjate en la trampa que ha construido.

S: Ajá.

E: Así que, bueno, no sé, a lo mejor hay algunas cosas que, para
 explicarias te cuesta un poco de trabajo. Hay cuerdas atadas.

S: ¿Tengo que explicar la trampa?

E: Sí, qué va a pasar cuando el ladrón coja el reloj.

S: Ajá.

E: ¿Eh?. Entonces, mira, hay cuerdas atadas a diferentes cosas, ¿eh?

S: Ajá.

E: Hay una cuerda atada a un sifón, así, de agua, a un peso, la
 trompeta. Aquí hay un rodillo, el gato... ¿Qué más? Aquí el para-
 guas, el yunque... la cosa esa así.

S: No. ¿El yunque, qué es?

E: Un peso, así, de hierro.

S: ¡Ah!

E: Grande. Y, bueno, no sé, alguna cosa más. Entonces, se trata de
 que tú expliques qué va a pasar cuando el ladrón coja el reloj,
 ¿eh? Puedes mirarlo un rato si quieres, tranquila, y ver para
 donde van las cuerdas y esas cosas, ¿vale?

S: Vale. Cuando el ladrón coge el reloj...

E: Ajá.

S: ... se oye mucho ruido, muy, mucho ruido.

E: Ajá.

S: Y... bueno, en particular... hummm... se [] abre

E: Ajá.

S: El agua.

E: ¿Sí?

S: ... y se moja todos los, los instrumentos del ladrón.

E: Del ladrón.

S: Y, luego, empieza a tocar la trombeta.

E: Ajá.

S: Y... ¿Y qué más? Y se...

E: Fíjate que aquí también hay otra cosa.

S: Sí.

E: Pero es con la trompeta después.

S: Ajá.

E: Sí.

S: Y, bueno, yo creo que con eso puede ser que se caye toda la mesa.

E: Ajá.

S: Se cae al suelo la mesa y el gato empieza a... grear muy fuerte.

E: Maullar, se dice.

S: ¿Maullar?

E: Maullar: Miau, miau.

S: Maullar muy fuerte. Y, luego, la cosa más graciosa, se cae el
 paraguas.

E: Ajá.

S: Se cae muchos objetos.
 E: Ajá.
 S: Qué hay encima de una mader... de una...
 E: Sí, de una madera.
 S: De una madera. Y se, se va a romper, a romper... hummm... ¿Y qué es eso? ¿Un cuadro?
 E: Un cuadro. O a lo mejor le cae al...
 S: ¡Ah!
 E: ... al ladrón encima.
 S: Ajá, le cae al ladrón. Sí, así. Total, mucho ruido y mucha confusión.

[Cuestionario IC.IV]

E: Me encanta a mí esa trampa. ¡Es más bonita...!
 Muy bien, Alessandra. Vamos al siguiente. Vamos a ver, mira, este texto no lo vamos a hacer, sólo vamos a hacer el primero, ¿de acuerdo? Bien, pues, en este texto, que lo leemos despacio, por si hay alguna cosa que no entiendas o algo así, hay cosas contradictorias. Vamos a ver, cuando empecemos a leerlas. Entonces, se trata de que tú intentes dar una explicación a esas cosas raras.

S: Ajá.
 E: Que hagas hipótesis sobre por qué dice eso el texto.
 S: Ajá.
 E: ¿De acuerdo?
 E: Ajá.
 S: Dice: "Si quiere un nuevo coche para su familia, entonces pásese por nuestra sala de cirugía y mire nuestros últimos descubrimientos".

S: ¿«Cirugía»? ¿Qué es?
 E: «Cirugía», en sentido general, es cuando se abre a la gente: "ras, ras, ras"
 S: Sí, sí, sí.
 E: ¿Vale? [Leyendo en voz alta] "Tenemos coches importados, pero también gran variedad de productos españoles. No tenemos coches en exposición aquí, pero venga cuando quiera para verlos. Si no puede venir, llámenos por teléfono. Estaremos encantados de darle nuestros catálogos personalmente. Abrimos de 3 a 7 de la mañana, siete días al año, y estamos deseando comprarle el coche de sus sueños".
 []

E: Es un texto extravagante.
 S: Sí.
 E: Pero intenta, ¿eh?, hacer hipótesis. ¿Qué crees que puede pasar ahí? ¿...?
 []

E: Piensa tú tranquila.
 S: Aquí, no entiendo. "Deseando comprarle el coche" ¿Qué significa? Si aquí hay una contradicción más.
 E: Sí.
 S: O comprarle se puede usar si... Yo quiero comprar ... tú me compras un coche, ¿no?
 E: No. Es una contradicción más.
 S: Ajá. ¿Y "coche", tiene que ser coche de carretera?
 E: Si tu encuentras una explicación diferente...
 S: A lo mejor, puede, el coche puede ser, yo qué sé, una máquina.
 E: Ajá.
 S: Para la quirurgia. Algo que sirva, no sé, un gran...
 E: ¿«Aparato»?
 S: Sí, un aparato, pero muy largo. ¿Cómo se dice? ¿«Largo»?
 E: Grande.
 S: Grande.
 E: No, pero parece que son coches.
 S: Vale.
 E: Coches reales. ¿A partir de ahí, qué crees que ocurre?
 []

S: Yo creo que e algo raro, pero el salón donde hay los coches...

E: Ajá
 S: ... está después de una sala de quirugía.
 E: Ajá.
 S: Para llegar al salón, se tiene que pasar antes por una sala de quirugía.
 E: Vale.
 S: Se pasa esta sala y luego se puede... mirar...
 E: Ajá.
 S: ... los últimos descubrimientos. Pero yo creo que los descubrimientos están en sentido de coches nuevos y ...
 E: Ajá.
 S: ... y yo qué sé, luz particulares y todo eso.
 E: Y música.
 S: Sí, eso. Bueno, que me ha importado de verdad. ¡Ah!, y productos españoles. Pero... en el mismo sitio donde... aquí no, no tienen coches en expo... exposición.
 E: Ajá.
 S: Pero puede... se puede ir a verlos en otro sitio cuando se quiere.
 E: Ajá.
 S: Allí mismo no, pero en otro sitio se puede ir a verlos.
 E: Sí.
 S: Y... si para casualidad no puede ir de todos modos, llamar por teléfono. Y... en este caso, ellos van a dejarlo, los... el catálogo.
 E: Ajá.
 S: Van a traer el catálogo en el piso, en la casa, personalmente, sin que le... tenga...
 E: Que ir al sitio.
 S: Que ir al sitio. [Ríen]
 E: Es un poco más complicado. ¿Qué pasa ahí? A ver.
 S: Aquí, yo creo que el señor que está hablando, yo creo que es un... no sé un... -¿cómo es?- un come, come...
 E: ¿Un comediante? ¿Un cómico?
 S: No, yo quiero decir: ¿la persona que está sirviendo, cómo se llama?
 E: Hummm... vamos a ver, ¿el que está en la tienda? El dependiente.
 S: El dependiente, aquí, se ha, se ha confundido. Quería decir que abre de 7 a 3 de la mañana.
 E: Ajá.
 S: De las 7 de la mañana a las 3 de la tarde.
 E: Ajá.
 S: Pero se ha confundido y ha puesto de...
 E: De 3 a 7 de la tarde.
 S: ... de 3 a 7. Y... aquí es algo muy, muy raro.
 E: Sí.
 S: Bueno, está tienda... hummm... no abre mucho.
 E: No.
 S: En el año.
 E: Eso parece.
 S: Por eso tiene catálogos, porque abre sólo para 7 días...
 E: Ajá.
 S: ... al año y si uno quiere comprar algo en otros días puede comprar con el catálogo.
 E: Con el catálogo, ajá.
 S: Y... [] Aquí, no sé, no lo paso muy bien. Porque podría ser... pero no... Ellos quieren comprar el coche de la persona y luego, el coche viejo y venderle el coche nuevo, pero, el coche de sus sueños es el coche nuevo.
 E: Ya, ajá.
 S: Entonces, no sé si la frase está... se puede...
 E: Sí, pero se puede entender un poco. La verdad es que es difícil entenderlo con esa frase, pero puede ser una cuestión de compra-venta.
 S: Sí.
 E: Entonces, gracias a eso, él va a tener el coche de sus sueños, el cliente.

S: Ajá.

[Cuestionario IC.III]

E: Muy bien, muy bien. Lo de los 7 días al año, me ha gustado mucho la explicación: compra por catálogo.

Bueno, ahora tómate todo el tiempo que quieras para mirar el dibujo, ¿vale?

S: Ajá.

E: De cosas que han pasado, que están pasando o que van a pasar en la casa esta, ¿eh?

S: Ajá.

E: Y si hay algo que no entiendas o que no leas bien, me lo preguntas y dices si estás de acuerdo o no con estas frases, ¿de acuerdo?, y por qué. Si estás de acuerdo, ¿por qué?, y si no estás de acuerdo, ¿por qué?

[]

E: Eso es agua, ¿sabes?, el pececito...

S: A ver. "Se ha estrellado un astronauta sobre el tejado", aquí ¿Estrellado significa que ha venido de las estrellas?

E: No. [Hace un gesto que representa un accidente]

S: Ajá, sí, con la primera estoy de acuerdo.

E: Ajá.

S: Porque eso me pare...me parece que quieren dibujar un astronauta, puesto que han dibujado...

E: ¿Antenas?

S: Antenas.

E: Pero, los... no sé, los astronautas... ¿Han llamado aquí?

S: Creo que sí.

E: Que los astronautas son personas.

S: ¡Ah, sí!

E: ¿Entiendes?

S: Sí, es verdad. Bueno, entonces no es un astronauta.

[Van a abrir la puerta]

S: ¡Ah, entonces el astronauta no es un astronauta!

E: ¡Hale!

S: "Están robando en el primero izquierda."

E: ¿Estás de acuerdo con eso?

S: En el primero...

E: En el primero izquierda.

S: No. Que están robando, no. Seguro.

E: Ajá.

S: Puede ser que hayan robado ya, pero yo creo que es alguien que quiere cambiar de casa.

E: Ajá.

S: A limpiar, porque hay la escoba.

E: Sí.

S: Que si no, no...

E: Sí, porque los ladrones no suelen ir...

S: Sí, es todo muy limpio y...

E: Ajá.

S: "La señora del primero derecha está rollando, llorando, porque está triste". No sé si está llorando, ¿sí?

E: Sí, está llorando.

S: Sí, pero yo creo... yo no sé si aquí a... a quemar, quemado...

E: Eso creo que es cebolla.

S: ¿Cebolla? ¿Y luego?

E: El cuchillo.

S: ¡Ah, sí! Ella está llorando porque ha cortado la cebolla y...

E: Ajá.

S: Es una reacción.

E: Sí.

S: No es tris... tristura.

E: Tristeza.

S: Tristeza.

E: Ajá.

S: "En el segundo derecha el gato se ha comido al pájaro". Sí, esa, eso es verdad. El gato parece muy feliz.

E: Sí.

S: Y no hay más, no hay pájaro. Así que es verdad.

E: Ajá.

S: "En el segundo izquierda tienen una pecera enorme"

E: ¿Sabes lo que es una pecera?

S: Sí. [] Vale, no sé, me parece muy extraño. Pero puede ser. No sé si hay un hombre también en la pecera.

E: Hay... no, me parece que no hay personas. Lo que sí hay son muebles, ¿eh?

S: Bueno, es algo raro, pero parece que es así, en el dibujo, porque hay mucha agua. Y el pez también.

E: ¿Sí? ¿Estás de acuerdo entonces?

S: Sí.

E: Vale.

S: "En el último piso está la sede de una asociación benéfica".

E: Sí, así como Cruz Roja, o una cosa así.

S: No, no me parece. Me parece que, no sé. Aquí hay una bomba también.

E: Ajá.

S: Y entonces puede ser que son ladrones, que están planteando por...

E: Ajá.

S: ... por, para robar algo.

E: Ajá.

S: No sé más que benéfica.

"El vecino del tercero izquierda es un ladrón". Tercero izquierda, ¿eso?

E: Ajá.

S: Hummm... no, yo creo que aquí... hummm... hay... la señora es la dueña del piso.

E: Ajá.

S: Y ha llegado un ladrón y está robando, pero no, no vive allí.

E: Ajá.

S: El ladrón roba y se va con todo.

E: Roba en su propio piso.

S: Sí. "La chica del tercero derecha ha roto con su novio".

E: ¿Estás de acuerdo con eso o no?

[]

S: Aquí no hay la chica. Yo... ¡Ah, sí! Hay una chica, sí.

E: Sí, hay una chica [¿?] El teléfono está descolgado.

S: Sí, ¿está enfadada?

E: Ajá.

S: Sí, no sé, sí, está muy... se parece muy enfadada...

E: Ajá.

S: ... con su novio. Puede ser que ha, ha roto. O está rompiendo.

E: Ajá. ¿Y aquí, qué crees que pasa?

[]

E: Parecen dos [¿?]

S: Sí. Bueno, aquí parece que hay una... hay un muro de cemento.

E: Ajá.

S: Y, entonces, están separa... están divididos los dos.

E: Ajá.

S: No creo que hay... ninguna... hummm... conexión.

E: Conexión, claro.

S: Entre los dos. Puede ser que haya alguien detrás de la cortina que está escuchando la conversación.

E: Ajá.

S: A lo mejor un policía o un no sé qué.

E: Ajá.

S: Y estos tres, estas tres personas tienen una guarderí... no, no es una guardería, un sitio donde guarda la maleta y... no sé.

E: Vale, muy bien. Estupendo. ¿Y qué le pasa? ¿Qué crees que le pasa o qué le ha pasado?

S: Está intentando de entrar.

E: Sí.

S: Y... no sé, porque parece en pijama.
 E: Sí, está en pijama.
 S: Está en pijama y... no sé.
 E: ¿Qué crees que le ha ocurrido? ¿Qué crees que le va a ocurrir?
 []
 S: A lo mejor fue en un piso, yo que sé, de la novia y ésta se enfadó y lo echó a la calle.
 E: Ajá.
 S: Y él tenía, tenía que regresar en casa así como está.
 E: El pobre, sin zapatos.
 S: Sí, sin zapatos.
 E: Bueno.
 S: Y...

[Cuestionario IC.V]

E: Bueno, ahora te voy a leer yo cinco cosas, cinco situaciones, y tú tienes que pensar qué sientes ante esas cinco situaciones. Si te gustan, si no te gustan, si te molestan, si te agradan, si te ponen nerviosa, ¿eh?
 S: Ajá.
 E: Todas esas cosas. Intenta recordar las cinco, y luego me dices cuál es, de esa situación...
 S: Sí.
 E: La que "me gusta", "no me gusta", "me agrada", "me desagrada"...
 S: Ajá.
 E: ¿Vale?. Vamos a ver: "Ciertos fumadores fuman en cualquier sitio".
 S: Ajá.
 E: Esa es la primera, ¿vale?: ciertos fumadores fuman en cualquier sitio. "Hay gente que nos habla a gritos". "Cuando vamos por la calle, muchas personas nos piden dinero" "Algunos vecinos ponen el volumen de la radio o la televisión muy fuerte" "Hay personas que usan expresiones groseras y tacos frecuentemente".
 E: Ajá. Me parece que son todas situaciones desagradables.
 E: Venga, la primera, por ejemplo, la de los fumadores.
 S: Hummm... depende en qué sitio.
 E: Ajá.
 S: Porque una vez, por ejemplo, la compañera de piso mío se puso a fumar en la, en el cuarto de dormir.
 E: Sí.
 S: Y eso me... me, no sé, me parece, me parió.
 E: Sí, «me pareció».
 S: Me pareció desagradable.
 E: Ajá.
 S: Así, y sin... hummm... sin respecto por la otra persona...
 E: Ajá.
 S: ... que tenía que dormir...
 E: En esa habitación.
 S: En esa habitación.
 E: Claro. ¿Pero en general?
 S: ¿Alguien que fuma en todos sitios?
 E: Ajá.
 S: Me da igual.
 E: Te da igual. La segunda era...
 S: De los gritos.
 E: Eso.
 S: Y... también me da igual.
 E: ¿Te da igual que la gente...?
 S: Sí grita... bueno, aquí, en España, es mejor si grita que si habla muy pian... ¿Cómo es?
 E: Bajo.
 S: Bajo. Porque, si no, no lo puedo entender...
 E: Ajá.
 S: ... qué quieres decir.
 E: Ajá, no te molesta que la gente dé gritos.

S: Bueno, si estoy cansada, algunas veces sí, pero en general creo que no.

E: Vale. Y sobre... ¿Qué sientes cuando la gente te pide?

[]

S: Hummm... no sé, esto es diferente.

E: Ajá.

S: Porque yo no sé, nunca sé cuándo esta gente, en realidad... hummm...

E: Ajá.

S: Tiene, quiere, si quiere el dinero, pero tiene la necesidad del dinero.

E: Ajá.

S: Porque muchas veces yo creo que si se... algún trabajo, aunque si simple, y yo no sé, diario.

E: Sí.

S: Se puede encontrar.

E: Ajá.

S: Y pedir dinero así me... no me gusta que haya así gente.

E: No.

S: No.

E: ¿Qué sientes cuando, así, cuando te piden dinero?

[]

S: Algo entre el... nervioso y un poco de, de pena.

E: Ajá.

S: Por esa gente.

E: Ajá. Bien. De las personas que usan expresiones groseras y tacos frecuentemente, ¿qué sientes ante eso?

S: Hummm... me da igual.

E: ¿Te da igual?

S: Sí. Yo no suelo usarlas, pero...

E: ¿En la [?] tampoco?

S: No mucho.

E: No mucho. Vale.

S: Creo que ya están.

E: ¿Sólo te dije cuatro?

S: ¡Ah!

E: ¿O te di otra más?

S: No, pero creo que son cinco.

E: ¡Ah, la de los vecinos!

S: ¡Ah!

E: Ponen el volumen de la radio y televisión muy fuerte.

S: Si tengo que estudiar me... un poco me desconcientran.

E: Ajá.

S: Pero... yo que sé, si estoy mirando yo también la televisión, me da igual.

E: Sí, pero es verdad que en España hay costumbre de poner la radio y la televisión muy fuerte. Ahora se nota menos, porque todavía están las ventanas cerradas.

S: Ajá.

E: Pero con el calor... [hace sonidos simulando mucho alboroto]. ¿Te molesta o te da igual?

[]

S: Así, depende de la situación.

E: Ajá.

S: De la hora del día, no sé.

E: Ajá.

S: Si es por la noche, noche, me molesta, pero si es por el día, me da igual.

[Termina la primera cinta]

E: Sí, terminamos ya, ¿sabes?

S: Ajá.

E: Vamos a ver...

S: Tengo clases.

E: Claro, tienes clase.

S: Y tengo que hacer fotocopias.

E: Si acaso no nos da tiempo, lo que hacemos es una cosa, te llevas esto, y lo haces tú en casa, si no te importa.
S: Ajá.
E: Y luego se lo dar a Beatriz o a Gracia.
S: Ajá.

[Cuestionario IC.VI]

E: ¿Vale?. Si no nos da tiempo, si tienes mucha prisa o lo que sea. Bueno, te voy a decir cinco cosas y tú tienes que darme consejos o ofrecerme ayuda, cinco problemas que yo tengo, ¿de acuerdo?. Vamos a ver: es domingo por la tarde y estoy muy aburrida.
S: ¿Qué ten...? ¿Yo tengo que dar un consejo?
E: Un consejo o ofrecerme ayuda.
S: Sí.
E: O alguna cosa.
S: Bueno, si eres aburrida, ¿por qué no viene a mi piso y...
E: Ajá.
S: ... nos hacemos algo juntas?
E: Ajá.
S: No sé, nos tomamos un café y luego vamos a darnos un paseo.
E: Muy bien.
Mi novio me ha dejado y estoy muy triste.
S: ¿Aquí también? [Ríe] No sé, yo creo que... si tú quieres...
E: Ajá.
S: ... podemos irnos a tomarnos algo y hablar un poco, así que...
E: Es que no tengo ganas, estoy muy triste, muy triste.
S: Sí, es que si tú hablas un poco sobre esto...
E: Ajá.
S: ... te... te... es como... desfogo.
E: Sí, desfogarse.
S: Hummm... te des... te desfogas y luego puede ser que te sienta mejor.
E: No, no lo sé, no.
He ganado peso últimamente, no me siento en forma.
S: Bueno, mañana por la mañana vamos a correr.
E: ¡Pufff!
S: Y vamos... O si no te gusta, vamos a caminar.
E: Ajá.
S: Vamos a ir andando al monte, así que del... delgazamos.
E: ¿Sí? Lo dudo.
Alessandra, quiero dejar de fumar. ¡Uf! ¿Qué hago?
S: Mi padre se ha sententado [¿?] muchas veces [ríe] dejar de fumar, pero no.
E: ¡No me digas eso! [Ríen] Dame un consejo, por favor.
S: Cada vez que tú quieres fumar un cigarro...
E: Ajá.
S: ... tómate un caramelo. O...
E: ¡No puedo! Porque he engordado y no, no puedo y voy a engordar muchísimo más. Comer, no. No puedo comer, tengo que hacer otra cosa.
S: ¡Ah!. Entonces... no sé, tienes que ser muy, muy ocupada.
E: Ajá.
S: Por el día, así que tú no, no piensa en eso y si tú puedes no ir... junto con amigos que fuman...
E: ¡Ah, pero no quiero dejar a mis amigos!
S: No, pero sólo por un poco de tiempo.
E: Ay, no, no puedo, me da mucha pena. Prefiero seguir fumando, es verdad.
Bueno, me siento muy cansada, me parece que no tengo energía en estos días.
S: Sí. [] Pero mira fuera. ¡Qué... sol!, ¡cuánto!, ¡qué sol que hay! [Ríen] Hay mucho sol.
E: Pero me da igual.
S: Pero yo creo que si tú, si tú te da un... te ducha...
E: Ajá.
S: ... luego te despierta un poco.

E: Ajá.
S: Y nos vamos fuera a tomarnos un poco de sol, nos vamos a ir andando mucho, vamos a sentarnos aquí cerca.
E: Ajá.
S: Sólo que estamos al aire abierta y... nos despertamos un poco.
E: Vale, Alessandra, muchas gracias.
S: Oye, ¿qué hacemos?, ¿quieres hacerlo ahora?
E: Sí, lo termino.
S: O prefieres llevártelo.
E: Sí, creo...
S: ¿Sí?, ¿prefieres hacerlo ahora?. Bueno, estupendo.
E: Intentas hacer lo que puedo y...
S: Sí, sí.
E: Y...
S: Vale.

Grupo B. Prueba Final.

