



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

Grammatikerwerb bei bilingualen Vorschulkindern.

Eine Fallstudie zur Verbstellung bei Spanisch-
Deutsch bilingualen Vorschulkindern.

verfasst von / submitted by

Lorena Muñoz Izarra, BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for
the degree of

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the
student record sheet:

A 792236

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record
sheet:

Romanistik

Betreut von / Supervisor:

Ao Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Cichon

1. Begutachter: Ao Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister
2. Begutachter: Univ.-Prof. Mag. Dr. Gerhard Budin

Eidesstattliche Erklärung¹

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Juni 2017



Lorena Muñoz Izarra

¹ Muster Eidesstattliche Erklärung der Universität Wien <https://www.univie.ac.at/finance/download/leitfaden.pdf>

A Talía,
mi musa

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo de muchas personas que me han acompañado incansablemente por este pedregoso andar.

En primer lugar, quiero expresar mi gratitud al director de esta tesis, ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Cichon que, con su ayuda y paciencia en los momentos en los que pensaba no tener fuerzas para continuar, me ha mostrado la dirección en la que dirigirme para poder terminar exitosamente este cometido. Sus profundos conocimientos sobre la materia, su apoyo a nivel profesional y personal me han proporcionado una ruta a seguir para no desviarme de mi camino. Mi especial gratitud le debo al tiempo que se ha tomado para las correcciones de los largos capítulos de esta tesis, a sus sugerencias y a su colaboración.

De igual manera quiero expresar mi más sincero agradecimiento a los profesores Univ.-Prof. Mag. Dr. Katrin Sartingen, ao. Univ.-Prof. Mag Dr. Robert Tanzmeister, y Univ.-Prof. Mag. Dr. Gerhard Budin por la inestimable ayuda prestada.

A Sabrina Zehetbauer que con su paciencia, trabajo e ímpetu siempre ha estado a disposición de este proyecto con una sonrisa en los labios, con su tiempo y sus conocimientos del programa CHILDES, sin el cual esta tesis nunca hubiera podido ser escrita. No hay palabras que puedan expresar mi agradecimiento.

A Katia por estar ahí, por no olvidarme, por perdonar mis silencios y mis ausencias. Por ser la parte racional de mi yo.

A mis padres porque todo lo que han hecho por mí ha sido lo mejor que hubieran podido hacer. Me inculcaron que la vida está hecha para los que luchan, para los valientes.

A mi madre, porque sin estar aquí, sé que está.

A mis hermanas por confiar en mí y por quererme. Por todo lo que hemos vivido juntas y lo que queda por vivir. A mi cuñado por ser lo que él sabe que es para mí.

A mis hijos, a Julia por ser la mejor hija que una madre puede desear; a Daniel, por ser mi príncipe sin saberlo; a Lucas porque sin él esta vida no tendría sentido.

A Grzegorz, por su inmenso apoyo, por su tiempo, por su paciencia, por su confianza en mí, por su incondicional amistad.

A mi marido, incansable compañero, por estar incondicionalmente a mi lado, por ver en mí lo que ni yo misma soy capaz de ver, por entender lo que yo no entiendo, por darme siempre lo que busco y lo que mi corazón reclama. Por eso y por todo lo que solo él y yo sabemos.

A todas las personas que, aunque no hayan sido nombradas en estas líneas, son parte irrefutable de mi vida, están ahí, me acompañan y comparten conmigo sueños y alegrías. Porque han sabido esperarme, entenderme y alentarme.