(Sujeto 2) Alessandra Giorgetti

1-4-1993

[Cuestionario IIC.I]

- E: Bueno, esto es muy parecido al que hiciste al principio, ¿sabes?, pero...
- S: Ajá.
- E: ... creo que hoy es más sencillo. Vamos a ver.
- S: [Leyendo] "¿Qué opinas tú sobre estas afirmaciones sobre el puesto de la familia?: Las personas ancianas deben ir a... a los asilos en lugar de quedarse en casa con los familiares".
- E: A ver, ¿qué te parece?
- S: Ahora estoy en un momento de continuo cam... ¿«continuo»?
- E: Sí.
- S: Cambiamento...
- E: Sí.
- S: ... en mi pensamiento. Entonces, es muy difícil para mí contestar [se ríe]...
- E: ¿Sí?
- S: ... a esta, sí, a esta afirmación. Bueno, opinar. Creo, sí, todavía ahora creo que... No me gusta... No, no estoy en acuerdo con lo que dice. Y... yo, para mí, lo mejor es... no sé. Yo quiero casarme. Bueno [se ríe] y vivir junto con, no sé, mi futuro novio, no sé.
- E: Sí.
- S: Y... eso, vivir solos... sólo yo y él, pero tener una familia o algo así. Pero, luego, después, cuando los padres... vien... de... devienen, ¿«devienen»...?
- E: Sí.
- S: ... ancianos...
- E: Ajá.
- S: ... son viejos e... que no tienen muchos poderes más sobre mí, que no me comandan, que no...
- E: Sí, sí.
- S: ... pero que podemos estar juntos...
- E: Claro.
- S: Y ha... hablar, no sé.
- E: Sí, convivir, ¿no?
- S: Convivir, sí, me gustaría.
- E: Claro.
- S: Si esto es posible.
- E: Sí.
- S: No sé si es posible, pero sí me gustaría.
- E: Ajá.
- S: "No se deben tener más de dos hijos". No es dicho que no se debe, uno hace los hijos que quieren [se ríe].
- E: Claro, es una tontería.
- S: "Los hijos deben de obedecer a sus padres". Estaría bien, pero más que obedecer... discu... discutir, hablar también.
- E: Ajá.
- S: Pero está bien que obedezca muchas veces.
- E: Ajá.
- S: No obedecer, sino... sino opinar, pero con... conciencia.
- E: Sí, entiendo.
- S: "Los hijos deben pedir permiso a sus padres para casarse" [se ríe]. ¡Qué afirmaciones! E...
- E: Un poco radicales, ¿no?
- S: Sí, sí, mucho. muy muy radicales. E... no, no estoy en acuerdo.
- E: Ajá.
- S: No sé, ¿tengo que decir algo más?
- E: ¡No, no, no, qué va! Lo que se te ocurra, simplemente.

S: "Los hijos deben dar dinero a sus padres cuando tienen trabajo". Esto no se usa en Italia, creo, que yo sepa. Yo he oído, de los otros chicos, que en algunos países se hace así.

E: Sí.

S: Pero yo no sé. Que deban, no estoy en acuerdo. Que... que, si quieren, pueden ayudar a los padres, si no... si es... es... ellos nece... lo necesitan.

E: Ajá.

S: Eso me parece bueno.

E: Claro.

S: "Los miembros de una familia deben vivir cerca para poder visitarse". No, no estoy en acuerdo, aunque sí... Bueno, yo siempre tenía las abuelas... lejos.

E: Sí.

S: Y... cuando era niña, me me... me habría gustado tenerlas más cerca.

E: Sí.

S: Pero no es una... un deber, es un placer, no sé.

E: Ajá, sí, sí, sí.

S: "Los hijos no deben dejar el... el hogar hasta casarse". No, no estoy en acuerdo. Aunque si yo, antes que llegar aquí, vivía con mis padres, vivo todavía...

E: Ajá.

S: ... con mis padres.
"La familia es ahora menos importante que antes". No lo sé, tiene un papel diferente, creo, sí, pero no lo sé. Es que en Italia todavía es muy importante, todavía muy poca gente sale de casa, va a vivir sola.

E: ¿Sí?

S: Bueno, menos que aquí y menos que en otros países.

E: ¿Sí? ¿Menos que aquí? ¿Tú crees?

S: No lo sé, creo que sí.

E: Crees que sí.

S: O... sí, creo que sí.
"Los padres deben gastar todo lo que puedan en la educación de sus hijos". [] No sé... nummm... yo no entiendo bien el sentido de todos esos "deben".

E: ¿Esos "deben"?

S: ¿Y si no lo hacen?

E: Claro, ese es el problema, sí, son afirmaciones demasiado...

S: Sí, es muy... duro.

E: Sí.

S: Yo creo que, de todas formas, no sé, por como yo estoy acostumbrada, el pa... los padres dan lo más posible...

E: Ajá.

S: ... para la educación.

E: Ajá.

S: No sé, creo... sí, con la gente que yo... concuillo [¿?...] yo soy en contacto, es así.

E: Es lo mismo, lo mismo.

S: Sí.

E: Ya.

S: Pero sin ser un deber.

E: Sí, quizás...

S: Porque quieren hacer lo mejor por los hijos.

E: Sí. No, puede entenderse simplemente como, o sea, "deben", en el sentido de 'es tan importante la educación...

S: Ah.

E: ... que deben procurar siempre dar el máximo', ¿no? No sé cómo decirte, ¿no?

S: Ajá.

E: No es... tiene una obligación en el sentido de... Y eso es lo que corresponde a los padres, no sé cómo decirte, es su responsabilidad, ¿no?

S: Ajá.

E: Que los chicos, siempre que puedan hacerlo, reciban la mejor educación, ¿no?

- S: Ajá, eso, sí, sí. Bien, entonces estoy en acuerdo con lo que tú has dicho.
"Los hijos, cuando pueden trabajar, deben pagarse los estudios".
Bueno, si trabajan...
E: Que se los paguen, claro.
S: Sí, sí, que se lo paguen.
"Haz hipótesis que expliquen las siguientes situaciones..."

[Cuestionario IIC.II]

- E: Elige una solamente.
S: Ajá.
E: Lee las tres y elige la que te parezca.
S: [Comienza a leer en voz baja] ¿«Cristales»?
E: «Cristales» es...
S: Sí, ¿pero aquí es cristales o... ?
E: ¿Qué dice? Ah, es que está mal. Cristales, sí, sí. Es verdad, no me he dado cuenta.
S: [Continúa leyendo] ¿Un charco es un cubo?
E: No, un charco es agua derramada en el suelo.
S: Ah.
E: ¿Eh? Como después de la lluvia...
¿Alguna explicación para alguno?
S: Hay algo raro en todos.
E: Sí, son situaciones muy raras.
S: [] Bueno, aquí, en la primera, un charco puede ser también si hay una lavadora que... ¿«pierde agua»?
E: Ajá.
S: ¿Sí? Puede ser esto que... una... hay algo roto.
E: Sí.
S: ¿Una... un tubo?
E: Sí, un tubo.
S: Un tubo roto y... que ha perdido mucha agua. Y... ah, cristales rotos... no. [] Bueno, hay... cristales, puede ser vidrio... ¿vidrio de... de un vaso o algo así?
E: Sí, sí, sí, por ejemplo.
S: Hay una... ¿cómo se llama cuando... un contenedor muy grande de agua?
E: ¿Para la mesa?
S: Sí.
E: ¿Para beber? ¿Una jarra?
S: Una jarra de agua. Puede ser que se ha caído y... Porque Pedro y Pedra llegaban... no sé si corriendo o sin ver lo que estaban haciendo.
E: Sí.
S: Y se han caído y así hay la... la... los cristales de la cha... cha...
E: ¿Del charco? ¿De la jarra, dices?
S: De la jarra. Y... el agua y... y también Pedro y Pedra... Petra encima del charco.
E: Ajá.
S: La ven... la ventana de la habitación está abierta porque es verano y...
E: Ah.
S: ... estaban comiendo fuera. Y se han... han... han regresado en la habitación.
E: Ajá, de acuerdo.
S: Lo mismo...
E: Es decir, que están simplemente... Pero cuando se dice "los cuerpos de Pedro y Petra", cuando se dice "los cuerpos"...
S: Sí.
E: ... sabes que son los cuerpos sin vida, ¿no?
S: Ah, ¿"los cuerpos" indi...
E: Claro.
S: ... indica 'sin vida'? ¡Ah!

E: Sí, si dices los cuerpos... Porque, si tienen vida, no dices los cuerpos de Pedro y Petra, sino que dices están Pedro y Petra en el suelo. ¿Me explico?

S: Ajá.

E: Si tienen vida...

S: Sí.

E: ... solo, pero si no tienen...

S: Sí.

E: ... dices «los cuerpos».

S: Ajá.

E: Porque son cuerpos.

S: Entonces, otra vez, no está bien. Pero...

E: Pero bueno, es suficiente, da igual. Pero de todos modos te lo voy a explicar.

S: Sí.

E: Esto es... Son situaciones problemáticas que sirven para que las personas piensen qué puede haber pasado.

S: Sí.

E: Entonces, en este caso, Pedro y Petra son peces, no son personas.

S: ¡Ah!

E: La gente, normalmente, cree que son personas, pero son peces. Ha entrado un gato en una habitación...

S: Sí.

E: Los peces estaban en la pecera.

S: Ajá.

E: El gato ha roto la pecera porque quería comérselos y entonces se ha caído. Los peces han muerto porque no pueden respirar fuera del agua, ¿no?

S: Sí, sí, sí. ¿Y alguien adivina todo ese?

E: Eso muchas veces se hace en clase.

S: Ah.

E: ¿Eh? Yo digo la situación problemática y las... los alumnos piensan qué ha podido pasar. Y si no aciertan la explicación correcta, entonces yo les digo: "No, eso no es", "no, eso no es", hasta que consiguen la explicación, ¿no? Es una cosa para hablar...

S: Ajá.

E: ... en clase, así que... ¿No lo habéis hecho en clase vosotros esto?

S: No.

[Cuestionario IIC.III]

E: No, ¿no? Es que tenéis un programa muy apretado para... para hacer. Bueno, muy bien. Antes has dicho que querías casarte. ¿Cómo tiene que ser el hombre con el que te cases?

S: Hummm... no sé.

E: Así, en general, vamos.

S: En general, que... no sé, muy activo... hummm... que... que no estea siempre en casa mirando la tele [se ríe]...

E: ¡Horror!

S: ... sino que me gustaría, así, no sé, ir de viaje o ver... ver algo. O, si no... no sé, la misma ciudad siempre, no sé, ver amigos y...

E: Ajá.

S: ... algo así.

E: Sí.

S: Aunque si no sea un... algo... Bueno, sí, así, activo y...

E: Ajá.

S: Y... no sé qué más, que... sea dulce, amable, así...

E: Ajá.

S: ... en la relación conmigo.

E: Sí.

S: Y...

E: ¿Y de aspecto físico?

S: ¿De aspecto físico? ¿Una descripción?

E: No, más o menos, no sé. O sea, ¿qué tipo de hombre?

S: Alto [se ríe], con... no sé, un... no digo delgado pero... así. Hummm... vamos a ver, ¿ma un... un ideal o una descripción de mi novio? [se ríen los dos]

E: Bueno, pues no sé, si tienes novio pues... pero yo estoy hablando del ideal.

S: Sí. Hummm... moreno.

E: Ajá.

S: Moreno de... de pelo y...

E: De piel.

S: Un poco de piel.

E: Y un poco de piel.

S: Ojos claros... Aunque no sé si es posible. [se ríe]

E: Moreno, ojos claros... claro, claro. Pues es difícil, ¿eh?

S: Es muy difícil, sí.

E: Sí.
Bueno, ¿y qué tipo de persona debe de ser el profesor de lenguas ideal?

S: El profesor de lenguas...

E: Sí, o sea, ¿para ti, un profesor de lenguas extranjeras, qué tipo de persona tiene que ser?

S: Bueno, las [¿?] las... nuestros profesores.

E: ¿Te parecen ideales?

S: Estaban, sí, muy bien.

E: ¡Ah!, ¿sí?

S: Yo, también, el curso de español que hice en Italia... lo... lo tenía con... un lector y me gustó mucho. Porque el fundamental creo que sea... se... sepa la lengua.

E: Ajá.

S: Que sea nativo del...

E: Sí.

S: ... del... del... del país.

E: Del país que sea.

S: Sí.

E: Ajá.

S: Y...

E: ¿Y alguna característica más? ¿O no?

S: Sí, bueno, joven, como vosotros en España, jóvenes.

[Cuestionario IIC.IV]

E: Sí. Muy bien.
Otra cosa más, distinta. ¿Sabes alguna comida italiana? ¿Sí?

S: Sí.

E: Seguro. Bueno, pues explícame cómo se hace.

S: Oh, bueno, es que yo he intentado en hacerlo aquí pero los chicos españoles no le gusta mucho. [se ríe]

E: ¿No le ha gustado? ¿No?

S: No.

E: A ver, dámela, que yo quiero...

S: Es una... una... una... ¡uf!, un [¿?], se dice [¿?]. Es una... una... Son unos macarrones.... ¿Cómo le llamáis aquí?

E: Sí, macarrones.

S: Macarrones con una particular... ¿Qué es...? ¿«Salsa»?

E: Sí.

S: Salsa, eso.

E: Ajá.

S: Se... pone en una sartén...

E: Ajá.

S: ... con salsa de... de berenjenas.

E: ¿Salsa de berenjenas?

S: "A la Alessandra" [se ríe].

E: ¿No? Sí. Yo es que pienso hacer todas estas recetas.

S: Ah, muy bien.

E: Entonces, es una sartén...

S: En una sartén se pone una... una... una hoja... ¿Cómo es? ¿De... de ajo?, ¿no?

E: Un diente.

S: Un diente de ajo.
 E: Un diente de ajo, ajá.
 S: Y... con aceite.
 E: Sí.
 S: Con un poco de aceite y se hace freír...
 E: Sí.
 S: ... un poco de ajo y luego, yo no sé, yo prefiero quitarlo, pero no es necesario.
 E: ¡Ah, ya! Para que no dé sabor al aceite, ¿no?
 S: Sí, sí. Pero no... a mí no me gusta que se... comer el ajo.
 E: ¡Ah, ya!
 S: No sé, pero es mi gusto.
 E: Sí.
 S: Y, luego, la berenjena se corta en... rote... ¿«rotellas»? ¿Cómo se llama?
 E: Rodajas.
 S: Rodajas muy muy finas.
 E: Ajá.
 S: Lo más fina que se puede. Más fina que es posible, mejor es. Porque esta... esta receta se puede hacer en el mismo... Es muy rápida, se puede hacer en el mismo momento. Ponerla en una... No es una sartén, una otra contenedor para el agua.
 E: ¿Una cacerola? ¿Una olla?
 S: Una olla.
 E: ¿Sí?
 S: Una... en una olla el agua que se... para hervir.
 E: En otra...
 S: En otra.
 E: En otra olla el agua para hervir, ¿no? Ajá. Entonces, en la sartén...
 S: En la sartén.
 E: ... el ajo...
 S: Sí, vamos a...
 E: ¿Y las berenjenas? ¿Cuándo?
 S: Y vamos... deja esto.
 E: Ah, esto lo dejo ahora.
 S: Sí. ¿Qué es aquí?
 E: Las berenjenas.
 S: Las berenjenas.
 E: En rodajas finas.
 S: En rodajas finas. Y la pones... La sartén tiene que ser bastante grande. Bueno, así tú pones algunas rodajas y luego un poco de sal y luego otras rodajas y sal.
 E: Ah.
 S: Así el sal... moja la berenjena bastante de prisa.
 E: Ah, ya.
 S: Si tú pones sal, el sal quita el agua de la berenjena.
 E: Ajá.
 S: Y en el mismo momento ésa se.. se moja.
 E: Sí.
 S: Se cocina...
 E: Con sal, ¿no?
 S: Sí, sí, e bastante pronta.
 E: Ya.
 S: Esto es el [¿?], la la salsa.
 E: Esa es la salsa, ¿no?
 S: Sí.
 E: ¿Porque la berenjena sabes que se pone tierna?
 S: Sí.
 E: Ah, ya, ya, ya. Oye, empieza a gustarme, sí, sí. ¿Y qué más?
 S: Y, luego, en la... la... Eso se deja cocinar y voltando las berenjenas, la...
 E: Ajá.
 S: Las rodejas.
 E: ¿Entonces, cuánto tiempo? ¿Se deja más o menos...?
 S: Es que lo mejor es mover las rodejas...
 E: Ajá.

S: Así, que no se pegue.
 E: Ah, ya. ¿Y se vuelven?, ¿o no?
 S: Luego, sí, intentar en volver, no todos juntos.
 E: Sí, poquito a poco.
 S: Poquito a poco.
 E: Sí. ¿Y qué más?
 S: Y eso se deja cocinar.
 E: Ajá.
 S: Y, luego, en una oja...
 E: En una olla.
 S: Olla, poner el agua y...
 E: Sí.
 S: ... y la... también los macarrones, cuando... hierve, el agua hierve, los macarrones. [] Y, al mismo tiempo en que los macarrones se cocinan, en el mismo tiempo se cocina la... las berenjenas.
 E: Ajá.
 S: Y, luego, si se quieres, se... bueno, se... se... ¿Cómo se dice cuando se quita el agua de la...? Cuando... cuando has terminado de cocinar...
 E: Sí.
 S: ... los macarrones...
 E: Sí.
 S: ... se tiene que quitar el agua. ¿Y cómo se dice cuando se tiene que...?
 E: ¿«Se escurre»?
 S: «Se escurre», eso.
 E: Quizás, ¿no?
 S: Sí, se escurre los macarrones y... y se ponen en la sartén de las berenjenas.
 E: Ajá.
 S: Y está preparada, está pronta, está preparada. Si se quieres... se quiere, se puede poner en una pequeña pequeña o... o...
 E: ¿Olla?
 S: Olla y... un poco de queso, queso azul con...
 E: ¿Queso azul?
 S: Sí, queso azul.
 E: Sí.
 S: Con un poco de leche, así, que se pone líquido.
 E: Sí.
 S: Y, luego, echar los dos encima de...
 E: Ah, como una salsita, ¿no?
 S: Sí.
 E: ¡Ay, qué rico! Entonces, el queso y la leche en la cacerola. ¿Y cuándo se echa en la...?
 S: Al final.
 E: Al final.
 S: Sí, al final, sobre arriba.
 E: ¿Y a los macarrones, al agua de los macarrones le echas algo?
 ¿Mantequilla o...?
 S: Nada. Sal, sal.
 E: Sal, ¿no?
 S: Sí, perdona, sí.
 E: ¿Y los macarrones cuándo los... cuándo los echas al agua?
 S: ¿Perdona?
 E: ¿Los macarrones...
 S: Sí.
 E: ... cuándo los echas al agua?
 S: Tú pone el agua...
 E: Sí.
 S: ... al... sobre... en el fuego...
 E: Sí.
 S: ... cuando el agua hierve...
 E: Ajá.
 S: ... tú pones sal y luego los macarrones.
 E: Ajá, sí, cuando hierva.
 S: Sí y deja que hierva.

E: Ajá.
 S: Siempre tienes que seguir hirviendo el agua.
 E: Sí, sí. O sea, que el fuego bastante fuerte, ¿no?
 S: Sí.
 E: Ajá.
 S: Que hierva, sí.
 E: Muy bien. ¿Y ya está?
 S: Sí.
 E: ¿Y no les ha gustado a los españoles?
 S: [Se ríe] Dicen que tiene que... se tiene que poner tomate porque sin tomate no... no le gusta.
 E: Ah, ya. Es verdad, aquí es que se toma mucho con tomate.
 S: Sí.
 E: Aquí los macarrones significa...
 S: Son siempre con...
 E: ... macarrones con tomate, ¿no?
 S: Sí, eso.

[Cuestionario IIC.V]

E: Muy bien, de acuerdo.
 Bueno, pues... pasamos a otra cosa. Quiero ir a Italia, quiero ir de vacaciones a Italia. ¿Qué me aconsejas que haga? ¿O a dónde me aconsejas que me vaya? O...
 S: Ajá. [] ¿En qué... en qué estación?
 E: Hummm... vamos a suponer en octubre.
 S: En octubre.
 E: Septiembre-octubre.
 S: Septiembre-octubre.
 E: En otoño, en otoño.
 S: En otoño. Bueno, tú, sí, puede ir como... como siempre a Roma.
 E: Ajá.
 S: Pero creo que es la estación ideal porque no... no hace demasiado calor.
 E: Sí.
 S: Y no hay mucho turista.
 E: Ajá.
 S: Y eso. Y... Pero tienes que quedarte al... unos días.
 E: Sí.
 S: Porque es una ciudad muy grande y...
 E: ¿Tú vives en Roma?
 S: No.
 E: No.
 S: Yo vivo en... yo vivo en Trieste.
 E: Ajá.
 S: Que es, sí, bastante lejos.
 E: Bastante lejos, ¿no?
 S: Sí.
 E: Al noroeste.
 S: Sí, sí. Pero es que Trieste no es, así, bonita. No tiene mucho. Bueno, tú podrías ir a... a Venecia... ¿a «Veni...» ? ¿Cómo...?
 E: Venecia, Venecia.
 S: Sí. Y... está bas... muy muy bien. Pero Venecia en un día no, no... Sí, es... yo creo que Venecia es una ciudad donde tú puedes ir andando y, así, no hay... hay la Plaza de San Pietro de ver, pero no hay mucho más. Pietro... ¡San Pablo! [se ríe]
 E: Sí.
 S: Y... pero en Veci [¿?]... en Roma...
 E: Sí.
 S: ... puede ver... mucho más.
 E: Si tengo pocos días, ¿no?
 S: Si tienes pocos días... mejor, sí, Veni... Venecia.
 E: Si tengo pocos días...
 S: Pocos días...
 E: ... Venecia, porque es más pequeña, ¿no?
 S: Sí.
 E: Y Roma, imposible, ¿no?, porque...

S: Es muy...
 E: ... es una ciudad muy grande.
 S: Es muy grande.
 E: Ajá. Porque imagina que tengo tres días. ¿Tú la conoces?
 S: Tres días... [Se ríe] Yo fui, por la primera vez, esta... este año...
 E: ¡Ah!, ¿sí?
 S: ... en Roma, sí. Pero me gustó mucho. La gente muy... hummm... que juega. No sé cómo decir.
 E: Sí.
 S: Que te... pone en buen estado, no sé.
 E: Sí, sí, ya, ya, ya.
 S: Eso. Pocos días tú podrías ir en Venecia y luego en Florencia, por ejemplo.
 E: Ajá.
 S: Con... sí, un día en Venecia y luego dos en Florencia.
 E: Ya.
 S: Puede estar bien.

[Cuestionario IIC.VI]

E: Muy bien.
 S: Bueno, otra cosa. ¿En qué circunstancias mentirías?
 E: [] Bueno, yo la... las cin... circunstancias in cu... en la cual he mentido... [se ríe] son sólo a mis padres.
 E: Ajá.
 S: Por ejemplo, no sé, si salgo con... con unos amigos que no... no sé, no le gustan o si regreso tarde...
 E: Sí.
 S: ... o algo así. No creo que son... algo como tonterías.
 E: Sí, sí, sí.
 S: No sé, no son faltas importantes...
 E: Ajá.
 S: ... que puedan... A ellos, algunas veces, le... no le gusta o le pone mucho miedo a algo así.
 E: Ya, ya, ya.
 S: ¿Y en qué circunstancias robarías?
 E: [] ¿Robaría?
 S: Sí. En circunstancias normales no, ¿pero en qué circunstancias especiales robarías?, ¿sabes? No sé...
 S: No sé. No sé si decir si... si... si tengo necesidad de dinero, si no puedo, pero no sé.
 E: Ajá.
 S: No sé, no... no es nunca de... de real.
 E: Por ejemplo, ¿por dinero robarías?, ¿si tuvieras mucha necesidad de dinero?
 S: No sé.
 E: No lo sabes.
 S: No sé, de verdad, porque yo nunca me he encontrado en la siti... situación.
 E: Ajá.
 S: Y no... no puedo decir, así, en... en abstracto, creo. Porque... no sé, lo veo como algo...
 E: Sí.
 S: ... muy... grave.
 E: Ajá.
 S: Un hecho...
 E: Sí, sí.
 S: ... grave que... ahora yo diría que no.
 E: Ajá.
 S: Pero... es un... No sé...
 E: Sí, si, te entiendo.
 S: ... si tiene sentido decirlo así.
 E: Ya.
 S: Porque no me encuentro en la necesidad.
 E: Ajá.

Y, bueno, cosas más... ¿En qué circunstancias te desnudarías en público? ¿O tampoco? ¿Nunca en la vida?