Índice

Eidesstattliche Erklärung	3
Agradecimientos.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abstract alemán	8
Abstract inglés	9
Presentación.....	10
Introducción	12
1. El bilingüismo, ¿un modelo ideal?.....	14
1.1 EL bilingüismo y sus definiciones.....	17
1.2 Tipos de bilingüismo	34
1.3 La importancia de la edad en la adquisición bilingüe	49
1.4 La adquisición bilingüe de la lengua materna	70
1.4.1 Aspectos generales en la adquisición bilingüe de la lengua materna	71
1.4.2. Etapas en la adquisición del lenguaje.....	85
1.5 Interferencias lingüísticas en el bilingüismo	108
2. La construcción oracional y la posición del verbo.....	121
2.1. El proceso de gramaticalización y la adquisición de la sintaxis	121
2.1.1 Consideraciones gramaticales de las lenguas de estudio	125
2.1.2 La adquisición de la morfología verbal en español.....	133
2.1.3. La adquisición de la morfología verbal en alemán	143
3. Observación y análisis longitudinal. Un estudio comparativo.....	146
3.1 El registro.....	150
3.2 Los probandos	151
3.2.1 La planificación lingüística de las familias de los probandos	157
3.2.2 Dispositivos de medida del bilingüismo	171
3.3 Los datos: transcripción y codificación.....	176
3.3.1 Tokens, y Types.....	185
3.3.2 Chunks	202
3.3.3 Longitud Media del Enunciado (MLU)	216
3.3.4 Las oraciones	222
3.3.5 Los errores	245
3.3.6 Los verbos	262
4. Las hipótesis y sus conclusiones.....	278
4.1 Las hipótesis de las interferencias lingüísticas	279
4.2 Las hipótesis de las interferencias en la colocación del verbo	303
4.3 Las hipótesis de la frecuencia y el desarrollo de las interferencias.....	312
4.4 Resumen de los resultados de los análisis del corpus	316
4.5 Conclusión	318
Zusammenfassung und Ausblick	322
Anexo: corpus lingüístico.....	330
1. Transcripciones Luna	331
2. Transcripciones Julen	409
3. Transcripciones Saskia	492
4. Transcripciones Irene	568
Bibliografía consultada	638
Índice de tablas.....	650

Abstract

Zweisprachigkeit sowie Spracheinfluss im bilingualen Spracherwerb bei Kindern sind Themen die in der Wissenschaft ausgiebig studiert worden sind, die Fachliteratur ist umfangreich. Jedoch sind epistemologische Arbeiten in der kontrastiven Grammatik, insbesondere bei Spanisch-Deutsch bilingualen Vorschulkindern, eher eine Rarität. Vor allem im grammatikalischen Erwerb sind die möglichen Interferenzen bei der Verbstellung beider Sprachen eher wenig erforscht worden.

Es entsteht an dem Punkt nicht nur die Problematik der Definition von Zweisprachigkeit, sondern auch inwiefern der Spracheinfluss sich im bilingualen Spracherwerb manifestiert. Ausgegangen wird von der Annahme, dass die möglichen Interferenzen, die bei der Verbstellung zwischen den zwei Sprachen Deutsch und Spanisch bei zweisprachigen Kindern vorkommen mögen, vom vorhandenen grammatikalischen Muster, welches in der Sprache A und/oder in der Sprache B vorhanden ist, abhängig sind.

Der Fokus der Dissertation wird jedoch nicht nur auf die Definition der Begriffstermini und deren unterschiedliche Auslegungen gelegt werden, die hier als Erklärung dienen, es soll der Verbstellungserwerb bei den Probanden, vor allem die Beeinflussung des Deutschen auf die spanische Sprache, die Frequenz der beobachtbaren Interferenzen und die Entwicklung des Verbstellungserwerbs sowie die Verbalmorphologie in Bezug auf Tempus und Modus analysiert werden.

Abstract

Bilingualism as well as language influence on bilingual language acquisition in children are topics that have been studied extensively in the sciences, and the literature is substantial. However, epistemological work in contrastive grammar, especially in Spanish-German bilingual preschool children, is rather scarce. Most notably, the possible interferences in the verb position of both languages during grammar acquisition have not yet been researched comprehensively.

My study assumes that possible verb position interferences between the Spanish and German languages by bilingual children are dependent on the grammatical pattern available of language A and/or language B. This means that the dominance of one language over another is not the only decisively influential factor, but that both the dominant and the subordinate or less used language can influence the other grammatically. The focus of the thesis is the analysis of verb position acquisition in the test subjects, especially the influence of German in the Spanish language, the frequency of observable interference and the development of the verb position acquisition and verbal morphology regarding tense and mode.

Presentación

Con el presente trabajo no solo quiero aportar mi granito de arena al estudio del bilingüismo sino también aportar a la ciencia, tras largos años de investigación y estudio, un considerable corpus de datos lingüísticos y su respectivo análisis.

El tema del bilingüismo, de la adquisición de lenguas simultáneamente y de la influencia que puede tener una en otra ha sido siempre de gran importancia tanto a escala personal como de investigación. Yo misma soy madre de tres hijos a los que he visto crecer y he educado en el bilingüismo por lo que he podido observar dentro de mi propio entorno de qué manera y en qué cantidad puede verse el desarrollo lingüístico del niño en una lengua intervenido por la otra. En ciertas situaciones lingüísticas las interferencias, ya sean de la lengua 1 o de la lengua 2, se han llegado incluso a convertir en fosilizaciones que, aunque no interrumpen o hayan interrumpido el proceso de la comunicación, sí han variado el sistema lingüístico que acaba utilizando el niño en las dos lenguas, sin importar cuál de ellas ha sido influenciada por la otra.

Llegué pues, con el tiempo y viendo crecer a mis hijos, al punto en el que empecé a preguntarme por qué sucedían y se repetían con regularidad ciertos fenómenos lingüísticos que interferían en situaciones discursivas diferentes. Uno de los fenómenos que más me llamó la atención y que con más regularidad, incluso a veces con una extraña regularidad, sucedía era el orden constitutivo de la oración y en concreto la colocación del verbo en las oraciones en español. Llegué a advertir que, al respecto, el alemán tenía una influencia mayor sobre el español debido a su orden estructural OV que sobre todo aparece en oraciones compuestas y con los tiempos verbales compuestos. Mientras que el

español tiene un orden fijo verbal, el alemán coloca en ciertas oraciones el verbo conjugado al final de la oración. La aparición con regularidad e incluso con cierta norma de estas interferencias en situaciones discursivas en español, las atribuí tanto a factores estructurales como a factores no estructurales. El averiguar si debía interpretar las interferencias producidas a lo largo desarrollo lingüístico de mis hijos como proceso o como resultado quedó pendiente.

Quizás fueron ellos la fuerza propulsora de este trabajo, los que me llenaron de curiosidad y ansia por querer averiguar dónde comienza y dónde acaba el proceso de adquisición de dos lenguas, qué normas sigue y a qué normas se atiene, qué factores influyen y cuáles no son de especial relevancia.

Hoy en día mis hijos ya son mayores y puedo afirmar con orgullo haber conseguido junto con ellos que sus conocimientos en las dos lenguas, tanto español como alemán, sean absolutamente inmejorables. Para este estudio epistemológico he recibido la ayuda y el soporte de cuatro maravillosos niños a los que he tenido el placer de acompañar durante un año. Los he visto crecer, desarrollarse y convertirse en conocedores de sus lenguas.

Introducción

Los objetivos de esta tesis doctoral se concentran en las posibles interferencias del alemán en el orden constitutivo de la oración en español, más concretamente en la colocación del verbo, partiendo de la base que el español presenta una tipología lingüística de SVO (sujeto + verbo + objeto) mientras que el alemán se rige por una tipología lingüística de SOV (sujeto + objeto + verbo). Esta diferencia sintáctica causa, como se ha podido ratificar en esta línea de investigación, interferencias en la gramática española en los probandos bilingües español-alemán. La colocación de los verbos en la oración en español dista de la del alemán en varios puntos y construcciones sintácticas, las cuales han sido explicadas con detalle en esta tesis. Independientemente de la importancia lingüística de la lengua dominante y de la lengua débil se ha conseguido probar, a través de los análisis del corpus, que cualquiera de las dos lenguas puede influir en el sistema lingüístico de la otra, aunque para este estudio solo ha sido relevante la influencia del orden estructural de la lengua alemana sobre la española. Hasta qué punto y en qué medida surgen interferencias sintácticas en la colocación del verbo en las oraciones en español a lo largo del desarrollo lingüístico de los probandos bilingües, ha sido presentado detalladamente en este estudio longitudinal.

El corpus lingüístico del estudio consiste de las grabaciones de cuatro niños bilingües español-alemán en edad preescolar. Las producciones lingüísticas espontáneas resultadas de situaciones conversacionales diferentes de los probandos han sido realizadas durante el periodo de un año, tiempo durante el cual se han realizado grabaciones de aproximadamente 20 min. de duración cada cuatro o cinco semanas, llegando a un corpus individual de doce grabaciones por niño con un total de aprox. 960 min. Las conclusiones han resultado del análisis de los datos longitudinales. En los cuatro casos los padres

son oriundos de Austria y las madres oriundas de España. Algunos de los padres/madres son bilingües español/alemán, otros monolingües, variando de esta manera el tipo de bilingüismo de los niños y la política bilingüe familiar (cfr. Romaine, 1995²).

Todo este análisis presentado como resultado del estudio de las tomas de los probandos ha querido acercarse al máximo a un examen exhaustivo que ha tenido por meta aclarar hasta qué punto el alemán influye en la adquisición gramatical del español en edades tempranas, en un periodo en el que el input recibido no es dominado por instituciones de enseñanza austriacas.