S: Ah... [] Sí, creo o nunca en la vida o si... no sé, si hay un strip-poker o un juego entre amigos.

E: Sí.

S: Así... como una broma.

E: Ajá, ya, ya.

S: Algo así.

E: ¿Y en qué circunstancias te comerías una serpiente?

S: En ninguna.

E: En ninguna. [se ríen ambos] Seguro, ¿no? Prefieres morirte de hambre, ¿no?

S: Eso también es lo mismo que antes, ahora yo diría que sí.

E: Ajá.

S: Pero... pero no me encuentro en la situación.

E: Sí, sí.

S: Pero, de todas formas... ¿cómo se dice? No cocinada...

E: Sí.

S: ... no, creo que...

E: No cocinada, no. Seguro, ¿no?

S: Creo que seguro.

[Cuestionario IIC.VII]

E: No cocinada, seguro. Muy bien.
Bueno, a ver si nos da tiempo... A ver, ésta es la descripción, también de Petra, pero ahí sí son personas...

S: Ajá.

E: ... de Petra y Pedro. Entonces, quiero que las leas y después... pienses qué cosas de Pedro... qué cosas que hace o que le gustan a Pedro, les gustan... les gusta a Petra y qué cosas no les gusta.

S: Quieres decir que...

E: ¿Qué cosas le gusta a Petra de Pedro?

S: Ah, ya.

E: ¿O qué cosas no le gustan o le pueden poner nerviosa o le extrañan o... le encantan o...?

S: Qué piensa Petra de Pedro.

E: Exactamente, qué le gusta o qué no le gusta, exactamente.

S: [Comienza a leer el texto en voz baja] ¿Qué es «cordero»?

E: «Cordero» es...

S: ¿Un animal?

E: Sí, la oveja pequeñita.

S: Ah.

E: Cuando está...

S: Ajá. Bueno, Pedra no puede soportar que Pedro sea siempre... humm... torpe.

E: Ajá.

S: No sé, que no se puede despertar muy enseguida.

E: Ajá.

S: Que por la mañana se queda dormido hasta muy tarde. Y... [] [Final de la cara A]

S: Pero le... le gusta que... como... el... el... la manera de hacer de Pedro con ella.

E: Ajá.

S: Que, no sé, Pedro, pone, que es muy... tierno y cariñoso y ella... después... ella... es muy romántica.

E: Ajá.

S: Y esto le gusta. Y... [] sí, bueno, le gusta también los poemas de amor de... de Pedro.

E: De Pedro.

S: Pero no puede... le da asco la carne y, entonces, la... la... no está en acuerdo con... con lo que come Pedro.

E: Ajá.

S: Y... sobre la música... siempre pone cantante... le gusta la canción melódica española y él, como tiene muchos cu... tiene...

le gusta mucho la música... creo que pueden ir en acuerdo. [se ríe]

E: Ajá.

S: Él puede escuchar lo que a ella le gusta.

E: Ajá.

S: No se encuentran mucho en desacuerdo.

E: Sí.

S: Y... [] además... y... [] Eso es, que ella es muy tímida y reservada... y no le gusta mucho que Pedro hable... hable, así, tanto y que sobre todo hable... hable de la... de las intimidades de las otras personas.

E: Ajá, sí, sí, sí. Y ya está, ¿no?

S: Sí.

E: Sí, muy bien.

S: Creo que sí.

[Cuestionario IIC.VIII]

E: Sí, sí. Lo has hecho completo.
Bueno, éste es muy sencillo, muy corto. Simplemente, ¿qué crees que está prohibido?

S: Ah, ¿qué es prohibido?

E: Ajá.

S: ¿Qué está prohibido? [Observa el dibujo] No sé, me parece que nada. A ver.

E: Pero los policías están por ahí, ¿no?

S: Sí.

E: Esperando.

S: [] Pero me parece que esta policía, aquí... mira [¿?], no sé, algo para... ¿Cómo se dice?... Como una [¿?].

E: ¿Un silbato para...

S: Sí.

E: ... para pitar?

S: Eso.

E: Para silbar.

S: ¿Puede ser?

E: Puede ser eso o un bolígrafo...

S: Ah.

E: ... para tomar nota. ¿Lo ves?

S: Sí. []

E: ¿Qué puede estar prohibido? No sé...

S: Pu... podría estar prohibido cruzar, no sé... ir andando con el perro...

E: Ajá, por ejemplo.

S: ... en la mitad de la calle.

E: Sí.

S: Pero también esta policía está mirando a este señor en el coche.

E: Sí.

S: Y éste tiene dos ojos... [se ríe] que no parecen decir que lo que está haciendo está bien hecho.

E: Que está bien hecho.

S: Y, entonces, también puede ser que no se puede ir con el coche. Pero, de otro lado, esta policía está mirando este otro hombre...

E: Sí.

S: ... que... ¿Cómo se dice? ¿«Encuella»?

E: Sí, que pega.

S: Que pega... un poster.

E: Sí, un cartel.

S: Un cartel. Y el hombre... este hombre también tiene ojos de... de miedo.

E: Sí.

S: Y no... Puede ser que es pro... está prohibido... no sé.

E: Ajá.

S: También es este hombre con la bicicleta... hummm... es... el policía lo está mirando.

E: Sí, sí, que a lo mejor...

S: A lo mejor no se puede.

E: No se puede ir en bicicleta o cualquier cosa, ¿no?
S: Sí.
E: Eso es un chiste de Quino. ¿Conoces a Quino?. Es un dibujante y cómico argentino. Es muy famoso en España. Dibuja... hace sobre todo dibujos. Tiene un personaje muy famoso que se llama Mafalda.
S: Ah, sí, sí.
E: Es suyo. Estos dibujos son suyos también.
S: Ajá.
E: Es muy gracioso porque es un estado policial, ¿no? Y no dicen qué está prohibido para que todo el mundo esté preocupado, ¿no?
S: Ajá.
E: ¿Y éste por qué echa el agua?... y, como tú dices, ¿no?..
S: Sí, sí.
E: ... no sabes si es el coche o pasean o las bicicletas. Es gracioso, ¿no? Es el estado policial.
S: Ajá.
E: Muy bien.
Bueno, si tenemos tiempo, hacemos esto. Pero... como me parece que no hay mucho tiempo, antes de que le toque a... Vamos a ver... primero vamos... El test gramatical es un poco distinto al que hiciste al principio...

Grupo B. Prueba Inicial.

(Sujeto 2) Joaquín Antonio Da Silva

20-3-1993

[Cuestionario IC.I]

- E: ... que van a salir grabados los pájaros.
S: Es más fuerte, casi.
E: Así es mucho más, sí. Más granadino.
Bueno, mira, empezamos por éste, ¿eh? Imagínate, imagínate que tú vas a comprar una casa, una casa exactamente como ésta, ¿eh?, y, entonces, yo... hablas conmigo, yo soy un agente inmobiliario que va a buscar la casa para ti y tienes que explicarme las características de la casa, qué tipo de casa quieres, ¿eh? Tú piensa, piensa en ésta.
S: ¿Pienso en esta casa?
E: Sí. Tú piensa... imagina que quieres una casa como ésta.
S: Sí.
E: ¿Eh? Entonces tú me explicas a mí...
S: ¡Ah! Entiendo.
E: ... qué características, ¿eh?, tiene esa casa. Y yo la busco.
[]
S: A mí me gustaría mucho de tener una casa en el campo porque... mi encanta.
E: Ajá.
S: Y... una zona con muchos árboles... [] con una piscina.
E: Sí.
S: Porque... me gusta mucho... bañarme por... en el verano porque... el calor [¿?].
E: Ajá.
S: ... principalmente aquí, en Granada.
E: Sobre todo aquí, ¿no?
S: Sí. Hummm... una casa tranquila... no muy... suntuosa [ríe]...
E: Sí.
S: ... puedo decirlo. Con... divertimentos por los niños, porque tengo dos.
E: Ajá.
S: Una garaje por lo coches. Y... ¿Qué puedo decir más...? No muy cara.
E: Ajá. Muy bien. Bueno, pues...
S: Y...
E: ¿Sí?
S: Sí.
E: Es suficiente. Yo creo que le encontraremos una...
S: ¿Sí?

[Cuestionario IC.II]

- E: ... como tú quieres, sí.
Bueno, fíjate en éste. Si te das cuenta es una trampa para coger a este ladrón, ¿eh?
S: Sí.
E: El ladrón quiere llevarse el reloj y este hombre, éste de aquí, ¿lo ves?, escondido, está esperando para ver qué pasa, ¿no? Entonces, yo lo que quiero que tú hagas es explicar el funcionamiento de la trampa. ¿Qué pasará cuando el ladrón coja el reloj?
S: Va [¿?]
E: ¿Eh? Fíjate que aquí hay una cuerda, aquí, ¿la ves?, que está atada al reloj.
S: ¿El circuito de los hilos... [¿?]
E: Sí, es... son hilos. No, cuerdas normales.
S: Sí, cuerdas.
E: Entonces, atadas al reloj. Y, después, por aquí hay una hasta el sifón. Hay otra cuerda que va por debajo de la mesa, después sube por la pared hasta el paraguas. Y hay otra cuerda que está atada a la cola del gato, ¿la ves?

S: Perfecto.
 E: Y otra aquí, aquí hay otra.
 S: Y la bucina.
 E: Exactamente. Entonces, eso: ¿qué pasará cuando el reloj... el ladrón coja el reloj?
 S: [] Cuando él corre, el reloj se va... a amedrentar muchísimo porque está muy...le ha hecho la trampa.
 E: Ajá.
 S: Tiene... uni... una ligazione múltipla a varios sitios, por debajo de la mesa. La primera y la más natural es a la cola del gato. El gato va a miarse.
 E: Maullar.
 S: ¿Cómo?
 E: Maullar.
 S: Maullar. Hummm... tiene, también, una ligazione a una bucina, a un sifón de agua que... se va a mojar el ladrón. Y... otra... por las paredes que va... que va ... a empujar el... paraguas, que hace que cadire [¿?] un peso muy grande por encima de la cabeza del ladrón. Todos estos efectos...
 E: Ajá.
 S: ... constituyen la trampa.
 E: ¿Y la trompeta, cuándo... cuándo sonará?
 S: ¡Ah, perdona! No había reparado. Sí, la trompeta va a sonar cuando el ladrón se aproxima, aproximará a la mesa.
 E: Ajá. Y pise la tabla, ¿no?
 S: Sí.

[Cuestionario IC.III]

E: Ajá. Muy bien, de acuerdo, estupendo.
 Este es un poco más sencillo, ¿eh?. Bueno, solamente quiero que pienses qué puede estar pasando, qué crees que pasa en cada uno de los apartamentos y, sobre todo, que digas si estás de acuerdo o no con estas frases. Estas frases describen lo que pasa, ¿eh?
 S: [¿?]
 E: Entonces, quiero que digas si crees que es verdad, o no es verdad, o si estás de acuerdo, o no estás de acuerdo, ¿eh? Pues, no sé, por ejemplo: [Leyendo] "Se ha estrellado un astronauta sobre el tejado". Bueno, pues, se refiere a esto...
 S: Sí.
 E: ... pero no sé si es exactamente un astronauta, ¿eh? Y así todas.
 S: No, no es un astronauta. Eso es un marciano.
 E: Ajá. Pues eso, ¿no? Pues así con el resto.
 S: Vale. [Leyendo] "Están robando en el primero izquierda".
 E: El primero izquierda es éste.
 S: Tampoco es verdad, no.
 E: ¿Qué crees que pasa?
 S: ¿Aquí?, ¿qué pasa?
 E: Sí.
 S: Aquí, parece no pasa nada.
 E: O ha pasado, va a pasar.
 []
 E: ¿Qué puedes deducir de esa imagen?
 S: [] No estoy entendiendo muy bien esta imagen, de verdad que...
 E: ¿No? Cajas...
 S: Sí.
 E: ... sólo cajas...
 S: Posiblemente tenga cosas dentro.
 E: Pero, ¿puede haber pasado algo antes? ¿o no? ¿Sí?
 S: Es posible, sí. [] Y la imagen que va a llevar más cosas para... arreglárselo el nue... nuevo de manera distinta que estaba antes.
 E: Por ejemplo, muy bien. Pues ya está, simplemente eso. A ver.
 S: "La señora del primero..." [Sigue leyendo en voz baja] Tampoco es verdad, porque pienso que está llorando porque estaba cortando... la cebolla...
 E: Ajá.
 S: ... que hace llorar.

E: Exactamente.
 S: [Continúa leyendo] Sí. La... del gato es verdad, porque estaba con un hambre increíble y, entonces, ha decidido... comer al pajarito.
 [Leyendo] Esto, a la izquierda, es mal escrito, ¿no? No entiendo nada.
 E: ¿Dónde?
 S: Aquí, a la izquierda.
 E: "En el segundo..." ¡Ah, sí! Está mal. Un error de impresión.
 S: ¿Izquierda?
 E: Sí.
 S: "... tiene una pecera enorme". Sí, [se ríe] demasiado grande para una casa tan pequeña.
 "En el último piso está la sede de una asociación..." Una asociación puede estar, pero pienso que no tiene cara de benéfico, ¿no?, los hombres que ahí están. Tal vez dejé[?] pensando... en hacer un asalto a un banco, no lo sé.
 E: Sí, quizás sí, ¿no?
 S: "El vecino..." [continúa leyendo]. Sí, verdad.
 E: ¿Sí?
 S: Que ha llegado a casa y ahora está depositando todos sus bienes[?] que ha...
 E: Ajá.
 S: ... robado. Pero... también puede ser posible que éste no sea el vecino, pero está llegando ahora y va a robar la casa. Puede tener los dos sentidos.
 E: Ajá.
 S: [Leyendo] "La chica del tercero derecha ha roto con su novio". Es posible. Es posible que sí. [] Se ha enfadado muchísimo y mira el teléfono como siendo su novio...
 E: Ajá.
 S: ... que está allí.
 E: Al otro lado, ¿no?
 S: Sí, por el otro lado.
 E: Y ya está, ¿no?
 S: Sí, pienso que sí, ¿no?

[Cuestionario IC.IV]

E: Sí, sí. Muy bien.
 Bueno, éste es un poco más raro, pero... espero poder explicártelo. Mira, es un texto, un anuncio, el texto de un anuncio y parece contradictorio. Entonces, quiero que lo leas, busques las contradicciones aparentes, ¿eh?, y después expliques... busques alguna explicación para esas contradicciones, ¿eh?
 []
 S: La primera contradicción es... el coche en la cirugía.
 E: Ajá. ¿Y qué posible explicación... si no es una contradicción...?
 S: Puede ser... una manera metafórica del hombre que tiene... la cochera...
 E: Ajá.
 S: ... de hablar de coches en la segunda mano. Entonces, habla de cirugía, ¿no?
 E: Ajá, sí, sí, sí. ¿Qué más cosas?
 []
 S: "No tenemos coches en exposición aquí". ¿Si ha... dice, para venir aquí...
 E: Ajá.
 S: ... cómo puede decir después que, que no los tiene?, ¿no?
 E: Ajá. ¿Y hay alguna explicación?, ¿o no?
 S: Dice que [se ríe] ... estaba en una sala distinta y se... como introducción. [] No, no, no es nada de eso. La explicación de esto no lo sé.
 E: De eso no lo sabes, ¿no? [Se cae algo de los árboles] Siempre es peligrosa la naturaleza, no me gusta nada la naturaleza salvaje [se ríen ambos].

- []
- E: ¿Y para alguna otra, si la hay?
- S: "... venga cuando quiere..." Sí, esto es una contradizione también, venga cuando quiere para verlos. Si está, el hombre está allí para verlos, ¿no?
- E: Sí.
- S: Es posible que... no tenga el coche que el hombre lo quiere... quiere.
- E: Ajá.
- []
- S: Otra dos contradiciones son estas dos frases: "Si no puede venir llámenos por teléfono. Estaremos encantados de darle nuestros catálogos personalmente".
- E: Sí.
- S: Es una contradizione, ¿no? Si va a hablar, hablar por teléfono... pues no puede dar los catálogos personalmente, sos... solo se... cuando llamará por teléfono, los hombres de la cochera se van a su casa para llevar los catálogos.
- E: Sí, eso sí es una explicación.
- S: "Abrimos de 3 a 7 de la..." [] Abrimos de... [se ríe] 7 días al año. Puede ser que sea una contradicción, pero tampoco... no puede ser, porque... no lo cree que una tienda puede trabajar sólo 7 días al año para ganar...
- E: Claro.
- S: ... su dinero.
- []
- S: "Estamos deseando..." []
- E: ¿Y la frase final?
- S: "... el coche de sus sueños". [] De verdad que es una contradizione también. Porque... antes, aquí, "llámanos, llámenos por teléfono", quiere decir que el hombre que está en la cochera no tiene mucho interés. Uno bueno negociante no trabajaría así, ¿no?
- E: Ajá.
- S: Y después dice que estamos deseando comprar su coche.
- E: Ajá. Y "comprarle el coche". Antes ha dicho... "vender", ¿no? Tenemos coches para usted, queremos comprarle.
- S: Porque es una tienda de segunda mano, ¿no?, de...
- E: ¡Ah, sí! Compra y venta.
- S: Compra y venta.
- E: Ya, ya, ya. ¿Y "comprarle el coche de sus sueños", entonces? [] ¿Me explico?
- S: ¿Cómo?
- E: Si es comprar, es comprar coches de segunda mano, ¿o no? ¿O cómo lo ves? ¿Lo ves bien? ¿Te parece bien?
- []
- E: ¿Sabes lo que te digo?
- S: Sí, entiendo, entiendo qué me quieres decir. Sí, puede ser que sea una contradizione, pero tampoco... Es dubbio. ¿«Dubbio» se puede decir?
- E: «Dudoso», ¿no?
- S: Dudoso.
- E: Ya, ya.
- S: Porque... como es de segunda mano, va a comprar para después venderlo.

[Cuestionario IC.V]

- E: ¡Ah!, ya, ya. Entiendo. Sí, sí, sí. De acuerdo. Es que siempre me han dado explicaciones distintas, muy distintas para el texto. Y cada vez aprendo una nueva, ¿sabes? Vale. Vamos a ver, dime cosas que te gustan que hagan los españoles y cosas que no. Cosas que te hayan sorprendido, o que no te gustan, o te ponen nervioso, que sí te gustan, que te encantan... En fin, lo que sea. Cosas diferentes a... o que te han resultado...
- S: Sí.
- E: ... interesantes, ¿no?

S: Para mí, una cosa increíble... es la manera de las personas. Me parecía, no lo sé si es sólo Granada, pero si es así en toda la España, porque he estado en muchas ciudades de España, pero vivir España, es la primera vez que he vivido.

E: Ajá.

S: Y una cosa increíble para mí es la manera como las personas son. Que los españoles me parecen mucho más abiertos. Hablo en comparación con mi pueblo, ¿no?, con Portugal.

E: ¿Los españoles te parecen más abiertos?

S: Más abiertos, sí.

E: Ajá.

S: Son personas que... les gusta mucho hablar. Y, para mí, hablar es de las cosas más importantes que se puede tener [ríe]. Y me encanta, sólo eso me encanta.

E: Ajá.

S: La su manera de trabajar... es muy buena también. Puede ser buena, puede ser mala, porque... el trabajo non parece un fastidio. Se trabaja, pero se trabaja con la música atrás. Trabajar hablando, bromando. Me gusta así de trabajar. Yo pienso que se puede hacer cosas muy buenas así, como los españoles la hacen, ¿no?

E: Ajá.

S: Y... es un pueblo de mucha convivencia... mira, que van[??] a tomar siempre el café todos juntos, que van[??] siempre a tomar una tapa... a tomar... una copa y a comer las tapas...

E: Sí.

S: ... antes de almorzar para hablar un poco más.

E: Sí, es cierto, sí, es cierto.

S: Una cosa que me sorprende también mucho [se ríe] es después de almuerzo, la calle está vacía, no tiene nada. Las tiendas todas cerradas, parece un desierto [vuelve a reír].

E: ¿Sí? ¿En Portugal no es así?

S: No.

E: ¿Qué horario tenéis en Portugal?

S: Por la mañana las tiendas abren de las 9 hasta la 1.

E: Ajá.

S: Después, por la tarde, de las 3 hasta las 7.

E: ¡Ah!

S: Aquí tienes más horas para el almuerzo.

E: Sí, es cierto.

S: Y, también, una cosa que yo he reparado, las tiendas aquí no [??] que abren a las 3. No tienen horario fijo [se ríe]. Es cuando tienes ganas de trabajar.

E: No tienen horario fijo. Es verdad.

S: No. Me gusta, me gusta, es así.

E: Ajá. Curioso, ¿no?

S: Es curioso, de verdad que es curioso.

E: Y cosas, cosas que no te gusten.
[]

E: O, no sé, que te pongan nervioso, o... Seguro que hay.
[]

S: Hummm... cosas que no me gustan. En España, hasta ahora, sólo me ha gustado.

E: ¿Sí?

S: Sí.

E: Siempre hay algo [??].

S: Sí, es posible que sí.

E: ¿Por ejemplo, en la Universidad?

[]

S: Yo no tengo mucha relación con la Universidad aquí.

E: Ajá.

S: Sí, he tenido... ciertos problemas, claro, como en todos sitios. Cuando he llegado aquí, por ejemplo, me ha quedado solo un día aquí, a Granada, sin conocer a nadie y... había sido un poco fastidioso. Eso... pero... es sólo casualidad, pienso que sí. Mi relacionamiento con los profesores, aquí, es increíble, porque...

- no lo sé si es porque es sólo extranjero y si tienen que tener las personas ser hospitalarias.
- E: Ajá.
- S: Me tratan mejor. Es posible que sí, no lo sé. Pero me parece que... los profesores, los alumnos, aquí tienen una convivencia mejor. En Portugal, para hablar con profesores se tiene que inscribir una semana antes y después, cuando llegas a hablar con el profesor no puedes hablar: "¡Eh!, Fernando, ¿me dices una cosa?" Hay... tienes que decir: "excelentísimo" [¿?] "excelentísimo señor profesor doctor".
- E: ¿Sí?
- S: Sí [se ríe]. Es... así, de malo, que España no me guste... no, hasta ahora no puedo, no puedo decir.
- E: No puedes decir. Ya, ya saldrán cosas, no te preocupes.
- S: ¿Eh?
- E: Quiero decir que ya las aprenderás, o que ya las descubrirás.
- S: Sí, es posible que sí.
- E: Seguro. ¿Hasta cuándo vas a estar aquí?
- S: Hasta... el día 3 de abril te había hablado[¿?].
- E: ¡Ah! ¿Y después te vas...
- S: Que me voy.
- E: ... inmediatamente? ¡Ah! Entonces tenemos que quedar...
- S: Sí, sí.