² Los diferentes tipos de bilingüismo son explicados y tratados detalladamente a lo largo de la tesis doctoral, basándome en la tipología de Romaine 1995, citada en Müller 2011.

Capítulo 1

El bilingüismo ¿Un modelo ideal?

Es gibt nichts Neues auf dieser Erde außer das Vergessene.

-George Santayana

Ya el simple hecho de describir qué es el bilingüismo es todo un desafío ya que a la hora de buscar la aclaración y estudiar el término en sí, nos encontramos con una gran diversidad de definiciones que a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado han ido variando dependiendo de la época, de los estudios filológicos y del enfoque, lingüístico y/o sociológico, que se le haya dado al concepto en sí.

Claro está que el bilingüismo es un desarrollo lingüístico complejo que atañe a un sinfín de regiones cerebrales, así como a órganos que están involucrados en las funciones comunicativas del lenguaje. Asimismo, aborda un gran número de ciencias que se dedican a su estudio y evolución, entre ellas la Neurolingüística, la Sociolingüística, la Psicolingüística y otras, no obstante, un detallado esclarecimiento de estas superaría ampliamente el marco de este trabajo el cual persigue concentrarse en la parte empírica y las hipótesis propuestas. No solamente lo arriba alegado demarca el significado del bilingüismo en sí, sino también, según las teorías de adquisición del lenguaje, el input recibido, el innatismo, el contexto en el que el niño se desarrolla, el entorno socioeconómico en el que el niño crece, etc. Igualmente, significativo en la adquisición bilingüe, tanto en la adquisición simultánea como en la consecutiva, es el factor de la edad, la cual influye de gran manera tanto en la calidad como también en la habilidad que desarrollan los niños de comunicarse en cada una de las respectivas lenguas L1. Niños que adquieren dos lenguas simultáneamente desde su nacimiento desarrollan más habilidades lingüísticas, debido a que en los primeros años de la infancia la adquisición resulta completamente inconsciente a diferencia del aprendizaje de una segunda lengua en edades más avanzadas o en los adultos.

Las investigaciones hasta ahora realizadas en el campo de la adquisición bilingüe son innumerables. El albor del estudio del bilingüismo comienza hace aproximadamente un siglo con las investigaciones del lingüista francés Jules

Ronjat (1913) seguido del lingüista alemán Werner Leopold (1934-1949). Las observaciones del desarrollo lingüístico de sus hijos, en el caso de Ronjat francés-alemán y Leopold inglés-alemán, son conocidas no solo como pioneras en el campo del bilingüismo, sino que siguen siendo marco de referencia, siendo, sin embargo, los estudios empíricos de Leopold los más reveladores en la materia. En los años ochenta y noventa del siglo pasado se llevaron a cabo estudios empíricos que tenían por meta comparar la adquisición monolingüe y bilingüe en los niños, aspecto importante sobre todo desde que se había empezado a ver el bilingüismo como perjudicial en el desarrollo lingüístico del niño, desde comienzos del siglo XIX hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. La creencia de que la adquisición simultánea de dos o varias lenguas disminuía y retardaba las capacidades y habilidades lingüísticas de los niños pudo ser por fin refutada con estudios como el de Leopold (1939), Peal & Lambert (1962) y posteriormente otros como Hoffmann (1991) y Baker (2006). Ciertamente, sin embargo, que es difícil considerar el bilingüismo como modelo lingüístico ideal. Muchas son las preocupaciones que han sido expuestas en importantes estudios empíricos pudiendo hablar así de la problemática del bilingüismo. Dicha problemática concierne tanto a factores cognitivos, así como a socioculturales y de contexto.

Este capítulo se dedicará a exhibir diferentes y opuestas definiciones del bilingüismo desde el enfoque psicolingüístico, a la importancia de la edad del niño bilingüe y la hipótesis del periodo crítico en el proceso de adquisición de las dos lenguas, así como a los tipos de bilingüismo y las interferencias lingüísticas en niños bilingües.

1.1 EL bilingüismo y sus definiciones

Como bien explicaba al comienzo del capítulo, son, no solamente copiosas las definiciones del bilingüismo desde el enfoque psicolingüístico³, sino también discrepantes. El hecho de que no se haya llegado a un consenso respecto a qué factores son o deben ser relevantes a la hora de calificar a una persona de bilingüe, dificulta la circunscripción del término en sí. Esta circunscripción del término del bilingüismo es, a su vez, sustancial en lo concerniente a la adquisición de las lenguas ya que esta adquisición bilingüe, a su vez, puede ser simultánea, cuando el niño adquiere las dos lenguas a la vez desde su nacimiento, por ejemplo en sociedades bilingües; y secuencial, cuando el niño las adquiere de manera consecutiva como suele suceder cuando la familia emigra o cuando el niño adquiere una lengua en el ámbito familiar y otra en la guardería o en el colegio.