[Cuestionario IC.VI]

- E: ... para la cita. Muy bien.
Bueno, ya esta parte, la última parte. Te voy a decir situaciones que son para mí problemáticas. Entonces tú me puedes dar, me puedes dar consejo o ofrecerme ayuda o... en fin, lo que te parezca. Por ejemplo, es domingo por la tarde y estoy muy aburrido. ¿Qué me aconsejas?
- []
- S: [Se ríe] Pienso que el problema no es tuyo, es domingo. El domingo es terrible para toda la gente.
- E: ¿Y qué haces tú, entonces?
- S: [Ríe]
- E: ¿Qué harías tú, si fuese domingo por la tarde?
- S: El domingo, para mí, por la tarde, aprovecho siempre para estudiar, ¿no?, para trabajar un poco.
- E: Ajá.
- S: Porque como las personas no tienen muchas ganas de salir por la calle, se quedan mucho más en casa... Pienso que lo mejor, para aprovechar de verdad y para tener los otros días, entonces, libres...
- E: Sí.
- S: ... trabajar un poco.
- E: Sí, sí, sí. De acuerdo, entonces trabajaré, ¿no? Tu consejo es que trabaje, ¿no? Bueno.
Estoy en la cama con gripe, estoy enfermo y no puedo levantarme. ¿Qué me sugieres?
- S: Que te quedes dos días ahí.
- E: ¿Sí?
- S: Y... como farmacéutico te aconsejo una aspirina, nada más.
- E: Una aspirina, ¿no?
- S: De 8 en 8 horas.
- E: De 8 en 8 horas [se ríe].
- S: Sí.
- E: Muy bien. Y un vaso de agua...
- S: Sí.
- E: ...de leche caliente.
- S: Sí, también. Miel.
- E: ¿Miel? Ajá.
Tengo que enviar una carta urgentemente, pero no puedo salir ahora porque espero una llamada telefónica.
- []

S: Que pidas a otra persona que te pueda hacer el favor.
 E: Ajá.
 S: Y y te lleva la carta. Y ser muy... ¿«ca...» «convincente»?
 E: Convincente, sí.
 S: A la persona de ir[¿?]
 E: Para convencerla, ¿no?
 Mis vecinos son muy ruidosos, ponen la música muy alta todo el tiempo y la televisión también. Les he pedido que la bajen, pero no...
 S: Llama a la policía.
 E: ¿Llamo a la policía?
 S: Sí. Si la policía no lo hace nada, tú pones tu ta... música también y te vas para... a salir por la calle.
 E: De acuerdo. ¡Ah, la dejo alta y me voy a la calle!, ¿no?
 S: Sí. Entonces, cuando se quedan cerrados para dormir, entonces pones la tua música y te vas [se ríen].
 E: Está bien eso. Buen consejo.
 Tengo que hacerle un regalco a una tía mía, ya mayor, vieja, que vive sola y no, no tengo ni idea de qué puede regalarle.
 S: Flores.
 E: ¿Flores?
 S: Sí.
 E: ¿Sí?
 S: Rosas rojas.
 E: ¿Rosas rojas?. Ajá, muy bien.
 Estoy harto de mis compañeros de piso, porque nunca hacen las tareas de la casa.
 S: [Ríe]
 E: Situación frecuente.
 S: [Vuelve a reír] Sí, a mí me ha pasado eso una vez. No lo sé.
 E: Entonces...
 S: Si no es posible hacer nada, te vas para otra casa [ríen los dos], tienes que dejar... Si es así, te vas.
 E: Sí, ¿no? Mejor.
 S: Si es sólo uno, puedes empezar a hablar con uno o con otro. Haces un poco de magia y [¿?] los que no hacen las tareas.
 E: Ajá, ya, ya, ya.
 Quiero aprender español.
 S: ¡Ah!, que vas a España y hablas.
 E: ¿Sí?
 S: Sí. Así como yo...
 E: Sí.
 S: ... vienes a España.
 E: A ti te va bien, ¿no?
 S: Sí. El mejor para aprender español es estarse en España, en el país de lengua nativa, ¿no?
 E: Ajá.
 He ganado peso últimamente, estoy más gordo y no me siento en forma.
 S: Hace deporte.
 E: ¿Sí?
 S: Sí. Y... tiene cuidado con tu alimentación.
 E: ¿Sí?
 S: Y no bebas tanto [se ríen ambos].
 E: No bebas tanto...
 Quiero aprender español... Perdona, quiero dejar de fumar.
 []
 S: ¿Tienes muchas ganas de dejar de fumar?
 E: Hummm... no mucha, la verdad. Pero sí, si tengo.
 S: Si quieres dejar de fumar tienes que tener mucha gana.
 E: ¿Sí?
 S: Tienes que pensar[¿?] primero... en que tienes que dejar de fumar...
 E: Ajá.
 S: ... que quieres dejar de fumar. Y después, puede ser [¿?] acompañamiento mie... médico, con una medicina.

E: ¿Sí?
S: Para dejar de fumar. Pero, el más importante...
E: La voluntad, ¿no?
S: La voluntad de la persona.
E: Ya, ya. Bueno, pues, es suficiente esta parte.
A ver, qué te parece si rellenas conmigo esto.
S: ¿Quieres tomar algo?
E: Ahora mismo no me apetece. Si tú quieres...
S: No, no, no.

Grupo B. Prueba Final.

(Sujeto 2) Joaquin Da Silva

1-4-1993

[Cuestionario IIC.II]

- E: ¿Se te ocurre algo o no?
S: Sí, es posible que sí.
E: A ver.
S: El hombre que va a la ciudad... hummm... está bastante ilusionado porque piensa que... [] no está muy malo, no está muy enfermo. Pero la gente le había dicho que... que no estaba muy bien. Y cuando ha ido a la ciudad con... a tener con un médico... a la cita con un médico, el médico le ha dicho que tenía un cáncer. Y cuando ha vuelto estaba muy contento para... con... una euforia un poco... ¿cómo decir?... ilusoria.
E: Ajá.
S: Estaba ilusionado nuevamente. Y, entonces, cuando... después ha cam... ha pensado mejor, asustado, que iría a morer, ¿no?...
E: Ajá.
S: ... dentro de poco y se ha suici... suicidado.
E: Se ha suicidado, ¿no?. Ajá. Bueno, es una explicación, sí, posible. En realidad, lo que pasa es que es ciego. Entonces ha ido a la ciudad porque lo van a operar para que recupere la vista y recupera la vista. Pero cuando se monta en el tren, como era ciego de nacimiento, cuando se monta en el tren pasa por un túnel y él no sabía... no conocía antes los trenes. Entonces, cree perdido la vista otra vez y entonces se suicida. Eso es lo que pasa. Pero la tuya... la explicación tuya también es posible.

[Cuestionario IIC.III]

- Bueno, a ver esto: ¿qué tipo de mujer tiene que...? ¿cómo tiene que ser la mujer con la que te cases, si algún día te casas?
S: [] Guapa [se ríe].
E: Ajá.
S: Inteligente.
E: Ya, ya.
S: De preferencia más inteligente que yo [se ríe].
E: ¿Es mejor? ¿Sí?
S: Sí, es mejor. Afable.
E: Ajá.
S: Carino... cariñosa... cariñosa.
E: Sí.
S: Y... ¿qué más?... trabajadora. [] Que tenga iniciativa de hacer las cosas. [] Y ya está, pienso que...
E: Es suficiente.
S: En líneas...
E: En líneas generales. De acuerdo.
¿Y cómo tiene que ser un profesor de lenguas extranjeras?
S: [] Que hable/a[?] bien el idioma. Que sea divertido. Que haga[?] con... con las personas... más o menos les guste aprender el idioma extranjero.
E: ¿Qué haga que les guste?
S: Sí. Y.... simpático y educado.

[Cuestionario IIC.IV]

- E: Ajá. De acuerdo, muy bien.
¿Sabes hacer alguna comida? ¿Alguna receta de comida portuguesa?
S: Sí.
E: Pues explicamela.
S: La comida se llama [?].
E: ¿Bacalao?
S: Bacalao [?], sí, haciendo la traducción.

E: Ajá.
S: Se tiene que de... comprar el bacalao y se tiene que poner en... en agua...
E: Ajá.
S: ... un día antes de ser cocinada, para hacer desalar.
E: Ajá.
S: Hummm... el día que se va a comer se tiene que, primero, cocer el bacalao.
E: Sí.
S: Y... cuando está bien cocido, se quita la piel del bacalao, porque la piel da un buen sabor al agua y el bacalao es esencial que esté con... Después se... no lo sé cómo se dice... se corta muy... ¿muy fino?
E: Sí. ¿En trozos pequeños?
S: No, no, se... se pone hilos.
E: Ajá, se deshace, ¿no?
S: Se deshace, es posible.
E: Ajá.
S: Hummm... se deshace e después en otra... en una sartén...
E: Sí.
S: ... pones... aceite... hummm... cebolla cortada muy fina...
E: Ajá.
S: ... también. E... y vas a lume para hacerles un refogado... ¿«refogado»?
E: Rehogado.
S: Sí, rehogado, sí.
E: ¿Sí?
S: Y... en un... una taza pones huevos que tienes que mejer[¿?] hasta que se quede una... una especie de solución...
E: Ajá.
S: ... homogénea.
E: Sí.
S: Y después con patatas fritas muy pequeñas se pone también dentro de los huevos. E después se junta todo en la sartén, el bacalao, los huevos, cu... cuando la cebolla ya está... quemada, un poco quemada.
E: Ajá.
S: En portugués se diz [¿?].
E: Sí, ¿no?
S: No sé cómo se dice.
E: En español es «rehogada».
S: Rehogada, entonces.
E: Rehogada.
S: E... e después se tiene que mejer[¿?] un poco. E ya está. Después, en el final, se pueden poner unas acetonas y un poco de... una hierba que hasta ahora no sé cómo se dice en español. En español se dice... en portugués se dice «salsa», pero yo no lo sé cómo se dice...
E: ¿«Salsa»? ¿La hierba? No...
S: Sí, la hierba se llama «salsa».
E: ¿Salsa? Pues no sé cómo será en español. No me suena nada.
S: No lo sé cómo se...
E: Entonces, el bacalao en agua para que desale. Después se le quita la piel, o sea, se cuece.
S: Se cuece.
E: Y se le quita la piel.
S: Sí.
E: ¿Pero cuándo se le quita la piel?
S: Después de cocido.
E: Ajá.
S: Y se... se tira también las rasas.
E: Ah.
S: Se quita las rasas.
E: Las rasas, ajá. Se deshace y, después, en una sartén, la cebolla...
S: Aceite.
E: Aceite.

S: Se hace el rehogado.
 E: Ajá.
 S: Después, los huevos en otra... en otro... en una taza.
 E: Sí.
 S: Se meje[¿?] bien. Se ponen las patatas, después el bacalao y la... y los huevos, todo junto.
 E: Ajá. Y todo junto a la sartén.
 S: A la sartén. Se deja... a calentar un poquito y ya está, hasta que los huevos gane un poco de consistencia.
 E: Ajá, sí, sí, sí.
 S: Es sencillo.

[Cuestionario IIC.V]

E: Muy bien. Es sencillo, sí. Me estáis dando recetas interesantes. Muy bien.
 Bueno, otra cosa, imagina que quiero ir a Portugal de vacaciones. ¿Qué me aconsejas que haga?
 S: [] ¿Cuándo quieres ir a Portugal de vacaciones?
 E: Pues... no sé, en primavera.
 S: Sí. ¿Y queréis hacer algo de especial? Ir a la playa...
 E: Lo que tú me digas.
 S: Queréis conocer Portugal.
 E: Sí, sí, lo que tú me aconsejes.
 S: Sí. Bien, entonces es mejor, si te vas de aquí de Granada, puedes ir hasta Ayamonte con... atravesar... atravesar la puente nueva.
 E: Sí.
 S: E... [] puedes ir hasta [¿?]... por la cuesta, puedes mirar la playa. Si quieres, puedes hacer playa a hora de certeza.
 E: Ajá.
 S: Después vas arriba, hasta [¿?], que es mi ciudad, que es una ciudad preciosa.
 E: ¿Sí?
 S: Muy antigua y muy bonita, bien preservada. [] El trayecto que te estoy diciendo... Lisboa, puedes ir a Lisboa, Coimbra, hummm...
 E: ¿Y en Lisboa, qué me aconsejas que haga?
 S: [] Lisboa... [] En Lisboa puedes hacer todo lo que quieres. Es una ciudad increíblemente grande. Tienes que tener mucho cuidado, porque, si no, te van a robar, te pueden matar por la calle, porque...
 E: ¿Sí?
 S: ... es una ciudad peligrosa.
 E: ¿Sí?
 S: Sí, muy peligrosa, de día también.
 E: ¿Sí?
 S: Sí. E... [] Pero... por la noche, si quieres te divertir un poco y conocer la... la noche de... de Lisboa, puedes ir a una zona que se llama Barrio Alto, que es... locales que se canta fado, muy tradicional.
 E: Ah.
 S: Y... unas... tabernas.
 E: Sí.
 S: En Portugal se llaman tascas, que... muy sucias.
 E: Sí.
 S: Pero muy... interesantes, muy... muy simpáticas. Por el día, si quieres, puedes ir a la playa, también a Lisboa, puedes ir a museos... todo lo que quieres.
 E: Ajá.
 S: Es una... es muy difícil decir qué puedes hacer en Lisboa, porque, de verdad, puedes hacer todo lo que quieres/as[¿?].

[Cuestionario IIC.VI]

E: Sí, sí, sí, ajá. Muy bien, vale.
 Piensa ahora en qué circunstancias mentirías.
 []
 E: A ver.

S: [] ¿En qué circunstancias...? [] Es muy difícil de responder a la pregunta.
 E: ¿Sí? No, ¿por qué? Piensa en...
 []
 E: Bueno, si ésa te resulta difícil: ¿en qué circunstancias robarías?
 S: [] Si non tuviese... tuviese... nada para comer, para vivir, entonces, robaría.
 E: Ajá, por ejemplo.
 ¿Y en qué circunstancias te desnudarías en público?
 S: Nunca [se ríe].
 E: ¿Nunca, nunca?
 S: Pienso que nunca.
 E: ¿Sí? ¿Seguro?
 S: Ah, si estuviese muy borracho, me... yo... hiciese una... ¿cómo se llama?... ¿«apuesta»?
 E: Sí.
 S: Con unos amigos míos por un [¿?] dinero, me [¿?]... desnudaría en público.
 E: Ajá, de acuerdo.
 ¿Y en qué circunstancias matarías?
 S: [] [Se ríe] Bien... [] En caso de tener que me defender de algo...
 E: Ajá.
 S: ... de alguien que me... está para matar, entonces no tendría problema de matar.
 E: Ajá, de acuerdo.
 S: Pero intentaríá evitarlo, ¿no?

[Cuestionario IIC.VII]

E: Intentarías evitarlo. De acuerdo, muy bien.
 Bueno, fijate aquí, en estos dos textos, que describen cómo... cómo es Petra y cómo es Pedro. Entonces, quiero que los leas, los dos, y que pienses qué le gusta a Petra y qué no le gusta a Petra de Pedro, de las cosas que hace Pedro.
 S: Mira, ¿o [lo] que le gusta a Petra...?
 E: Qué le gusta a Petra de Pedro.
 S: Sí y o que no le gusta.
 E: Y qué no le gusta.
 S: Sí.
 E: O qué le pone nerviosa de él...
 S: Sí.
 E: ... o qué le extraña o le encanta...
 S: [Lee el texto en voz baja] A Petra parece ser[¿?] que no le gustan las chuletas de cordero...
 E: Ajá.
 S: ... con patatas fritas que Pedro hace.
 E: Ajá.
 S: Tampoco le gustará que Pedro sea muy... dormilón. No le gusta, de certeza, su música, porque como es muy general... A ella no le gusta casi nada la música.
 E: Entonces, ¿no le gusta el qué?
 S: La música de... que Pedro le gusta.
 E: Ah.
 S: De toda, porque...
 E: Sí.
 S: ... habla de... de música española en general.
 E: Ajá.
 S: E... e como Pedro es un poco... despistado, cuando [¿?]... torpe...
 E: Ajá.
 S: ... pienso que Petra tampoco le gustará, porque pienso que es una persona que me parece que es muy enérgica, que le gusta mucho empezar a trabajar por la mañana y... y que se enfada muy fácilmente.

E: Sí.
 S: Pero pienso que le gustará mucho de Pedro la... su atención...
 atenciones que Pedro tiene con las mujeres.
 E: ¿Sí?
 S: Y ser tierno y cariñoso. [] Yo pienso que ya está.
 E: ¿Sí?
 S: Sí.
 E: ¿No hay nada más sobre... las intimidades...?
 S: [] Ah, sí, claro, no me había... Sí, pienso que son dos personas
 muy distinta. No le gustará el hecho de que Pedro hable demasia-
 do... especial de... secretos. De acuerdo, sí, porque es muy
 tímida...

[Cuestionario IIC.VIII]

E: Sí, vale.
 Una penúltima cosa, muy fácil, solamente quiero que me digas qué
 crees que está prohibido o qué crees que la gente, las personas
 que están en la calle, creen que está prohibido.
 S: [Observa el dibujo] ¿Es una cosa bonita que está prohibida?
 E: No sé, lo que tú... Puede que no, no sé.
 []
 E: O qué cosas pueden estar prohibidas, ¿no?, en general.
 S: Sí. Puede estar prohibido andar de bicicleta.
 E: Por ejemplo, ¿no?
 S: Sí. Puede estar prohibido escuchar radio por la calle. [] Puede
 estar prohibido andar de coche. [] Puede estar prohibido quitar
 la... el placar de prohibido.
 E: Ajá.
 S: [] Puede estar prohibido... ¡uf!... fugar el agua sucia por
 la... por la calle.
 E: Ajá.
 S: Y también... colar...
 E: Pegar.
 S: Pegar... folios.
 E: Sí, carteles, ¿no?
 S: Carteles.

[Cuestionario IIC.IX]

E: Vale, muy bien.
 Bueno, una última. Un poco complicada, pero yo creo que puedes
 hacerlo. Coges ese folio y me tienes que describir qué hay... es
 decir, piensa en una de las imágenes...
 S: Ajá.
 E: ... y en secreto eliges una. Y me tienes que dar instrucciones
 para que yo dibuje aquí lo mismo que tú tienes en uno de los
 cuadros.
 S: Ajá.
 E: ¿Eh? Por lo menos un poco, ¿vale?
 S: Vale.
 E: Es decir, yo no sé cuál es la que... Me das instrucciones para
 que pinte cosas como las que tú tienes ahí, ¿no?, o... A ver si
 sale igual.
 S: [] Agua para... ¿Sí? ¿Se puede decir?
 E: ¿Cómo?
 S: Agua para ja... jarra.
 E: ¿Agua para qué?
 S: Raja.
 E: ¿Para una jarra?
 S: Sí.
 E: Pero, no sé, me tienes que decir, no sé, dónde hay líneas, utili-
 zando las coordenadas. Por ejemplo... "pinta una... pinta, una
 raya, que vaya desde A hasta B".
 S: Ah, sí, sí.
 E: O... ¿eh?, o "un punto entre C y D".
 S: Sí. ¿Puedo hacer como el juego de... de los barcos?

E: Exactamente, una cosa así, ¿no?
 S: Sí.
 E: Exactamente, "dibuja algo que vaya...", ¿no?
 S: Sí, sí. A-1.
 E: Sí. ¿A-1?
 S: Sí. []
 E: ¿Y? ¿Qué más?
 S: Y... [] B-2.
 E: ¿B-2? Pero no entiendo las coordenadas. ¿B-2?
 S: Sí.
 E: ¿Hay una línea que va de B a 2?
 S: Puedo... imaginar los números, así, en vertical y las letras en la horizontal.
 E: ¿En la horizontal? Ajá.
 S: Sí.
 E: Vale.
 S: A-1 hasta...
 E: ¿Sí?
 S: B-2.
 E: Es decir, ¿una línea... una línea, sí, que vaya desde...
 S: Sí, de...
 E: ... desde I a J, por ejemplo?
 S: No.
 E: No.
 S: Que va de A a J.
 E: Una línea que vaya desde A a J. Es más fácil así, ¿no?
 S: Sí.
 E: A ver, ¿qué más?
 S: ¿Pero te puedo decir ahora "de... de J hasta..."?
 E: Sí, por ejemplo. Exactamente, ¿no? "Desde S hasta Z" o "una línea que suba..."
 S: De J hasta C.
 E: ¿Una línea desde J hasta C?
 S: Sí.
 E: Ajá. ¿Qué más?
 S: De J hasta P.
 E: ¿Hasta qué?
 S: Hasta P.
 E: Hasta P.
 S: Ahora, una línea... que va desde P hasta 15, sin pasar por nadie... por nada.
 E: Desde P hasta 15, sin pasar por nada.
 S: Y de 15 hasta 8.
 E: ¿Que sea recta?
 S: Sí.
 E: Ajá.
 S: Ahora... [] Entre 7 y 15...
 E: Ajá.
 S: ... haces una «S»...
 E: Sí.
 S: ... hasta... entre la G[ege] y la Z.
 E: Entre 7 y 15...
 S: Haces...
 E: Sí.
 S: ... una «S»...
 E: Sí.
 S: ... hasta... entre ege[G], R y Z.
 E: ¡Ah, R y Z! Una «S»... Bueno, ¿y qué más?
 S: Ahora, otra...
 E: Ajá.
 S: ... de 13 hasta 6.

 E: ¿Otra qué?
 S: Otra... una recta ahora.
 E: ¿Una recta?
 S: Sí.
 E: Sí.

S: De 13 hasta 6. Después, hasta Ipson[?].
 E: Sí.
 S: Después hasta R.
 F: ¿Recto?
 S: Sí. Y después hasta L... L... dos L, dos L.
 E: Sí.
 S: E, después, «S», cuando llega hasta dos L, después va a hacer una recta, quien curva entre F y N.
 E: Ajá. Y...
 S: E, después, baja en recto...
 E: Sí.
 S: ... hasta... entre T y 2.
 E: ¿Entre T y 2?
 S: Sí.
 E: Ajá.
 S: Pasa después entre T y 2, hace un anglo...
 E: Sí.
 S: ... una curva y baja hasta... entre 1 y 2.
 E: Ajá.
 S: Después, haces un círculo a vuelta de N, alrededor de N.
 E: Ajá. ¿Que pase entre G e I?
 S: ¿Cómo?
 E: ¿Un círculo que pase entre G...?
 S: No, que... que... ¿cir... circunde?
 E: Sí.
 S: N.
 E: Ajá, de acuerdo.
 S: Después hace otra.
 E: Sí.
 S: Una recta que... corte el 11.
 E: Sí.
 S: Y que va arriba hasta... entre U y 3.
 E: ¿Una recta y... ? ¿Que pase por 11?
 S: Que corte el 11.
 E: Ajá.
 S: E, después, suba...
 E: Sí.
 S: ... hasta... entre U y 3.
 E: Sí.
 S: Pase entre U y 3, baje.
 E: Sí.
 S: Que va, después del 3, hasta el 2, sin tocar el 2.
 E: ¿Sin tocar el 2?
 S: Ajá. E, cuando llega al 2, baja otra vez hasta 10.
 E: Sí.
 S: 10. Humm... después, vuelve a la derecha, hasta cerca de 11, un poco arriba.
 E: Ajá, sí. ¿Algo más?
 S: Ya está terminado.
 E: ¿Ya está? A ver, no sé cómo ha salido. Hummm... casi, casi, ¿no? Eso está muy bien, eso sí. Ah, sí, la «S» está bien, ¿no? Está bien, estupendo, ¿no? Es complicado eso, ¿no? ¿O no? ¿Es complicado o no? ¿Te parece difícil? Parece que no, ¿no?, porque lo has hecho bien.
 Bueno, ya sólo queda... A ver si nos da tiempo antes de que den las 9. ¿Dónde esta?... Aquí. El test gramatical...

[Cuestionario ID]

- S: ¿Aquí tengo que elegir?
E: Simplemente... No, no elegir, sino explicar. ¿Has hecho cursos universitarios?
S: Sí.
E: ¿Has terminado la carrera?
S: No.
E: ¿Estás en el último curso?
S: Hummm... es... estoy en el último semestre.
E: ¿Sí?. Bueno, pues déjame ayudarte. ¿Te importa que yo lo voy poniendo? Te voy preguntando, si te parece. Aquí. Y así yo voy poniendo. O sea, estás último curso.
S: Último curso, sí.
E: De la carrera.
S: En Polonia, estoy... estudiaba en 5º año.
E: Sí.
S: Y este semestre es mi último.
E: Ajá.
S: Y tengo que volver y... sólo terminar mi trabajo de licenciatura, hummm...
E: ¿Qué estudias? ¿Qué estudias?
S: Electrónica.
E: ¿Electrónica?
S: Sí.
E: Ajá, muy bien.
S: Electrónica y Telecomunicación.
E: Telecomunicación. Eso es ingeniería, ¿no?
S: Sí.
E: Muy difícil, ¿verdad?
S: Hummm... un poco. (Ríe)
E: Es muy difícil. Seguro que tienes que estudiar mucho. Bueno, vamos a ver, ¿conoces o estás aprendiendo otras lenguas?
S: Inglés, también.
E: Inglés, ¿no? ¿Y alemán o alguna otra?
S: No.
E: No. Solamente inglés.
S: Un poco ruso.
E: Un poco ruso, ¿no?
S: En Polonia... todo, toda la gente tenía que estudiar en la escuela primaria.
E: Sí. ¿Y tú estudiaste en la escuela primaria también?
S: [¿?] en la escuela primaria, sólo.
E: ¡Ah! Solamente en la escuela primaria.
S: No, no recuerdo ahora.
E: Muy bien. Bueno, tu lengua materna, el polaco.
S: El polaco, sí.
E: ¿Edad?
S: 24 años.
E: 24 años. Vamos a ver, ¿cuánto tiempo llevas estudiando español?
S: Hummm... cinco meses.
E: Cinco meses. O sea, es decir, has empezado a estudiar español en España.
S: No entiendo.
E: Es decir, ¿desde cuándo estás estudiando español?
S: Ajá.
E: ¿Has estudiado español en Polonia?.
S: Sí, dos años.
E: Sí.
S: Dos años, pero sólo... dos horas de... a la semana.
E: Ajá.

S: Y después tenía... durante... después este curso, durante dos años no estudiaba nada español.

E: Ajá.

S: Y... antes de llegar aquí, tres meses.

E: Vale. Es decir, primero dos años, dos años sin estudiar, después tres meses en Polonia, ¿no? ¿Cuánto tiempo a la semana?

S: Seis horas.

E: Seis horas a la semana. Es importante.

S: Pero era un curso muy intensivo.

E: Ajá.

S: Después...

E: Seis horas a la semana tres meses y cinco meses en España. Es eso, ¿no?

S: Sí.

E: Muy bien. Y en Polonia, los dos años que estudiaste dos horas semanales, ¿cómo eran las clases? ¿Eran clases, sobre todo, de gramática o...?

S: Sí, me parece que esencialmente gramática.

E: ¿Y textos escritos? ¿O cómo? ¿Qué hacíais? ¿Sobre todo gramática?

S: No.

E: ¿Hablabais en clase...? ¿Hablabais en clase mucho?

S: Sí, hablábamos en clase, pero me parece que demasiado tensión, presión.

E: ¿Sí?

S: Era sobre [?] gramática.

E: Ajá. O sea, que sobre todo centrado en la gramática, en los dos años que estudiaste dos horas semanales. ¿Y en el curso intensivo?

S: Hummm... en el curso intensivo teníamos textos... un poco técnicos.

E: ¡Ah! Ya, ya, ya.

S: Para conocer lengua técnica.

E: Ajá.

S: Y... hablábamos.

E: ¿Y hablabais también?

S: Sí.

E: De tipo, así, comunicativo, ¿no?, para...

S: Sí.

E: ... para practicar oral y todo eso.

S: Sí.

E: De acuerdo, vale. Dice: "Aproximadamente, ¿cuánto tiempo pasa fuera de clase hablando español? Y dice, da una opción, dice: "ninguno..." Tiempo que hablas español fuera de clase.

S: Sí.

E: "Ninguno; muy poco; por ejemplo, de compras; ocasionalmente con amigos o la mayoría del tiempo". ¿Tú qué elegirías?

S: Me parece que "c".

E: ¿"C"? ¿Ocasionalmente con amigos? ¿Y vives con personas que hablan español o no?

S: Sí.

E: ¿Sí?, ¿solamente español?

S: No, vivo con mis dos amigos polacos.

E: Sí.

S: Con tres españolas.

E: Es una casa grande, ¿no?

S: Sí.

E: Tres españolas. ¿Y habláis solamente español?

S: No.

E: Hablas en polaco con los polacos.

S: En polaco con los polacos.

E: Ajá. ¿Nunca hablas en español con los polacos?

S: Cuando...

E: Muy poco, ¿no?

S: ... estamos con... las españolas.

E: Ajá. Muy bien.

S: ¿Y cuánto tiempo pasas con esas personas, más o menos? [] Dice aquí: "Menos de una hora; de una a dos horas o más de dos horas".

S: Hummm...

E: Por ejemplo, pasas más tiempo con los polacos que con... bueno, en general.

S: Me parece que "b".

E: "B", ¿no?

S: Sí.

E: Muy bien, "b". Dice: "¿Tiene acceso a periódicos y revistas en su lengua materna, mientras está en España?" ¿Lees periódicos polacos?

S: No.

E: No. Vale. Esto es muy fácil.
[Leyendo] "Cuando tiene trabajos, de su clase de español, para hacer en casa: los hace lo más pronto que puede; de vez en cuando; semanalmente; diariamente". Estamos aquí, estamos aquí. [] "En el último momento, siempre que puedo..."

S: "B".

E: ¿"B"?

S: Si tengo tiempo.

E: Si tienes tiempo. Vale. ¿Es que estás estudiando, además, otras clases?

S: Sí.

E: Asistes a otras clases en la Universidad, ¿no?

S: Sí.

E: Dice aquí: "Durante las clases de español, usted: tiende a recordar su país, tiende a soñar rememorando su país; tiene que esforzarse por aprender; escucha y atiende todo el tiempo, aunque no tenga que intervenir; atiende sólo cuando tiene que intervenir". Esto se refiere a... a clases de español, ¿sí?

S: Sí, a la clase, cuando estás en la clase.

S: Ajá. Hummm... "c".

E: ¿"C"?

S: Ajá.

E: A ver cuál es la "c": "Escucha y atiende todo el tiempo". Bien. ¿Ves programas de televisión en español?

S: Sí.

E: ¿Sí?. A ver, ¿qué opción? ¿Siempre que puedes o de vez en cuando o con frecuencia?

S: "a".

E: ¿"A"?

S: Todo, todo el día ve... pongamos las películas en televisión.

E: Sí, sí. Te gustan.

S: Las noticias.

E: Las noticias. ¿Aprendes? ¿Aprendes viendo la televisión?

S: Depende de las películas.

E: Depende de las películas.

S: Sí. Depende de la lengua, si son películas que pueda... puedo enten... entender un poco más [¿?]

E: Sí. O sea, que hay unas más difíciles y otras menos.

S: Sí.

E: Muy bien.
Dice: "Si puede oír la radio en español o en su lengua materna, usted: prefiere hacerlo en español; unas veces en su lengua y otras veces en español; no oye la radio en español".

S: Hummm... escucho la radio español porque...

E: No escuchas la radio en español.

S: La escucho.

E: ¡Ah! ¿Que sí?

S: La escucho pero...

E: Aquí no puedes recibir la radio en polaco, ¿no?

S: Sí.

E: De acuerdo.
[Leyendo] "¿Cuál es...?" Esta es: "¿Cuál es la nacionalidad de sus tres amigos más cercanos en Granada?
¿Excepto mis dos amigos polacos?

S: También.

E: También.

S: También.

E: Es decir, si tus amigos más cercanos o con los que más hablas, más tiempo compartes, son polacos, pues polacos.

S: Ajá.

E: Piensa en los tres amigos más cercanos y di que nacionalidad tienen.

[]

S: Yo creo que español.

E: [Leyendo] "¿Qué relación tiene con los hablantes de español nativos con los que más habla?"

S: Ajá.

E: Piensa en las tres personas españolas con las que más hablas y di si son tu profesor o un amigo o un vecino...

S: Ajá, sí.

E: ... un pariente o...

S: Los tres, sí... Ama de casa.

E: ¿Ah, sí? ¿Hablas mucho con ellas?

S: Sí, de vez en cuando.

[]

E: Y el profesor, ¿no?

S: Sí.

E: Muy bien. ¿Y cuál es la última?

S: ¿La última? ¿Aquí?

E: "¿Cuánto tiempo pasa...?"

S: Paso fuera de casa, intentando mejorar su español, ¿cómo? "Nombre actividades como leer, ir al cine..." ¿Cuánto tiempo?

E: Y qué tipo de actividades.

S: ¡Ah, sí! Es difícil decir. [] Bueno, ¿cuánto tiempo?

E: Por ejemplo...

S: En mis clases... en la Universidad...

E: Aprovechas...

S: Sí.

E: ... eso para aprender español, por ejemplo, ¿no?

S: Sí.

E: Pues escríbelo, sí. Pues, no sé, las horas que tengas de clase en español, ¿no?

S: ¿En la Universidad?

E: Sí. Más cosas que haces.

S: ¿Cosas en español?

E: Lees, hablas con los amigos.

S: Ajá. Sí.

E: ¿Sí?

S: En mi casa, con amigo...

E: Ajá.

S: ... español.

E: Sí.

S: ¿Escribir también?

E: Sí, sí, sí. Casa.

Muy bien. Y, ¿cuánto...? ¿qué tiempo dedicas a eso?. Más o menos. A hablar español fuera de clase. Calcula más o menos. En la Universidad, ¿cuántas horas?

S: En la Universidad... un poco. Pero tiene que... tengo que escuchar la lección, conferencia.

E: Ajá.

S: Antes de clase o después, con amigos.

E: Digamos, no sé, media hora, una hora al día.

S: Junto, dos-tres horas.

E: Sí. Bueno, pues ponlo ahí, aquí abajo. Dos o tres horas, lo que tú veas. ¿Dos? Muy bien. De acuerdo, esto ya está y ahora...

[Cuestionario IC.I]

Bien, vamos a ver. Imagina que quieres comprar una casa.

S: Sí.

E: Y, entonces, quieres una casa como ésta que hay en el dibujo. Imagina que estás hablando con una agencia inmobiliaria que vende casas, alquila casas, y describes cómo quieres que sea tú casa, ¿eh? Y describes esta casa, cómo quieres que sea tú casa.

S: Ajá.
 E: Tú quieres una casa como ésta, ¿no?
 S: Ajá. ¿Puedo escribir?
 E: No, mejor hablando. Imagina que yo soy la persona que va a buscar una casa para ti.
 S: Tengo una casa... no, no muy grande, pero con cochera para mi coche. Con un ardín, un ardín y piscina.
 E: Ajá. Y, ¿dónde? ¿dónde quieres que esté?
 S: Quería, también, que, que... que sea una pequeña zona con bonita vista, por ejemplo, a las montañas, a las montañas.
 E: Sí. Y, ¿cómo quieres que sea la casa?, más o menos.
 S: La casa con, por ejemplo, cuatro habitaciones, con un cuarto de baño en abajo y arriba con dos, dos...
 E: ¿Dos plantas?
 S: Dos plantas, sí. Con mucha luz. Hummm... un, arriba... abajo una habitación grande hummm...
 E: Para estar, ¿no?
 S: Para estar, sí.
 E: Sí, el comedor.
 S: Sí, el comedor.
 E: Muy bien.
 S: Quería una casa ya amueblada.
 E: Ajá. Muy bien. ¿Y algo más? ¿O no?
 S: Quería también los... ardín, los árboles, las plantas, flores.
 E: ¿Y, esto?. Son columpios.
 S: ¿Columpios?
 E: Sí.
 S: Sí, columpios para niños.
 E: Quiere que tenga columpios.
 S: Ajá.

[Cuestionario IC.IV]

E: Ajá, muy bien, de acuerdo, vale.
 Ahora, fíjate. Lee este texto y verás que parece contradictorio, es un poco raro. Entonces, quiero que lo leas despacio y pienses, imagines qué puede ser, qué puede pasar, porque...
 S: Sí.
 E: ... en principio parece contradictorio. Haz las hipótesis para explicar lo que dice o por qué lo dice.
 S: Sí.
 E: Léelo despacio.
 []
 S: Sí.
 E: ¿Qué puede ser? No sé...
 S: Me parece que una persona quiere comprar un coche para su familia.
 E: Sí.
 S: Parece que esta persona... está en una tienda o un salón de comprar coches.
 E: Sí.
 S: Pero no conozco esto.
 E: ¿«Cirugía»? ¿«Sala de cirugía»?
 S: Sí.
 E: Es donde operan los médicos a las personas que están enfermas. En la sala de cirugía, con focos. Y entonces el médico...
 S: ¿El hospital?
 E: En el hospital. Entonces, puede ser... no sé. ¿Qué puede ser eso? ¿Por qué?
 S: Sí.
 E: ¿Por qué dice eso?
 S: Ajá. Porque... [] ¿Y esta palabra se usa sólo para una sala de hospital o también...?
 E: No, lo normal es sala en el hospital.
 S: Sí.
 E: Esa palabra se utiliza solamente eso.
 S: Es posible que era una fábrica y... []

E: Una fábrica de coche, ¿no?
 S: Fábrica de coche, en que la gente se dedica a descubrir los nuevos... para, para inventar unos descubrimientos nuevos o...
 E: Sí. Y, fíjate, al final dice que "nosotros", dice, "queremos comprarle..."
 S: Comprarle, sí.
 E: ... a usted el coche"
 S: Sí. Hummm... es posible que... hummm... una empresa que se dedica... a comprar... coche para sus... para sus clientes.
 E: Sí. Comprar coches para sus clientes. Pero dice: "queremos comprarle"... ¡Ah!, comprar coches para sus clientes. ¡Ah!, ya, ya entiendo.
 ¿Y alguna cosa más? Por ejemplo, el horario es muy raro, ¿no?, lo que dice sobre el horario.
 S: ¿Sobre el horario?. Ajá. Hummm... dice que, que trabajan...
 E: Dice de 3...
 S: De 3 a 7 de la mañana.
 E: Es rarísimo, ¿no?
 S: Muy raro, sí [ríe]. Y 7 días al año.
 E: 7 días al año ¿Qué puede ser eso? No sé. Alguna explicación racional.
 S: Pues, casi imposible.
 E: Casi imposible. Quizás sea de 3 de la tarde a 7 de la mañana...
 S: Sí.
 E: ... algunos días. Es decir, que algunos días al año, 7 días solamente.
 S: 7 días solamente.
 E: Tienen un horario especial. Están, prácticamente, todo el día.
 S: Ajá.
 E: Pero el resto del tiempo tienen un horario normal. No lo sé. Entonces, ¿qué crees que es este texto? O sea, ¿es...? Tú dices un anuncio, quizás. ¿Y qué tipo de tienda es? Es un poco raro.
 S: Una tienda un poco raro porque...
 E: ¿Qué tipo de coches pueden vender?
 S: Hummm... pueden fabricar... un coche muy lujoso, muy... raro.
 E: Ajá.
 S: Para... espe... los clientes especiales.
 E: Para clientes especiales, ¿no? ¿Y no crees que puede ser... quizás sea una tienda de coches usados?.
 S: Ajá. Puede ser también. [] Hummm... una tienda que se puede vender su coche usado.
 E: Exactamente.
 S: Y... y en 7 días al año, en la tienda, en la tienda se vende este coches que antes, antes... compraron.
 E: Sí, una tienda de compra y venta.
 S: Sí. Compra y venta, sí.

[Cuestionario IC.II]

E: Bueno, vamos a dejarlo. Es un poco extraño.
 Fíjate aquí, en esto. Ves que es una trampa que este hombre que está aquí detrás, ¿lo ves?, escondido...
 S: ¡Ah, sí!
 E: Una trampa que él ha preparado para coger a este ladrón, ¿eh?
 S: Sí.
 E: Y, si te fijas, el ladrón, quizás, quiere coger el reloj. Y hay tres cuerdas que están atadas al reloj, ¿lo ves?, atadas al reloj y a la cuerda de un gato. Hay otra cuerda que pasa por debajo de la mesa, sube por la pared y está atada al paraguas, ¿eh?
 S: Sí.
 E: Y otra cuerda que también baja por aquí, pasa por el peso y está atada a este sifón.
 S: Ajá.
 E: No sé. Hay otra cuerda que está aquí debajo, ¿la ves?, debajo de la tabla, con una bola de aire, que está atada a una trompeta. Entonces, lo que yo quiero que hagas es que expliques el funcio-

namiento de la máquina, es decir, qué pasará, ¿eh?, qué cosas pasarán...

S: Sí, sí.

E: ... cuando el ladrón coja el reloj, ¿eh?

S: Sí. Cuando cojerá el... el reloj.

E: Ajá.

[]

S: Hummm... sí, hummm... primero...

E: Sí.

S: ... por ejemplo, coge un gato... a ... una cola.

E: Cuerda.

S: Cuerda.

E: ¡Ah! La cola del gato, la cola del gato.

S: La cola del gato.

E: Ajá.

S: Hummm... una bola de aire que está aquí... hummm... es posible que el ladrón pone... po... ¿le pondrá?, ¿sí?

E: Sí.

S: Pondrá aquí so... su pierna.

E: Ajá.

S: Y entonces... una trompeta que está aquí...

E: Sí.

S: Hummm...

E: Sonará.

S: Sonará.

E: Sí.

S: Sonará. Y también aquí es una máquina que cuando el ladrón cojerá el reloj... causará un... me parece que... ¿Esto que hay aquí...?

E: Son cosas pesadas.

S: Sí. Caerá... caerán...

E: Ajá.

S: ... a este ladrón. También, aquí, es un sifón y... a... primero, un... una campana, ¿sí?

E: Esto es un peso, un peso.

S: ¡Ah!, peso.

E: Peso.

S: Sí, un peso. El agua que hay en sifón, hummm... cae caerá a... a ladrón también.

E: Ajá. ¿Cuándo?

S: Hummm... cuando coje... el ladrón cojerá el reloj.

E: Sí. [?]

S: Sí, caerá el agua... caerán las cosas pesadas que hay aquí.

E: Ajá.

S: El gato dará gritos y sonará una trompeta.

[Cuestionario IC.III]

E: Sí. Muy bien, de acuerdo. Estupendo. Vamos a ver éste otro. Fíjate que pasan cosas en ese edificio, en cada piso, ¿verdad?

S: Sí.

E: Entonces, aquí, se explica o se describe o se dice algo sobre lo que pasa en cada apartamento, ¿verdad?

S: Ajá.

E: Entonces, quiero que lo leas, leas qué cosas se dicen y si estás de acuerdo o no...

S: Ajá.

E: ... con lo que explica. Si tú crees que es así o crees que no o piensas que es otra cosa. ¿O qué piensas que pueda pasar en cada apartamento?, ¿no? Por ejemplo dice: "se ha estrellado un astronauta sobre el tejado"

[]

S: Un astronauta es de aquí, pero es una cosa muy rara.

E: ¿Sí?

S: Es una cosa muy... pero, aquí, el astronauta parece que...

E: Un astronauta especial.

S: Especial, sí.

E: Parece extraterrestre.
 S: O científica.
 E: O científico.
 S: Intenta... intento... descubrir una máquina, inventar una máquina.
 E: Ajá.
 S: Pero...
 E: De acuerdo. A ver, ¿y el resto?
 G: "Están robando en el bajo izquierda". [] Están robando...
 E: Éste es el bajo izquierda.
 S: Ajá. ¿Robando? [] Me parece que... no tiene que ser robo.
 E: Ajá.
 S: Es posible que es una habitación nueva para... para cuando una persona quiere alquilar...
 E: Ajá.
 S: ... a otra. O cuando las familias... cambian de apartamento, habitación y... todos sus cosas... hummm... se dice hacer las maletas, pero...
 E: Sí, están empaquetadas, ¿verdad?
 S: Ajá, empaquetadas.
 E: Hechas paquetes, sí. Bien, muy bien. A ver, ¿qué más?
 S: Pero también es posible que... que están robando.
 E: Ajá.
 S: Sólo que... quedaron las, las paquetes.
 "La señora del bajo derecha está llorando porque está triste".
 Está triste, por ejemplo, porque quería... preparar una comida muy explí... específica... y... por ejemplo... no se... no se...
 logró.
 E: ¡Ah!, sí, sí. No lo conseguí.
 S: El plato se...
 S: Hummm... muy triste para esta persona.
 E: Es posible que esto sean cebollas, ¿no?
 S: Ajá.
 E: ¿O no? Cebollas.
 S: ¡Ah, sí! ¡Ah, sí! Sí [se ríe]
 E: Todo es posible.
 S: Todo es posible. Esta mujer hummm... estaba... cortando la cebolla y ... como la cebolla causa... llanto...
 E: Sí.
 S: ¿Llanto?. Entonces, esta mujer... ahora está llorando.
 E: Ajá. Muy bien. A ver, ¿y el resto de la casa?
 S: "En el primero derecha el gato se ha comido al pájaro". [] Sí, es posible, porque es una...
 E: Jaula.
 S: Una jaula, sí, una jaula para ... los pa... pájaros.
 E: Sí.
 S: Y... dentro de esta jaula no, no hay nada.
 E: No hay nada.
 S: Es posible porque una ama de casa, mujer...
 E: Sí.
 S: ... estaba mirando en... estaba viendo el tele... tele... televisión.
 E: Ajá.
 S: Y... no... no ve... no ve qué, qué hace detrás de...
 E: Detrás suya, detrás, sí, el gato, sí. Detrás de ella. Muy bien.
 A ver, ¿qué más?
 S: ¿Otro?
 E: Sí, a ver si hay más.
 S: "En el primero izquierda tienen una pecera enorme". [?] Es casi imposible pero... parece que toda... la habitación de agua.
 E: Sí.
 S: Hummm... toda la habitación es lleno de agua...
 E: Sí.
 S: ... en que... en que está el pez.
 E: Sí.
 S: Parece que que no hay nadie en la habitación.
 E: Parece una inundación, ¿no?

S: Inundación, sí.
 E: A ver, ¿y en los otros pisos?
 S: "En el último piso está la sede de una asociación benéfica"
 E: Es éste.
 S: Es éste, sí. [] En esta habitación hay tres personas. Están hablando.
 E: ¿Y crees que son muy buenos?
 S: Hummm... no, me parece que no, no son buenos. Me parecen un poco, un poco raro, ¿no? Hummm... es posible... ¡Ah, no! No sé... sobre sobre qué pueden, pueden hablar.
 E: ¿Pero estás de acuerdo con esto? ¿Con esto estás de acuerdo, que puede ser una asociación benéfica?
 S: Sí. No sé, la sede es...
 E: El sitio donde hay, donde está... lugar público donde hay una asociación...
 S: Ajá.
 E: Muy bien. Y faltan dos más.
 S: "El vecino del segundo izquierda es un ladrón"
 [] No quieres que toque[¿?] el vecino del segundo izquierda.
 E: Sí.
 S: Pero... me parece que el... este ladrón no tiene que ser vecino, puede ser totalmente otra persona.
 E: Ajá. Sí, sí, eso parece.
 S: Sí.
 E: ¿Y por último?
 S: "La chica del segundo derecha ha roto con su novio". [] Es posible, la chica estaba hablando por teléfono y ahora es... muy... enfadada.
 E: Sí.
 S: Porque no... Es posible... que ha roto con su novio.

[Cuestionario IC.VI]

E: Ajá, muy bien. Vamos a pasar a otro. Ten paciencia, [ríen] ten paciencia.
 Vamos a ver, voy a contarte alguna de estas cosas y... Son problemas, situaciones problemáticas que tengo. Entonces, voy a decírtelas y tú me puedes dar consejos, ¿vale?
 S: Ajá.
 E: Para poder resolverlos, para poder solucionarlos, ¿vale?
 S: Sí, sí.
 E: Por ejemplo, es domingo por la tarde y estoy muy aburrido, ¿qué me aconsejas?
 S: Aconsejo a ti... hummm... da un paseo...escucha música, la música... ver la televisión...
 E: Ajá.
 S: Hummm... también te puedes ir a visitar sus amigos o...
 E: Sí, eso es lo que me apetece, visitar a mis amigos. Muy bien. Imagínate, mis vecinos son muy ruidosos y ponen la música muy alta todo el tiempo y a altas horas de la madrugada, ya por la noche. Les pido que bajen el volumen de la radio y la televisión pero nunca me hacen caso, son muy groseros, muy maleducados. ¿Qué puedo hacer?
 S: Puedes hablar con ellos y y... hummm... y decir que no puedes aguantar hummm...
 E: ¿El ruido?
 S: El ruido.
 E: Pero ya he hablado con ellos y no me hacen caso.
 S: Ajá.
 E: ¿Tú que harías?
 S: Hummm... [] cuando está... silencio en, en la habitación de tu... de tus... vecinos...
 E: Ajá.
 S: ... pon su radio... muy... para para la música... será muy muy...
 E: ¿Muy alta?
 S: Muy alta.
 E: Ajá. O sea, yo pongo mi radio muy alta, ¿no?

S: Sí, sí.
 E: Para que ellos aprendan.
 S: Sí.
 E: ¿Qué pasa?
 S: Sí, sí. Para ellos también conocerán la si..., esta situación.
 E: Ajá, me parece buena idea. De acuerdo. Mira, tengo que hacerle un regalo a mi tía, una tía ya mayor y no tengo ni idea qué puedo comprarle.
 S: Ajá. [] Le puedes preguntar sus, sus amigos, hummm... qué puedes comprar. Por ejemplo, su... sus amigas que, que ellos querían recibir en... en el... en esta ocasión.
 E: Ajá, de acuerdo.
 S: Puedes, también... hablar con una persona en edad... en edad...
 E: Edad parecida, ¿no?
 S: Edad parecida a su tía.
 E: Sí.
 S: Y... preguntar, también, qué puedes comprar.
 E: Qué cosas le gustan. Sí, sí, eso está muy bien. Quiero aprender español, ¿qué me aconsejas que haga?
 S: Primero comprar un libro para... un libro con gramática.
 E: Ajá.
 S: También puedes comprar... las cintas con diálogos.
 E: ¿Y qué más?
 S: Escuchar, leer libros, escuchar estos diálogos. Después, puedes... ir a España, para conocer... conocer la lengua que se habla en España.
 E: Ajá. Eso me gusta más.
 S: Sí.
 E: Eso me gusta más. Muy bien. Y quiero dejar de fumar. [] ¿Tú qué harías?. ¿Tú fumas?
 S: No.
 E: Yo sí fumo y quiero dejar de fumar. ¿Tú qué harías?
 []
 S: Es difícil, para fumadores, dejar de fumar.
 E: Es difícil, sí, ¡y tanto!
 S: Hummm... hummm terminar fumar...
 E: ¿Definitivamente?
 S: Definitivamente.
 E: Ajá.
 S: No de manera que todo el día te fumas un poco menos.
 E: Ajá. Eso me dice todo el mundo.
 S: ¿Sí? Puedes... empezar algo... hacer algo en el tiempo... cuando querías fumar.

[Cuestionario IC.V]

E: Ajá, sí, sí, sí. Es cierto. Ese es un buen consejo. Muy bien, vale. Vamos a hacer ya el último. Voy a leerte, pues no sé, cuatro o cinco cosas que a veces hace la gente y que no nos gusta que haga y a nosotros nos pone nerviosos o nos molesta o no. O nos gusta o no nos importa, ¿no?. Entonces voy a leerte cinco cosas. Intenta recordar las cosas que te digo y después me explicas, recuerdas qué te he dicho y me explicas cómo reaccionas tú...
 S: Ajá.
 E: ... ante esas cosas, ¿vale?
 S: Sí.
 E: Por ejemplo, hay gente que nos habla a gritos; ciertas personas hacen preguntas muy personales; algunos vecinos ponen el volumen de la radio o la televisión muy fuerte; a veces el teléfono suena de madrugada, muy tarde y ciertos fumadores fuman en cualquier sitio. Voy a repetírtelos, ¿vale?. Hay gente que nos habla a gritos; ciertas personas hacen preguntas muy personales; algunos vecinos ponen el volumen de la radio o la televisión muy fuerte; a veces el teléfono suena de madrugada, muy tarde; ciertos fumadores fuman en cualquier sitio.
 S: Sí. Y tengo que explicar qué yo hago.

E: Cuáles... cómo reaccionas.
S: Sí.
E: ¿Eh? Si te gusta o no te gusta, si te pone nervioso, si te molesta... alguna de estas situaciones.
S: Habla [¿?]. Una persona habla a gritos... no me, no me molesta... mucho, pe... pero... hummm... pero cuando una persona hummm... habla todo el tiempo con mí... dando gritos...
E: Sí.
S: ... parece que, me ponga ner... nervioso.
E: Ajá.
S: Tengo que decir a... a él... algo.
E: De acuerdo. ¿Y qué más? ¿Te acuerdas?
S: Cuando una persona... me pregunta las cosas muy personales. Depende. Es muy amiga o amiga y cuando se... nos conocemos bien... me parece que es normalmente, normal. Pero cuando una persona es... cuando con... cuando esta persona no nos conocemos, también me parece que... hummm...
E: ¿No es adecuado, quizás?
S: No es adecuado.
E: Ajá.
S: Sí.
E: ¿Te acuerdas de más cosas?
S: Hummm... entonces, la música... me gusta mucho escuchar música.
E: ¡Ah!, sí, ¿no?
S: La música, pero... cuando esta situación hummm... se ocurría... muy frecuentemente, hummm... me parece que, que no me ... esta situación hummm... no me, no me gustaría.
E: Ajá, sí, sí, sí. ¿Qué más? ¿Y las llamadas?
S: Las llamadas por teléfono muy tarde... hummm... pero en situación, cuando, cuando... es asunto muy importante... hummm... no me mo... no me molesta.
E: Ajá.
S: No me molesta. Y cuando es una cosa... una cosa... no importante... no me, no me... no me gustaría.
E: Y por últimos, los fumadores.
S: Los fumadores... porque como yo no fumo, me molesta mucho cuando la gente fuma... en las... en las lugares públicos.
E: Ajá.
S: Lugares públicos, bares... No, no me gusta estos bares con mucha...
E: ¿Humo?
S: Sí, con mucho humo.
E: Pues, muy bien, vale. Ya hemos terminado éste. Ahora faltan dos cosas.
S: Sí.
E: Y, si tienes ganas de hacerlo ahora, puedes hacerlo. Una, es este cuestionario, que es sobre las cosas que prefieres hacer en clase.
S: Ajá, sí, entiendo.
E: Entonces, si te parece, podemos hacerlo ahora o si no... Falta eso y este test gramatical.
S: Ajá.
E: Entonces, si quieres, esto puedes llevártelo y hacerlo en casa o... Yo prefiero que lo hagas ahora.
S: Ajá.
E: Si no te importa hacerlo ahora... Pero como tú quieras.
S: No [¿?]
E: ¿Sí? ¿Sí?. Bueno, pues muy bien, es por si tienes alguna duda, ¿sabes?, si tienes alguna, poder aclarártela.

Grupo B. Prueba Final.

(Sujeto 3) Pawet Futyma

2-4-1993

[Cuestionario IIC.II]

- E: A ver, lee el dos... [?], el dos y lee estas tres situaciones.
S: Sí.
E: Y intenta buscar una explicación. Haz hipótesis sobre qué puede haber sucedido, ¿eh?
S: Ajá.
E: Qué ha pasado o qué ha podido pasar o...
S: [Comienza a leer] [] No sé que es esta... esta palabra.
E: ¿Cuál?
S: «Suicidio».
E: «Suicidarse» es cuando una persona se mata a sí misma.
S: Ah.
E: Es una situación un poco rara, ¿no?
S: Sí, muy rara. [] Quizás... no. Voy a empezar por la primera.
E: Ajá.
S: Hummm... quizás alguna cosa... hummm... ca... cayera(?)... un... un piso... atrás de la ventana... entonces... [] rompiera los cristales... Quizás... fuera un tormento y...
E: Ajá.
S: [] Quizás está... este charco, este... ah, el agua. [] No tengo ni idea de qué es.
E: ¿No? ¿Y para las otras?
S: Hummm... [] quizás este hombre... fuera un pescador.
E: Ajá.
S: Y... un enorme pez que... [?] en el... en el cubo.
E: Ajá.
S: Está... esté vivo y...
E: Ah.
S: Y cuando el hombre... quisiera... llamar por teléfono... este... este pez... hubiera mordido.
E: Sí. ¿Y lo matara?
S: Y lo matara, sí.
E: ¿Y para el último?
S: [] Quizás este hombre... fuera, no... estuviera... enfermo... enfermo y... antes. Llegó el médico... y no no quisiera decir a él cuánto tiempo... quedara... no quedara... de vida.
E: Ajá.
S: Y... después de la cita...
E: Sí.
S: ... es posible que... este médico... diera a él que... que... que le quedara sólo, por ejemplo, un mes. Y el hombre... estaba feliz porque... porque ahora sabía cuánto tiempo.
E: Sí.
S: Pero... no quería... esperar para... para su muerte y... es posible que por eso... por eso se matara. ¿«Se matara»?
E: Ajá.
S: Eso es la tres.
E: Sí, sí.
S: La tres.

[Cuestionario IIC.III]

- E: Sí. Muy bien, de acuerdo.
Vamos a pasar a otra cosa. ¿Qué tipo de persona tiene que ser la mujer con la que te cases, si algún día te casas?
S: [Se ríe] ¿Qué tipo de mujer?
E: Sí, cómo tiene que ser.
S: Quiero que sea una persona amable... buena... No es necesario que sea muy guapa... Quiero que... hummm... quiero que sea muy buen compañero para... para hablar, para... hacer muchas otras cosas, para viajar. Quiero que... tenga... quiero que se interese...

hummm... por las cosas un poco (?) y... También quiero que sea un poco... mayor.

[Cuestionario IIC.IV]

- E: Ah, un poco mayor que tú. Sí, eso está bien, ¿eh? De acuerdo. Bueno, es suficiente.
A ver, Pawet, ¿sabes hacer alguna comida polaca?
- S: Hummm...
- E: ¿Sí?
- S: Más o menos.
- E: ¿Sí? Explicame cómo hacerla.
- S: ¡Uf...! [se ríe]
- E: ¿Cómo se llama la comida?
- S: ¿En polaco?
- E: Bueno, si es en polaco... la escribes tú.
- S: Se llama [¿?]
- E: [¿?]
- S: [¿?]
- E: [¿?], de acuerdo, pues dime cómo se hace.
- S: Hay que comprar leche...
- E: Ajá.
- S: ... harina y dos huevos.
- E: ¿Ya está?
- S: Sí... No, no, dos huevos y... depende del... del gusto...
- E: Ajá.
- S: ... se puede hacer... esto esto con con queso, pero... queso... no sé cómo se llama... Aquí no se puede comprar este queso, es... no sé, lo hacen de leche.
- E: Ajá.
- S: Es uno blanco, eso.
- E: Sí, requesón creo que es.
- S: Es posible.
- E: Yo creo que sí.
- S: No he visto aquí.
- E: ¿No lo has visto?
- S: No.
- E: Pero es eso, es requesón, creo, ¿no?, queso blanco.
- S: Sí. O también se puede hacer eso con... mermelada.
- E: Queso o mermelada.
- S: Sí.
- E: O sea que es un dulce, ¿no?, es un dulce.
- S: Sí, pero...
- E: Sí, un postre o...
- S: Sí.
- E: Ajá, muy bien. ¿Y qué más?
- S: Después...
- E: ¿Qué se hace?
- S: Hay que... hay que... mezclar leche con la harina y dos huevos en un... no sé cómo se llama.
- E: Una cacerola.
- S: Una cacerola.
- E: Un cazo.
- S: Sí... una cacerola... para...
- E: ¿Todo junto?
- S: Sí. Para esa sustancia... tenga... hummm... para que sea buena [¿?...] para consistencias... para consistencia sea... []
[Uf...! [se ríe]
- E: ¿No? ¿Hay que utilizar más cosas o no?
- S: Sí... No es necesario.
- E: ¿Entonces, esto qué? ¿Se calienta?
- S: No, no se calienta. Cuando tenemos ya una sustancia...
- E: Ajá.
- S: ... entonces... una cosa que... se calienta, se... se usa para calient... se usa para calienta.
- E: Sí.
- S: Como... con una... [se ríe].

E: Con un mango.
 S: Sí. ¿Cómo se dice esto?
 E: ¿Una... sartén, quizás?
 S: Sartén.
 E: No.
 S: Sí, para hacer, por ejemplo, los... carne.
 E: Sí.
 S: Para calentar. Se usa también...
 E: Para hacer, así, la carne.
 S: Sí.
 E: Sí, sartén o una parrilla o... una plancha.
 S: Sí.
 E: Sí, una cosa para calentar.
 S: Y, entonces, se usa esta cosa, se usa... se usa para... calentar esto...
 E: Ajá.
 S: ... estas sustancias... []
 E: A ver.
 S: Se pone...
 E: Sí.
 S: ... a... ¿Cómo se decía? A...
 E: ¿Una sartén?
 S: Sí, a una sartén.
 E: Ajá.
 S: Y se calienta.
 E: Sí.
 S: Por... los dos lados.
 E: Ajá.
 S: Ambas partes.
 E: Ajá.
 S: Y cuando... sea listo, perdón, esté listo... hummm... este... se puede decir... no, esta cosa, se pone el queso o la mermelada.
 E: Sí.
 S: Se... también se... embala, embala no.
 E: ¿Se envuelve?
 S: Se envuelve, sí, aquí y, entonces... se puede comer.
 E: Ah.
 S: Es muy difícil para explicar porque... no no sé muy bien cómo se hace.
 E: No, pero está bien, está bien. A mí esto me recuerda a los crepes, crepes.
 S: Crepes, sí, es muy parecido.
 E: Es parecido.
 S: Sí, muy parecido.

[Cuestionario IIC.V]

E: Muy bien. De acuerdo, estupendo, haré crepes a lo Pawet. ¿Qué más? Vamos a ver, quiero ir de vacaciones a Polonia. ¿Qué me aconsejas que haga?
 S: Te aconsejo que vayas... en avión, porque el viaje en autobús es horrible.
 E: Ajá.
 S: Dura treinta y seis horas, treinta y seis horas.
 E: ¡Qué barbaridad!
 S: Sí, el avión es un poco más caro, mucho más caro, pero es más cómodo.
 E: Ajá.
 S: Te aconsejo también que... lle... lleves... contigo una ropa un poco más caliente, porque en Polonia por la noche hace un poco frío, más frío que aquí.
 E: Ajá.
 S: Hummm...
 E: ¿Y allí? ¿Qué hago allí, en Polonia? ¿qué puedo hacer en Polonia?
 S: Ah. En Polonia te recomien... te recomiendo visitar... que visites... Varsovia.
 E: Ajá.

S: Cracof... también mi ciudad, también [¿?].
 E: ¿Es bonita?
 S: Sí, porque son las ciudades con... rico historia... en historia.
 E: Ajá.
 S: Hay muchos... edificios antiguos.
 E: Sí.
 S: Me parece muy intere... muy interesante.
 E: Ajá.
 S: Y también te aconsejo que visites... las las ciudades en la costa del mar Baltic[¿?].
 E: Sí, Báltico.
 S: Báltico.
 E: Ya, ya.
 S: Y también... te recomiendo que visites... las montañas de Polonia, que no son tan altas como aquí, pero son muy bonitas.
 E: Ajá.
 S: Hummm...
 E: No me recomiendes más nada porque ya no voy a tener tiempo, ¿no?, Creía [¿?] que no. ¿Y cuándo crees que es mejor? ¿En primavera? ¿O no?
 S: En primavera es...
 E: O en verano, directamente.
 S: Me parece que en prima... primavera es más bonita que... en verano.
 E: En primavera es más bonita.
 S: Es... muchas más plantas verdes.
 E: Ajá.
 S: Los... los árboles verdes, es... me parece que es muy agradable en primavera.

[Cuestionario IIC.VI]

E: En primavera, ¿no? Sí. Muy bien.
 A ver, Pawet, ¿en qué circunstancias robarías?
 S: ¿Robaría? ¿Robaría?
 E: Sí, en qué circunstancia.
 S: No, no robaría... no... robaría.
 E: ¿Sí? ¿Nunca nunca? ¿En ninguna circunstancia?
 S: No robo.
 E: Ajá.
 S: Nunca.
 E: Ya.
 ¿Y en qué circunstancias te desnudarías en público? [se ríen ambos] ¿En alguna circunstancia especial? ¿No?
 S: No.
 E: ¿Seguro? No sé, si...
 S: [] No.
 E: Nunca.
 S: No, no, nunca me desnudaría en público.
 E: Nunca [se ríe]. Si por ejemplo... tus ropas tuvieran fuego...
 S: Ah, sí, sí, desnudar [¿?]... si mi ropa tuviera fuego, entonces desnudaría un poquito.
 E: Ajá.
 S: Hummm... cuando... si... si mi ropa... estuviera rota, también...
 E: Ajá.
 ¿Y en qué circunstancias matarías?
 S: Si... si una persona quisiera matarme... matarme...
 E: Ajá.
 S: ... entonces... yo mataría a ella.
 E: Ajá. Sí, sí, sí.
 ¿Y en qué circunstancias te comerías una serpiente?
 S: Serpiente [se ríe]... Si estuviera en... una selva... y no... no tuviera nada a comer y... si... [¿?]... encontrara una... una serpiente, entonces comería...
 E: Entonces te la comerías, ¿no?
 S: [¿?]

[Cuestionario IIC.VII]

- E: Muy bien, de acuerdo. Bueno, pues ya está.
Fíjate en esto, quiero que leas la descripción de Petra y de Pedro y después pienses qué le gusta a Petra de Pedro o qué no le gusta, qué le pone nervioso.
- S: Sí. [Lee el texto en voz baja] Hummm... sí, a Pedro no le gusta que la Petra se levante muy temprano... y de mal humor.
- E: Ajá.
- S: También a Pedro no le gusta que a la Pedra... que a Pedra no... no guste la carne. [] Y a Petra... molesta que... Pe... que Pedro... que Pedro le gusta mucho hablar... sobre todo cuando se trate de las intimidades de otras personas, porque Petra es una persona muy tímida.
- E: Ajá.
- S: Hummm... a Pedro... no no le gusta que Pe... que Petra... siempre... tenga prisa. [] A ambas les gusta la música de los grupos españoles.
- E: Ajá. Sí, más o menos...
- S: Más o menos.
- E: ... eso es, ¿no?
- S: Sí, más o menos.
- E: [¿?]
- S: No se puede encontrar... parece más...
- E: No, está bien [¿?], o sea...
- S: A Petra molesta que... Pedro... tenga muchas atenciones con las mujeres.

[Cuestionario IIC.IX]

- E: Ajá. Ya, ya, ya. Muy bien, eso es suficiente. De acuerdo.
Vamos a ver, vamos a intentar hacer éste... Quiero que pienses en uno de estos tres dibujos, en secreto, tú no me dices en cuál has pensado. Y quiero que tú me des instrucciones a mí para que yo dibuje aquí parte, aunque sea parte del dibujo. Si veo que es suficiente no tienes que hacerlo entero. Entonces, pues no sé, por ejemplo, "una línea que vaya..." o "una línea de O a B", ¿eh?
- S: Ajá.
- E: O "otra línea que vaya de J a D..." o "que pase por aquí...", o... o "una línea desde Z hasta P, otra desde P hasta K", etc, ¿no?
- S: Sí.
- E: Quiero decir, utilizando las coordenadas y no me dices, ¿eh?, me dices... no me dices qué dibujo has escogido, ¿vale?
- S: Vale.
- E: Y yo aquí, en secreto, lo dibujo.
- S: Primero... el primer dibujo, empezamos...
- E: Sólo tienes que elegir uno.
- S: Ajá.
- E: No tienes que decirme los tres, elige uno de los tres dibujos.
- S: Ajá.
- E: ¿Eh? Y no me dices cuál has elegido, ¿vale?
- S: Bien, vale. Hummm... [] empieza una letra O.
- E: Sí.
- S: Y... pon en línea... a la letra B, atrás de la letra I.
- E: ¿Una línea desde la letra D hasta detrás de la letra I? No.
- S: Hummm... desde la letra O, hasta la letra B...
- E: Sí.
- S: ... atrás de la letra I.
- E: Ah. Ajá.
- S: O...
- E: Ya, ya, ya. Vale, ¿qué más?
- S: Después... desde la cifra 5 hummm... a la letra V [vo]... no.
- E: ¿V?
- S: Sí. Desde la cifra 5 hasta la letra C.
- E: Ajá.
- S: Atrás de... letras W...

E: Ajá.
 S: ... y P.
 E: Ya, ya. Vale, hasta C.
 S: Hasta C, sí.
 E: Ajá. ¿Qué más?
 S: [] Entonces en la... desde la mitad...
 E: Ajá.
 S: ... el trozo entre las cifras 6 y 7...
 E: Ajá.
 S: ... empieza a poner la línea...
 E: Ajá.
 S: ... directamente por arriba...
 E: Sí.
 S: ... hasta la mitad del trozo entre las letra P y Q.
 E: De acuerdo. ¿En línea recta?
 S: En línea recta, sí.
 E: Vale.
 S: Y... y después... humm... continúa esta línea... continúa esta línea hasta letra D, atrás la letra K.
 E: Entonces que vaya en curva, ¿no?
 S: Sí, sí.
 E: Ajá, vale. ¿Qué más?
 S: Humm... después pon en línea desde la letra D a E.
 E: Ajá.
 S: Pero no es... que no sea línea recta.
 E: Ajá.
 S: Pero es un arco...
 E: Ah.
 S: ... un pequeño arco... por abajo.
 E: ¡Ah! Ya, ya, ya. Vale.
 S: Uno pequeñito.
 E: Sí.
 S: Después... pon en línea desde la cifra 7 a 8.
 E: Ajá.
 S: Y... también con pequeño arco...
 E: Ajá.
 S: ... aba... de abajo.
 E: Por abajo.
 S: Por abajo, sí.
 E: De 7 a 8.
 S: Sí. Y luego pon el arco...
 E: Ajá.
 S: ... arriba, por arriba de... letra 8. Es un arco que se empieza en la mitad del... del trozo.
 E: Vale.
 S: Luego...
 E: Sí.
 S: Hummm... también un arco...
 E: Ajá.
 S: ... por abajo de las cifras 9 y 10.
 E: Sí.
 S: Y un arco por arriba de la cifra 10. Son cuatro arcos muy parecidos.
 E: ¿Pero... por encima de la cifra 10 que vaya hasta 11?, ¿o no?
 S: Hummm... ¿qué?
 E: ¿De la cifra 10... y que vaya desde 10 hasta 11?, ¿o no?
 S: Hummm... sí, sí. Se empieza... vaya por arriba, se empiece entre 9 y 10...
 E: Ajá.
 S: ... y se termine entre 10 y 11.
 E: Entre 10 y 11.
 S: Sí.
 E: Muy bien. ¿Ya está?
 S: No. Hummm... luego.. pon en línea...
 E: Ajá.
 S: ... que se empiece un poco por encima la cifra 16...
 E: Sí.

S: ... y viene... y vaya a... a un poco por la izquierda...
 E: Sí.
 S: ... de la cifra 2. Es una línea recta.
 E: Ajá.
 S: Y se termine... que se termine un poco a la izquierda la cifra 2.
 E: Ya.
 S: Luego... continúa esta línea...
 E: Ajá.
 S: ... para se termine en... para se termine un poco a la derecha la letra S. Es también una línea recta...
 E: Sí.
 S: ... desde 2 a...
 E: Ya, ya. Sí.
 S: Y luego la misma línea...
 E: Ajá.
 S: ... continu... continúa esta línea...
 E: Sí.
 S: ... para se termine un poco a la izquierda...
 E: Sí.
 S: ... la letra M.
 E: Vale.
 S: Luego... luego... hummm... [] continúa esta línea...
 E: Ajá.
 S: ... haciendo un arco la letra F.
 E: Sí. ¿Hasta dónde?
 S: Hummm... y... por encima letra F.
 E: Sí.
 S: Y después... hummm... esta línea, después, que se baje...
 E: Sí.
 S: ... al... hasta la cifra 2.
 E: Ajá.
 S: Un arco por encima F.
 E: Y en línea recta, ¿no?
 S: Y... F...
 E: Más o menos.
 S: Más o menos. Entonces...
 E: Muy bien.
 S: Después, continúa esta línea... que que vaya desde la cifra 2...
 E: Ajá.
 S: ... atrás de la cifra... 9.
 E: Ajá.
 S: A la cifra 16, pero... pero hasta un poco a la... se termine un poco a la... por la derecha.
 E: Ya.
 S: Derecha. Y entonces, que se curve hummm... por abajo.
 E: Ajá. Muy bien. Bueno, es suficiente, ¿eh? ¿O queda mucho? ¿Queda?
 S: Sí, es...
 E: ¿Un poco?
 S: Un poco, sí.
 E: A ver, venga.
 S: Es... luego, es un recto... re... rectangular.
 E: Ajá.
 S: Hummm... en que se quepa... se quepan las cifras... la cifra 4...
 E: Sí.
 S: ... V y Ñ. Hummm... y este... rectangular...
 E: Sí.
 S: ... se empieza abajo de cifra Ñ... letra Ñ...
 E: Sí.
 S: ... y se termine debajo de cifra 4.
 E: Vale.
 S: Y... el borde izquierda... no sé cómo se dice...
 E: Sí.
 S: ... vaya al lado... al lado las cifras... letras M, O... letras M, O y cifra 3, un poco por la derecha.
 E: Ajá. Muy bien. Ya sí, ¿no? ¿O falta más?
 S: Eso es todo.

E: Más o menos, ¿no?. ¡Oh!, es difícil, ¿no?
 S: Un poco.
 E: ¿Cuál has hecho? ¿Este, no?
 S: Sí.
 E: Muy bien, éste está bien, ¿no?
 S: Hummm... éste no me gusta nada.
 E: Y éste...
 S: Ajá.
 E: Sí, ¿no?
 S: Más o menos.
 E: Ah. Bueno, esto que no es para arriba sino para abajo, ¿lo ves? Ésta línea yo la he hecho hacia arriba y es hacia abajo.
 S: Sí.
 E: Pero muy bien. Sí, todo lo otro, estupendo. Es difícil, ¿no?
 S: Sí.

[Cuestionario IIC.VIII]

E: Es difícil. Bueno, Pawet, a ver si nos da tiempo. Vamos a hacer una cosa, tienes que hacer un test gramatical. Si viene, me parece que es Andreas, ahora, en todo caso tú puedes hacerlo en la habitación, ¿no?, el test y terminamos.
 S: Sí.
 E: Vamos a ver, ¿qué crees que está prohibido hacer?
 S: [] Hummm... es posible que... [] es posible que es... esté prohibido fumar.
 E: Ajá.
 S: En este calle.
 E: Ajá.
 S: Hummm... también es posible que esté prohibido... poner los anuncios en los edificios.
 E: Sí.
 S: [] Quizás es... esté posible... es po... es... se... quizás sea prohibido... pasear por las calles.
 E: Ajá.
 S: [] Quizás sea prohibido... poner la... el agua delante de la casa.
 E: Sí, en la calle, ¿no?
 S: Exactamente, en la calle.
 E: Es decir, que parece que puede estar prohibido todo, ¿no?
 S: También es posible que sea prohibido... conducir el coche.
 E: Ajá. Sí, sí, sí.
 S: Hummm... pasear con los... con el perro.
 E: Ajá.
 S: [] Quizás sea prohibido escuchar la música... no sé.
 E: Sí, cualquier cosa, ¿no? Un estado policial.
 S: Sí.
 E: Un estado policial, todo el mundo asustado. Muy bien, bueno, es suficiente...

Grupo B. Prueba Inicial.

(Sujeto 4) Beatrice Bigonzi

18-3-1993

[Cuestionario IC.I]

- E: Bueno, pues ya... Esta sí es la prueba oral, ¿eh? Digamos. Entonces, imagínate que vas a comprar una casa, y quieres comprar una casa exactamente como ésta.
- S: Ajá.
- E: Bueno, pues no sé, imagina que yo soy el agente inmobiliario y... la persona que va a comprar esa casa para ti, y tú tienes que darme las características de la casa que quieres.
- S: Ajá.
- E: ¿Eh?
- S: Quiero una casa con jardín, e una piscina y... el jardín tiene que ser muy grande porque quiero poner... juegos para... los... mi niño.
- E: Sí.
- S: Y con flores y árboles. Y... hummm... quiero una casa con chime-nea y... ¿un «guardacoches» se llama?
- E: «Cochera».
- S: «Cochera».
- E: «Guardacoches» es la persona.
- S: ¡Ah! Con una cochera y... ¿qué más?
- E: No sé. Lo que tú veas. ¿Dónde quieres que esté?
- S: ¡Ah! Cerca de la montaña.
- E: Ajá.
- S: Con... cuatro ventanas [ríe].
- E: Sí. Más o menos, ¿no?
- S: Ajá.

[Cuestionario IC.II]

- E: Sí, de acuerdo.
Bueno, éste es un poquito más complicado. Mira, fíjate que es una trampa, para coger a un ladrón, ¿eh?
- S: Ajá.
- E: Una trampa que ha preparado el hombre éste que está aquí escondido...
- S: Sí.
- E: ... detrás de la mesa, porque espera que el ladrón coja el reloj y, entonces, quiere atraparlo. Lo que yo quiero que me expliques es el funcionamiento de la trampa.
- S: Ajá.
- E: ¿Eh? Es decir, fíjate que hay cuerdas que están atadas al gato, a un paraguas. ¿No ves? Hay otra cuerda que pasa por aquí y está atada al sifón.
- S: Ajá.
- E: Hay otra que está aquí debajo, ¿la ves?, a una trompeta. Y todo está relacionado con el reloj. Entonces, ¿qué pasará cuando el ladrón coja el reloj?
- S: Hummm... una cuerda... tirará...
- E: Sí.
- S: ... la cola del gato.
- E: Ajá.
- S: Y el gato gritará. Y también la cuerda... tirará [ríe]... y... hummm... hará... caerá... no sé qué es. ¿«Carbón»?
- E: Cosas pesadas. No sé yo, exactamente, tampoco. Cosas pesadas.
- S: ... pesadas. Y... sonará una trompeta.
- E: ¿Cuándo sonará una trompeta?
- S: ¡Ah! Cuando el ladrón subirá sobre una... tabla de madera.
- E: Ajá.
- S: Y... el sifón disparará, cuando cogerá el reloj.

[Cuestionario IC.III]

- E: Ajá, sí. Muy bien, de acuerdo. Pues eso es.
MÁS cosas. Aquí sólo quiero que veas si estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre la gente que está en la casa, ¿eh? Es decir, aquí, en estas frases, se describe o se explica lo que pasa en los apartamentos y tú tienes que decirme si estás de acuerdo o no y si no estás de acuerdo o no crees que sea así, pues, cómo crees que es o qué puede pasar, ¿no?
- S: [Leyendo] "Se ha estrellado un astronauta sobre el tejado". No sé qué es estrellado.
- E: Chocado.
- S: ¿Sí?
- E: Cuando tienes un accidente, con un coche...
- S: ¿El tejado, es el techo?
- E: Sí, es el techo, por fuera.
- S: Ajá. Sí, con la primera sí. No, pero no es un astronauta, es un marciano.
- E: ¿Un marciano? Sí.
- S: Un marciano.
[Leyendo] "Están robando en el primero izquierda". Primero izquierda... ¿Esto?
- E: Sí, es ése, primero izquierda.
- S: Hummm... no, yo creo que ya hayan robado.
- E: En todo caso, ¿no? Ajá.
- S: "La señora del primero derecha está llorando porque está triste". No, está llorando porque ha... afeitado, cortado...
- E: Afeitado es lo que yo necesito, ¿no?, ahora.
- S: Cortado...
- E: Cortado.
- S: ... la cebolla. "La señora del primero dere..." ¡Ah! "En el segundo derecha el gato se ha comido el pájaro". Sí, creo que sí. Puede ser, sí.
"En el segundo izquierda..." [sigue leyendo en voz baja]. Sí, puede serlo.
- E: Todo es la pecera, ¿no? En toda la habitación, una pecera, ¿sí?
- S: Sí.
- E: Fíjate en esto, ¿eh?
- S: No... Entonces se ha roto algo.
- E: Algún grifo, ¿no?
- S: Ajá. No sé cómo se dice. ¿«Se han aguzado»?
- E: «Inundado».
- S: Inundado... el piso.
- E: Ajá.
- S: "En el último piso está la sede de una asociación benéfica". No, no parece una asociación benéfica, porque hay una... ¿«bomba»?
- E: Ajá.
- S: Y... y... algo empaquetado.
- E: ¿Cómo que algo? ¿Qué es lo que está empaquetado?
- S: Un hombre.
- E: ¡Ah!
- S: Y una, la luz muy baja y alguien escondido detrás de la.. ¿De la...?
- E: Cortina.
- S: Cortina. Los hombre no parecen... buenos.
- E: Sí, no lo parecen en absoluto.
- S: "El vecino del tercero izquierda es un ladrón". ¿El vecino...? ¿Por qué el vecino?
- E: No sé, es esto lo que dice. Es éste, se refiere a éste, sí.
- S: Ajá... No... no el vecino está.
- E: Ajá.
- S: De ésta.
- E: No, no. Se refiere al vecino de esta casa. Es decir, el vecino de ésta..., el vecino que vive en esta casa, lo que dice la frase es, el vecino que vive aquí es un ladrón. ¿Qué te parece?
- S: No, creo que no, porque este hombre... ha entrado por... rumpiendo la ventana.

E: Ajá, sí
 S: Y es alguien que viene de fuera.
 E: Ajá, ya, ya, ya. Simplemente eso.
 S: "La chica del tercero derecha ha roto con su novio". Eso puede ser, no lo sé. Se ha enfadado con alguien, con... con quien hablaba por el, por teléfono, porque ha dejado...
 E: Sí.
 S: Y tiene una cara muy enfadada.

[Cuestionario IC.IV]

E: Ajá, de acuerdo. Muy bien. A ver, este ejercicio es un poco más raro, pero, a ver si puedes... Es un texto que parece contradictorio, ¿eh?
 S: Ajá.
 E: Y, es un poco raro porque no se sabe, exactamente, qué es lo que quiere decir. Entonces, léelo despacio y después intenta explicar las contradicciones. Es decir, piensa que en realidad no es contradictorio y entonces explica por qué no.
 S: Ajá.
 E: ¿Me explico ya? o...
 S: Sí, sí. [Lee el texto en voz baja]
 E: ¿Sí? ¿Las ves? ¿Qué crees que pasa? No sé... ¿Qué quiere decir...? ¿Has encontrado contradicciones?
 S: Sí, muchas.
 E: A ver.
 S: ¿Tengo que decir cuáles son?
 E: No, sino explicarme dónde están y si tú crees que tienen alguna explicación. Es decir que...
 S: Ajá.
 E: ... si puede haber alguna explicación para pensar que no son contradicciones, ¿me explico?
 S: Sí. Un nuevo coche en una sala de quirurgia... me parece... una contradicción.
 E: Sí. ¿Y puedes explicarlo? O... no sé...
 S: Podemos entender coche como una máquina.
 E: Sí.
 S: Hummm... [ríe] No sé cómo explicarlo.
 "No tenemos coches en exposición aquí... aquí, pero venga cuando quiera para verlos" puede, puede parecer una contradicción, pero no lo es porque... no sé... pueden ver... en el catálogo.
 E: Ajá, sí, sí.
 S: [] De 3 a 7 de la mañana... ¡Qué horas...! [se ríe] No entiendo qué horas...
 E: Es un poco raro, ¿no?
 S: Sí.
 E: A ver...
 S: Yo hubiera dicho de 3 a 7 de la madrugada.
 E: Sí.
 S: O de 3 a 7 de la tarde.
 E: Ajá, sí. Más normal, ¿no?
 S: ¿Siete días al año? Es una cosa muy rara que...
 E: Pero imagina qué puede ser, entonces o qué justificación puede haber. Imagina que eso no es un error, sino que quieren decir algo, o que es una circunstancia especial. ¿Qué circunstancia podría permitir decir eso?
 S: Ajá.
 E: Si piensas alguna, ¿no?
 []
 E: ¿No? ¿No ves ninguna? Bueno, pues busca alguna más, a ver...
 S: [] "Deseando comprarle el coche de sus sueños" es otra contradicción, porque es la familia que quiere un nuevo coche.
 E: Sí.
 S: Comprar un nuevo coche.
 E: ¿Entonces?
 S: ¡Ah! y... Puede ser un... premio o algo.

E: Sí. Y... imagina. ¿Qué tipo de coches crees que se venden en esa... se compran?

S: En la sala de quirurgia... [ríe]

E: ¿No te ayuda...? Parece que no son coches normales, ¿no? No es una tienda normal de coches.

S: No. [] No, pero...

E: Quizás sea una tienda de coches de compra-venta de coches usados, ¿no?, de segunda mano.

S: Sí, puede ser.

E: En ese caso, queremos venderle, pero también queremos comprarle, o queremos venderle un coche nuevo...

S: Sí.

E: ... y comprarle su coche viejo, ¿no?

S: Pero aquí dice comprarle el coche de sus sueños.

E: Bueno, pues si es así, ¿podrías explicar eso?. Imagina que se venden coches, se compran coches usados.

S: Ajá.

E: ¿Qué puede querer decir esto?

[]

S: Que... te... pagan mucho por... tu coche usado.

E: ¿Que te pagan mucho por tu coche usado?. Puede ser, sí, puede ser. O, no sé... que es el coche de tus sueños, pero no de tus sueños buenos, sino el coche de tus pesadillas, porque es un coche demasiado antiguo, ¿no?

S: Sí, sí.

[Cuestionario IC.V]

E: Bueno, cosas de ese tipo. Pero, parece que es muy complicado el ejercicio, ¿no? Un poco raro.

Bueno, te voy a decir ahora cinco cosas que hace la gente y, cuando las hace, nos molesta. Es decir, cosas que no nos gusta que haga la gente, ¿no? No sé, no nos gusta que la gente se ría de nosotros o no nos gusta que la gente nos ofenda, o nos insulte, cosas de ese tipo. Entonces voy a decirte cinco cosas, intenta recordar lo que te voy a decir, para que después tú me digas si te gustan, si no te gustan, si te molestan, si no, si te ponen nerviosa o no te ponen, ¿eh?

S: Ajá.

E: Cuáles te ponen nerviosa y cuáles no, ¿vale?

S: Ajá.

E: Entonces, por ejemplo, hay gente que nos habla a gritos.

S: Ajá.

E: Ciertas personas hacen preguntas muy personales; algunos vecinos ponen el volumen de la radio o la televisión muy fuerte; a veces el teléfono suena de madrugada, ya muy tarde; ciertos fumadores fuman en cualquier sitio. Te repito: hay gente que nos habla a gritos; hay gente que nos hace preguntas muy personales; algunos vecinos ponen el volumen de la radio muy fuerte; a veces el teléfono suena de madrugada y ciertos fumadores fuman en cualquier sitio. ¿Te acuerdas de alguno?

S: Sí.

E: A ver.

S: A ver.

E: Intenta recordarlas. Si no te acuerdas te lo digo yo.

S: Hummm... ¡Ah! La gente que habla muy fuerte.

E: Sí.

S: Hummm... un po me... da los nervios.

E: ¿Sí? Te pone nerviosa.

S: Me pone un poco nerviosa. Y... []

E: ¿No te importa? ¿Sí o no?

S: Ajá.

E: Y más cosas. ¿Te acuerdas? Por ejemplo, la gente que hace preguntas personales.

S: ¡Ah! La gente que hace preguntas personales no me molesta. Si no quiero responder, se lo digo y ya está.

E: Ajá, de acuerdo. Y, no sé, más cosas.

S: Hummm... lo de teléfono que suena de madrugada. Cuando... vivo con mis padres, me molestan porque... ellos se enfadan.
 E: Ajá.
 S: Pero si estoy en el piso con mis amigas...
 E: No te importa.
 S: No me importa.
 E: Ajá. Y...
 S: Los vecinos que... pongon la música muy alta. Me molestan cuando tengo que estudiar o, si acado[¿?], la pongon por la madrugada, en que, cuando quiero dormir.
 E: Sí.
 S: Si no, no me molesta.
 E: De acuerdo. ¿Y los fumadores?
 S: Yo... fumo [ríe], entonces...
 E: ¿Tú fumas?
 S: No me molestan. Pero me da, me da cuenta que a la gente que no fuma puede molestar.
 E: Ajá.
 S: Entonces yo... me corto...
 E: Sí.
 S: ... cuando estoy con la gente que no fuma.

[Cuestionario IC.VI]

E: Con gente que no fuma. Muy bien. No sé si había otra. No, ¿no? Más o menos.
 Entonces, bueno, voy a decirte unas cuantas situaciones problemáticas y... para que tú me des consejos o me ofrezcas ayuda, en fin, para que me digas lo que te parezca, ¿no? Situaciones que yo sufro. Por ejemplo, es domingo por la tarde y estoy muy aburrido. ¿Qué me aconsejas?
 S: Hummm... se hay un buen tiempo, puedes salir... y... dar una vuelta. o... hacer un poco de sport, deportes...
 E: Deportes.
 S: ... si te gusta.
 E: Ajá.
 S: Si no hay un buen tiempo, puedes leer un libro o aprovecharlo para estudiar...
 E: Estudiar... Espero que haga buen tiempo.
 Estoy en la cama con gripe y no puedo levantarme, estoy enfermo.
 S: ¿Gripe?
 E: Gripe es estar resfriado, estar malo, con dolor de cabeza...
 S: Ajá. Toma una... gripal.
 E: Gripal. [Se ríen ambos]
 S: Gripal.
 E: Sí. ¿Y alguna cosa más para...?
 S: Y descansa un poco...
 E: ¿Para divertirme?
 S: ¿Para divertirte...?
 E: Entretenerme...
 S: Hummm... mira... la tele.
 E: Ajá. Bueno, está bien.
 Tengo que enviar una carta urgentemente, pero no puedo salir ahora porque espero una llamada telefónica.
 S: Si quieres te la cambio yo.
 E: Ajá, de acuerdo. Te lo agradezco.
 Tengo que pedir un favor a un amigo tuyo, pero yo no lo conozco, no tengo confianza con él.
 S: Dime... cuál es el favor... y... veo si puedo pedírselo yo.
 E: Ajá, de acuerdo, sí, me parece bien.
 De nuevo, el problema, mis vecinos son muy ruidosos y ponen la música muy alta y la televisión también. Les he dicho muchas veces que no, que no la pongan tan alta pero no me hacen caso. Me contestan maleducados. ¿Tú que harías?
 S: Intentar... hacerle lo mismo.
 E: Sí.
 S: Y, cuando ellos duermen o... [ríe]

E: ¿Para qué?
 S: Para que... se... dean cuenta...
 E: Sí.
 S: ... de que pueden molestar...
 E: Ajá.
 S: lo que hacen.
 E: Muy bien.
 S: Me siento muy cansado y parece que no tengo energía estos días.
 S: ¿Qué has hecho? [se ríe]

E: No sé, estoy como desanimado, trabajo bastante y... estudio... Me siento sin fuerzas.
 S: Distráete un poco. Sales un poco con los amigos.
 E: Sí, está bien. Me olvidaré del trabajo.
 S: Esto sí es un verdadero problema. Mi suegra vive en la puerta de al lado, es mi vecina. Y siempre entra en casa, sin permiso, y siempre tiene algo que criticar. ¿Qué me aconsejas que haga?
 S: Cambiar de casa.
 E: Cambiar. Que me cambie yo de casa, ¿no? Mi suegra que se quede allí, ¿no?, y yo cambio.
 S: Bueno, y... tengo que hacerle un regalo a una tía, pero es una mujer ya mayor, que vive sola, y no sé que regalarle.
 S: ¿Cuántos años tiene?
 E: Pues... 65 o por ahí.
 S: No sé... algo... de útil por la casa.
 E: Sí. ¿Crees que le gustará?
 S: No sé [se ríe].
 E: ¿Tú que le regalarías, si fuera tu tía?
 S: Algo para la casa.
 E: ¿Algo para la casa? Bueno, lo pensaré.
 S: Estoy harto de mis compañeros de piso, nunca hacen las tareas de la casa.
 S: ¿Y no se le has dicho nada?
 E: Sí... sí se lo he dicho, pero me parece que no... Más que se lo he dicho, se lo he dado a entender.
 S: Hummm... tienes que hablar con ellos y...
 E: Sí.
 S: ... explicárselo.
 E: Directamente.
 S: Directamente.
 E: De acuerdo.
 S: Bueno, quiero aprender español.
 S: Vaya a España [ríe].
 E: A España, ¿no? ¿Y allí, qué hago?
 S: Hummm... puedes hacer un curso y también... viviendo entre los españoles aprenderás...
 E: Ajá.
 S: ... muy rápido.
 E: De acuerdo.
 S: Y quiero dejar de fumar. ¿Tú qué harías?
 S: Hummm... [] no comprar...
 E: ¿No comprar tabaco?
 S: ... tabaco [ríen los dos].
 E: Sabes que eso no es una solución, porque los amigos también fuman. Así que no sé...
 S: Hummm... yo creo que se quieres hacer una cosa, puedes hacerla.
 E: ¿Puedes hacerla? ¿Tú, tú cómo dejarías de fumar, si quisieras hacerlo?
 S: Me lo... impondría.
 E: Me lo impondría.
 S: Me lo impondría.
 E: Ajá. ¿Y dejarías de fumar poco a poco o...?
 S: No, poco a poco no creo que sea posible.
 E: Ajá.
 S: Tienes que acabar de una vez.
 E: Sí, mejor. La verdad es que estoy dejando de fumar, ¿sabes?
 S: ¿Sí?

E: Sí. Llevo 8 días y es muy difícil, muy difícil.
 S: Yo dejé de fumar hace...
 E: ¿Un tiempo?
 S: Sí.
 E: ¿Y cómo te fue?
 S: ¿Eh?
 E: Vamos, quiero decir, que te fue muy mal, porque volviste, ¿no? ¿O no?
 S: Sí, fue... pero porque... no sé por qué. Pero estuvo, estuve 5 meses sin fumar.
 E: ¿Cinco meses?, ¿sí? ¿Y lo echabas de menos? ¿O no?
 S: No.
 E: ¿No lo echabas de menos? ¿Desde el primer momento no lo echabas de menos?
 S: No, por la... por el primer mes.
 E: ¡Ah! ¿El primer mes sí?
 S: Después no.
 E: ¿No? Y después volviste porque sí.
 S: Porque... soy tonta.
 E: ¿Sí? ¿Pero por qué? Vamos a ver, no sé. ¿En una fiesta o algo que te ofrecen...?
 S: No, porque... sí, porque creía que nunca hubiera vu... vuelto a fumar.
 E: Sí.
 S: Entonces... fumaba, empecé a fumar un cigarro... cada tanto.
 E: Sí, cada tanto, de vez en cuando.
 S: De vez en cuando. Y, pero al final...
 E: Y al final... ¿Y cuánto fumas? ¿Mucho al día?
 S: Depende, cuando estudio, más.
 E: Sí. A mí me pasa lo mismo.
 S: O cuando salgo con el ami... con los amigos.
 E: Sí. Yo estoy sufriendo esta semana, porque llevo una semana y ha sido una mala semana porque... ahora estoy más nervioso, tengo más trabajo y lo echo de menos. Por eso, cuando la gente me dice, como tú, que dentro de un mes ya no lo echaré de menos, espero que sí. Es que hay personas que me dicen que sí lo voy a echar de menos.
 S: ¿Sí?
 E: Siempre.
 S: Depiende. ¿Cuánto fumabas?
 E: Pues... yo supongo, que una media de 10 cigarros.
 S: ¡Ah! No es mucho.
 E: No es mucho, pero... lo estoy echando de menos. Quizás yo creía que sólo fumaba 10 cigarros al día y últimamente creo que fumaba más. Pero, no sé...
 ¿Te parece a ti que, si quieres...? ¿Tienes tiempo para que hagamos ésta?
 S: Sí.
 E: Es que me interesa el que... Quizás el cuestionario éste y la cuestión personal para poder ir trabajando ya.

Grupo B. Prueba Final

(Sujeto 4) Beatrice Bigonzi

2-4-93

[Cuestionario IIC.I]

- E: Bueno... ¿Cómo se pronuncia tu nombre?
S: Beatrice.
E: Beatrice. Vale. Pues, Beatrice, mira estas afirmaciones.
S: Ajá.
E: Y busca las dos afirmaciones con las que no estás de acuerdo en absoluto y explica por qué.
S: Ajá. [Lee en voz baja]
E: Estás aquí ahora, ¿no?
S: Ajá.
E: Después hacemos ésta.
S: "Los hijos no deben dejar el hogar hasta casarse"
E: Es una. ¿Y la otra?
S: La otra. Hummm... [] "Los miembros de una familia deben vivir cerca para poder visitarse"
E: A ver. ¿Y por qué no estás de acuerdo?
S: Porque, si un hijo no se casa, tienes que seguir viviendo con sus padres, no me parece... no estoy de de acuerdo.
E: Ajá.
S: Cuando puede trabajar y mantenerse, creo que...
E: Sí.
S: ... pueda dejar el hogar.
E: Ajá.
S: Y "Deben vivir cerca para poder visitarse", tampoco, porque si un hijo quiere ir a vivir a otro sitio...
E: Ajá.
S: Sí.
E: Puede hacerlo, ¿no?
S: Sí.

[Cuestionario IIC.II]

- E: Muy bien, de acuerdo.
Muy bien. Ahora, lee estas tres situaciones y busca una explicación de lo que ha ocurrido.
S: ¿«Un charco de agua»?
E: Un charco es la mancha de agua. Por ejemplo, cuando llueve...
S: Ajá.
E: ... en la calle, ¿no?, o en la casa, si tú derramas agua.
S: [Lee en voz baja] En la primera... [] alguien puede haber tirado algo por la ventana...
E: Ajá.
S: ... que ha golpeado... que ha golpeado Pedro y Pedra.
E: Ajá.
S: Qui... tenían... un vaso de agua o algo...
E: Sí.
S: Y se ha caído. Han roto el vaso.
E: Ajá. Esa es una explicación. Muy bien.
¿Y para la segunda?
S: [Continúa leyendo en voz baja] Alguien puede haber disparado al hombre en la cabina.
E: Ajá
S: Qui..., cayendo, ha roto... hummm... un vidrio.
E: Sí
S: Un cristale de la cabina.
E: Sí.
S: Y los cristales han caído en el cubo lleno de agua.
E: Sí. ¿Y el cubo y el pez, qué explicación puede tener eso?
S: No sé... puede ser que el hombre es un pescador.
E: Sí. Simplemente, ¿no? Un pescador con su pez. Vale. ¿Y el final?

- S: [Lee la última situación] Hummm... [] No sé... es un hombre enfermo y... con una enfermedad muy grave.
 E: Ajá.
 S: Y... el médico le ha dicho que... podría hacer algo para buscar curas.
 E: ¿Curarse?
 S: Curarse. Y... []
 E: Bueno, ¿pero eso, qué pasa?
 S: Que... [] en el tren alguien le cuenta que... el médico era un falso médico. Y su mujer habría pagado para que le dijera que podría curir, curarse.

[Cuestionario IIC.III]

- E: ¡Ah! Ya, ya, ya. Es una explicación lógica. Me gusta. Está bien eso. Vale.
 Vamos a ver, Beatrice, ¿qué tipo de persona tiene que ser el hombre con el que te cases, si algún día te casas, o el hombre con el que vivas algún día? Así, en general, ¿no?, tu hombre ideal.
 S: Inteligente.
 E: Ajá.
 S: Y... que... [] que sea una persona buena y responsable.
 E: Ajá.
 S: Que... tenga gustos parecidos a los míos.
 E: Ajá.
 S: Que le guste viajar. No sé.
 E: Sí, sí, sí. ¿Y físicamente?
 S: ¿Físicamente? Bastante alto.
 E: Ajá.
 S: Delgado, moreno.
 E: Moreno, ¿no? Ajá. Muy bien.
 ¿Y qué tipo de persona tiene que ser un profesor que enseñe lenguas?
 S: Hummm... un profesor que tenga una buena pronuncia... pronuncia-ción.
 E: Pronunciación, sí.
 S: Pronunciación. Y...que conozca bien la gramática y que la sepa explicar.
 E: Y que la sepa explicar.
 S: Sí. Y... que..., no sé cómo se dice..., que sepa interesar a los alumnos.

[Cuestionario IIC.IV]

- E: Perfectamente. Ajá. De acuerdo.
 Bueno y ahora la parte que más me gusta de la prueba. Y es que me expliques cómo se hace una comida que tú sepas hacer.
 S: Ajá.
 E: Alguna receta...
 S: Ajá. De comida.
 E: Sí.
 S: ¿Te gusta algo?
 E: ¿Algo en especial? La comida italiana me encanta en general.
 []
 E: A ver. ¿Sabes hacer alguna? ¿O no?
 S: Sí.
 E: A ver. Como yo no sé nada..., lo que me expliques me sirve.
 S: Espagueti con atún.
 E: ¿Espagueti con atún? A ver, venga. Espagueti a la Beatrice. Ven-ga. ¿Cómo los haces? ¿Cómo tengo que hacerlo?
 S: Allora, pones en una... no sé cómo se llama...
 E: En un... ¿En una cacerola? ¿Un cazo?
 S: Cacerola.
 E: Una cacerola.
 S: Aceite con...cebolla cortada.
 E: Ajá

S: Y un poco de ajo, si quieres. Y... lo haces... ¿«ruzzolar»?
 E: Lo haces... Se puede decir «rehogar».
 S: «Rehogar».
 E: Es freír un poco, ¿no?
 S: Sí.
 E: Entonces, no es una cacerola, es una sartén, para freír con aceite.
 S: ¡Ah! No.
 E: ... es una sartén, ¿no? ¿O no hace falta?
 S: Una cacerola.
 E: ¡Ah! Una cacerola.
 S: Porque tienes que poner todo.
 E: Vale, vale. Muy bien.
 S: Después... añades...
 E: Ajá.
 S: ... atún.
 E: Sí.
 S: Y si quieres puedes añadir perejil al final, cuando has apagado el fuego.
 E: Ajá.
 S: Y lo dejas freír un poco también.
 E: Ajá.
 S: Y al final pone tomate triturado, no frito.
 E: No frito. ¿Pero cuándo lo pongo?
 S: Después de dos minutos.
 E: Después de dos minutos, ¿no? ¿Y alguna señal para saber si está bien ya o no?
 S: No lo sé.
 E: ¿Pero, sí, por ejemplo, no tengo reloj, cómo puedo saber...?
 S: Miras al atún, que no tienes que freír mucho, si no se... seca.
 E: Sí. Ajá. Ya, ya. Pero el atún, en lata, ¿no?
 S: Sí, sí.
 E: En lata. Vale.
 S: Y tomate. Y también puedes, si te gusta un poco picante...
 E: Sí.
 S: ... echar... ¿cómo se llama?, pimienta de cayena.
 E: Sí, sí, sí, pimienta de cayena. ¿Eso, cuando lo hecho?
 S: Cuando echa el tomate. Y añades sal. Y... después, o antes de todo, pone mucha agua en otra ca... ca... ca...
 E: Cacerola.
 S: Cacerola, con la sal también y, cuando hierva, acha los espaguetis y los dejas cocer por nueve minutos. ¿Qué más? Y ya está.
 E: Y ya está.
 S: Y dejas... cocer el atún... la sopa, no, la... salsa.
 E: La salsa, ajá. ¡Ah! Se deja cocer ¿hasta cuándo?
 S: No. Y... además tiene que ser caliente.
 E: ¿El qué?
 S: Con agua... la pasta se come caliente.
 E: Claro, claro. Exactamente. Y el agua fría.
 S: Y el agua fría.
 E: Sí. Y ya está, ¿no?
 S: Y le echas la salsa.
 E: Y ya está. Riquísima. Me gusta a mí lo del atún y el perejil. Atún, perejil y tomate.
 S: ¡Huy!
 E: ¿Qué pasa?
 S: También pod... puedes, si te gusta un poco picante...
 E: Ajá.
 S: ... echar... ¿cómo se llama? Pimienta de Cayena.
 E: Sí, sí, sí, pimienta de Cayena. ¿Eso cuándo la echo?
 S: Hummm... cuando echa el tomate.
 E: Ajá.
 S: Y si lo echa en polvo, bien. Si lo echa... entero...
 E: Sí.
 S: ... ten cuidado al comértelo.

[Cuestionario IIC.V]

- E: Ah, claro. Muy bien. Estupendo. Estoy haciendo una colección magnífica de recetas. Muy bien.
Quiero ir a Italia de vacaciones, quince días. ¿Qué me aconsejas que haga?
- S: ¿Quieres ir a algún sitio en particular?
- E: No tengo... no sé. Creo que por toda Italia hay sitios bonitos.
- S: Sí.
- E: Así que no, en principio no. Lo que tú me digas, lo que me aconsejes.
- S: ¿Y cuándo?
- E: En otoño.
- S: ¿En otoño?
- E: Sí.
- S: Te aconsejo que vayas... que llegues con el avión a Roma.
- E: Ajá.
- S: Y que visites Roma. Y después puedes subir a todo Florencia...
- E: Ajá.
- S: ... y Pisa, Siena... Y puedes ir a... Torino y Milano, Venecia y...
- E: Y en quince días ya está bien, ¿no?
- S: Sí.
- E: ¿O no?
- S: Sí. Y...
- E: ¿Y en Roma, qué me aconsejas que vea?
- S: Te aconsejo que veas el Coliseo... y San Pedro.
- E: Ajá.
- S: Y la Plaza de España.
- E: Sí.
- S: Y... no sé.
- E: Un montón de cosas, supongo, ¿no?
- S: Sí. El Foro Romano.
- E: Ya, ya. ¿Tú de dónde eres?
- S: Pesarro.
- E: Ajá, sí, sí.
- S: ¿Sabes dónde está?
- E: Sí. Me suena la ciudad pero no sé dónde está.
- S: Por la Scabolini de Pesarro. Un equipo de de baloncesto.
- E: Sí, sí. Es cierto.
- S: Los únicos españoles que conocen Pesarro...
- E: Es por el baloncesto, ¿no? ¿Y está al sur?
- S: No, al mismo nivel de Florencia.
- E: ¡Ah! ¿Al mismo nivel de Florencia?
- S: Pero al otro lado.
- E: Sí, sí. ¿Al occidente?
- S: Sí.
- E: A occidente, ¿no?
- S: Enfrente de Yugoslavia.
- E: Ah, ya, ya, ya. Entonces debajo de Venecia, ¿no?
- S: Sí.

[Cuestionario IIC.VI]

- E: Más o menos. No recuerdo yo haberlo visto. Yo estuve por allí, pero no... No me sonaba dónde... Me suena, pero, claro, seguramente es por el baloncesto por lo que me suena, ¿no? Muy bien.
¿En qué circunstancias robarías?
- S: [] Yo no robaría.
- E: ¿No robarías nunca? ¿Ni en circunstancias muy especiales, muy extremas?
- S: Por hambre...
- E: ¿Eh?
- S: Por hambre o... []
- E: ¿Sí?
- E: ¿Y en qué circunstancias te comerías una serpiente?

- S: [] No sé. Hummm... podría probarlo también en circunstancias... anormales.
- E: Ah, anormales, ¿no? No te importaría. Vale.
- S: ¿Y en qué circunstancias, por último, te desnudarías en público?
- S: Con una pistola.

[Cuestionario IIC.VII]

- E: Con una pistola, ¿no? [se ríen ambos]. De acuerdo, muy bien. Bueno, ahora fijate en esto. Es la descripción de Petra y de Pedro. Y, entonces, quiero que lo leas y que pienses qué le gusta a Petra de Pedro o qué no le gusta o qué le pone nerviosa, qué no soporta o le encanta, como sea...
- S: [Lee el texto en voz baja] Hummm... a Pedra... a Petra no le gusta que Pedro... sea un gruñón y que le cueste mucho madrugar. [] Y... y... quizás no le gusta que hable mucho, sobre todo de las intimidades de las otras personas, porque ella es muy reservada. Y... [] Pero creo que le gusta que sea tierno y cariñoso y que escriba poemas de amor.
- E: Ajá.
- S: Porque ella es muy romántica.
- E: Sí, sí.
- S: Y... las chuletas de cordero no le... creo que no le gustan.
- E: No le gustaban, seguro.
- S: Y... la música que escucha Pedro, creo que no le gusta.
- E: Que sí, ¿no?
- S: Sí.

[Cuestionario IIC.VIII]

- E: Ajá. Más o menos, ¿no? Es eso, ¿no? De acuerdo. Vamos muy rápido. A ver, quiero que pienses qué puede estar prohibido.
- S: ¿Aquí? Hablar.
- E: Ajá.
- S: Y... [] parecen todos muy sorprendidos.
- E: ¿Y por qué crees...? No sé. ¿Qué crees que piensa cada uno? ¿Qué crees que puede pensar?
- S: [] Por qué no se pueda hablar.
- E: ¿Por qué no qué? ¿Que por qué no se puede hablar? Ajá. ¿Y crees que están asustados por...?
- S: Asustado no, extrañado.
- E: Extrañados. Vale. ¿Y, además de hablar, puede estar prohibida otra cosa?
- S: Hacer cualquier tipo de ruido.

[Cuestionario IIC.IX]

- E: Ajá. Ya, ya. Muy bien. De acuerdo. Vamos al último de esta parte. Vamos a ver, quiero que hagas lo siguiente: tú vas a elegir en secreto, sin que yo lo sepa, y vas a darme instrucciones para que yo dibuje en este cuadro lo mismo que tú tienes en el dibujo. Pero no me digas qué dibujo me estás explicando, ¿eh?
- S: Ajá.
- E: Yo tampoco puedo enseñarte a ti lo que estoy dibujando, para ver si después mi dibujo es igual que el tuyo, ¿vale?
- S: Ajá.
- E: No sé, ¿no? Instrucciones... no sé, por ejemplo: "Dibuja una línea de O a I y de I a B" o "Dibuja una línea que sea curva y que vaya desde W hasta C", etc., ¿no?
- S: Ajá.
- E: Es decir, ayudándote de las coordenadas, ¿no?, de las letras y de los... ¿vale?
- S: Vale.
- E: Muy bien. Pues venga.
- S: Dibuja una línea que vaya de A a J.
- E: De A a J. ¿En línea recta?

S: Sí. Y de J a C.
 E: Ajá.
 S: Y también de J a P.
 E: Ajá.
 S: Y de P al número 15.
 E: De P al número 15.
 S: Y del número 15 al número 8.
 E: Todas rectas, ¿no?
 S: Sí.
 E: Líneas rectas.
 S: Después dibuja una línea recta que vaya dal... del número 13, pasando por el 6... ¿La Y, se dice?
 E: Ajá.
 S: La R.
 E: Sí.
 S: Y... la doble L...
 E: La LL, ¿no?
 S: La LL.
 E: Hasta LL, ¿no?
 S: Sí.
 E: Vale. ¿Qué más?
 S: Sigue un poco pero... hummm... no tienes que llegar hasta la F.
 E: Ajá.
 S: Tienes que pasar abajo de la... F.
 E: Ajá. ¿Y qué más?
 S: Baja sin... sin... sin pasar sobre la M y la T, al lado.
 E: Ah.
 S: Pasando al lado.
 E: Pero...
 S: En línea recta.
 E: ¿Por la derecha o por la izquierda?
 S: Por la derecha.
 E: Ajá.
 S: Y te para poco después de la T. En medio entre la T e el número 2(due)... 2.
 E: Ah. Vale.
 S: Hummm... hummm... hace una recta y... [] hacia la izquierda...
 E: Sí.
 S: ... pasando bajo de la T.
 E: Desde la línea que he dibujado, ¿no?
 S: Sí.
 E: ¿Pasando por dónde?
 S: Bajo de la T.
 E: Sí. ¿Y hasta dónde?
 S: Y... hasta la mitad del 3, la S y la T.
 E: Ajá. De acuerdo.
 S: No.
 E: No.
 S: Hasta el centro...
 E: ¿Hasta el centro?
 S: ... entre la S, la T, el 2 y el 1.
 E: Vale.
 S: Y... de LL baja un poco... hasta el nivel de los números 1 y 2.
 E: Ajá.
 S: Pasando por el medio.
 E: Ya. Muy bien.
 S: Ahora dibuja una... círculo...
 E: Sí.
 S: ... hummm... alrededor de la N.
 E: Ajá.
 S: Pero tiene que ser... más... un poco... [¿?].
 E: ¿[¿]?
 S: ¿«Ovale» se dice?
 E: «Oval». Sí.
 S: Un oval. Y la N tiene que estar... en el lado... a la izquierda...
 E: Ah.

S: ... del oval.
 E: Ya, ya, ya. Sí. ¿Y dentro del círculo?
 S: Sí, sí.
 E: Que esté solamente la N, ¿no?
 S: Sí, sí, sí.
 E: Vale.
 S: Ahora... hace una... recta...
 E: Ajá.
 S: ... sobre... hori... horizontal...
 E: Sí.
 S: ... sobre el número 11 y vas un poco a la derecha.
 E: Ya. Es una recta pequeña, ¿no?
 S: Sí. Y sube hasta la mitad... entre la U y el número 3.
 E: Sí.
 S: Y haces un recta paralela a la del número 11.
 E: También...
 S: Sí.
 E: Que sea tan chica como la del número 11.
 S: Baja un poco y... hasta la base del número tres.
 E: ¿Hasta la base del número 3?
 S: Sí, sine, sine cogerlo. No sé.
 E: ¿Sin qué?
 S: Sin que pases por el número.
 E: Entonces, hacia, a la izquierda del número.
 S: Sí. O por la izquierda.
 E: Ajá.
 S: Y una recta hasta el número 2, sine...
 E: Sí.
 S: ...sine... ¿Cómo se dice? ¿Sine...?
 E: Sin que llegue...
 S: Al dos.
 E: Un poco antes del dos, ¿no? Vale
 S: Y bajas hasta el número 10.
 E: Ajá.
 S: Sin que que toque.
 E: Ajá
 S: Y otra recta horizontal hacia el número 11.
 E: Hacia el número 11.
 S: Pero, un poco antes.
 E: Un poco antes. ¿Ya está?
 S: ¡Ah! No.
 E: ¿No?
 S: Falta...
 E: Bueno, ya lo hemos visto, pero da igual. ¿Qué?
 S: Hummm... baja una línea ondulada.
 E: Una línea ondulada.
 S: Que par...ta.
 E: Ajá.
 S: Debajo del número 7.
 E: Sí.
 S: Y suba hasta, hacia, hasta encima la Z.
 E: ¿Ya?
 S: Sí.
 E: ¿Es eso? Sí. ¿No? El segundo. Es difícil, ¿no?
 S: Sí.
 E: Lo has hecho muy bien. Estupendo. Lo has hecho muy bien. Bueno.
 Pues, hemos terminado esta parte. Ahora queda que hagas la otra
 parte del test gramatical.

Grupo B. Prueba Inicial.

(Sujeto 5) Anne Obst

18-3-1993

[Cuestionario IC.I]

- E: Y ahora sí me gustaría que hiciéramos esto. Vamos a ver, imagina que quieres comprar una casa.
S: Ajá.
E: Y entonces tienes que... Estás en una agencia inmobiliaria, en una agencia para vender y comprar casas...
S: Ajá.
E: ... o alquilarlas y tú describes las características de tu casa y tú quieres una casa como ésta.
S: Ajá.
E: ¿Eh?. Imagina que yo soy la persona que va a buscar una casa para ti.
S: Ajá.
E: Y tú me describes cómo quieres que sea tu casa.
S: Ajá.
E: Qué características...
S: Me gustaría una casa en... en el campo, no en la ciudad. Una casa grande con varios... varias habitaciones y una cochera.
E: Ajá.
S: Me gustaría también un jardín... una pequeña piscina y... me gustaría la... la vista al bosque y unas... ¿«colinas»? ¿no?
E: Sí. Pues ya está. ¿Algo más?
S: [] Puede ser que tengo... que ya tengo hijos, porque aquí hay unos juguetes también, pero... eso es...

[Cuestionario IC.II]

- E: Es suficiente. Vale, muy bien. De acuerdo.
A ver, es éste.
S: [¿?]
E: Esto es una trampa para coger a este ladrón, ¿eh?
S: Sí.
E: Fíjate, el dueño de la casa...
S: Ajá.
E: ... está aquí escondido, esperando que él coja el reloj. Entonces, yo lo que quiero es que tú describas el funcionamiento de la trampa, ¿eh? Fíjate, ¿ves?, quiere coger el reloj, pero hay una cuerda que está atada a la cola del gato. Otra cuerda que va hasta aquí, ¿eh? Hay otra cuerda que pasa por aquí y llega hasta el sifón. Otra cuerda, ¿no ves?, hasta la trompeta.
S: ¿La trompeta?
E: Entonces, simplemente quiero que me expliques qué pasará cuando el reloj... cuando el ladrón coja el reloj.
S: Ajá. [] Cuando el ladrón coja el reloj la ga... el gato va a gritar, ¿no? O... como la el reloj está juntado con el sifón, el sifón va a... hummm... no sé cómo expresarlo.
E: ¿A echar?
S: ¿Echar?
E: ¿Arrojar algo sobre él?
S: Sí, a echar sobre el ladrón. Otra posibilidad es que cuando el... cuando... toca eso, va a sonar la trompeta. Una última posibilidad es que cae una cosa sobre su... sobre su cabeza, ¿no?
E: ¿Cuándo?
S: [] Sí, cuando... intenta... robar el reloj. Eso está conectado de esa manera aquí.
E: Sí. Muy bien, de acuerdo. Ya está. Pues, no es tan difícil, ¿no?, no es tan difícil.
Vamos a ver. Es un ejercicio un poco extraño, pero creo que se puede hacer. Fíjate, lee este texto...
S: Ajá.