Los primeros estudios que se efectuaron en este campo, como los de Ronjat (1913) y Leopold (1939) muestran un bilingüismo simultáneo en un contexto familiar bilingüe al que ellos mismos pertenecían, sin embargo estudios posteriores como McLaughlin (1984) presenta un bilingüismo simultáneo siempre y cuando el niño adquiera las dos lenguas en entorno familiar antes de cumplir los tres años de edad (cfr. Carroll, 2006:330) , y otros como De Houwer (1990) *“considera la adquisición del bilingüismo simultáneo*

³ Cabe destacar que el bilingüismo ha sido siempre estudiado desde dos enfoques diferentes, aunque no excluyentes el uno del otro, la sociolingüística y la psicolingüística. El estudio o definición del bilingüismo desde la perspectiva sociolingüística implica el uso de dos lenguas en una comunidad bilingüe o plurilingüe en la que el hablante cambia de sistema o perfil lingüístico para consumir tareas comunicativas diferentes debido a la convergencia de las lenguas dentro de la comunidad misma, así como criterios que podrían calificarse de subjetivos como el estatus social, la cultura, la educación, etc. La perspectiva psicolingüística se encomienda a la facultad humana del habla, es decir a las habilidades lingüísticas y cognitivas que en el caso de los bilingües concierne a dos lenguas diferentes.

como la exposición de un niño a dos lenguas con cierta regularidad (como oír ambas lenguas todos los días) desde el momento en el que nace.” (De Houwer citado en Carroll, 2006:330). Esto nos enseña la importancia de la delimitación de la definición del término sobre todo en lo que concierne a la adquisición secuencial, la cual varía en su inherencia según las aceptaciones y depende o parece depender de la *hipótesis del periodo crítico*, postulada por Lenneberg (1967), que declara la pubertad como momento límite para una adquisición bilingüe debido a condicionamientos biológicos⁴. McLaughlin (1978) anticipa los límites del periodo crítico a la edad de tres años. Müller (2011) diversifica el bilingüismo secuencial entre el que se adquiere en la infancia de manera natural y el que se aprende en un contexto educativo como un centro de enseñanza o la propia escuela (cfr. Müller et al., 2011:15), mientras que Carroll solo alude a la adquisición de una segunda lengua una vez se haya adquirido la lengua materna (cfr. Carroll, 2006:329). En esta dicotomía interviene, una vez más, la edad del niño en la adquisición secuencial diferenciándola así del aprendizaje de una segunda lengua en la institución del colegio.

No son pocas, como he anunciado anteriormente, las definiciones y las características que se le atribuyen al concepto del bilingüismo. La etimología de la palabra, como nos dice Siguan, *“basta para ofrecernos una primera aproximación al significado de la palabra; bilingüismo significa, obviamente, “dos lenguas”, y bilingüe será por tanto el individuo capaz de utilizar dos lenguas.”* (Siguan Soler, 2001:27).

Richards (1997) define el bilingüismo como un *“uso de por lo menos dos lenguas por parte de un individuo o por un grupo de hablantes, como los*

⁴ Dicha *Hipótesis del periodo crítico* de Lenneberg (1967) será tratada detenidamente en el capítulo 1.3

habitantes de una región o nación concreta; y en particular una persona bilingüe es una persona que conoce y usa dos lenguas, y se hace referencia al que habla, lee y comprende dos lenguas igual de bien (bilingüe equilibrado), pero una persona bilingüe generalmente tiene un conocimiento mayor de una de las dos lenguas en diferentes situaciones, o para objetivos comunicativos diferentes.” (Richards et al, 1997:45)

Rothweiler comparte la misma opinión que Richards y apunta: *“Mehrsprachig zu sein bedeutet, in mehr als einer Sprache kommunizieren zu können.”* (Rothweiler, 2007:105). Grosjean (1982), sin embargo, va más allá aclarando que *„el factor más relevante debe ser el uso regular de ambas lenguas.”* (Grosjean, citado en Obler y Gjerlow, 2000:154).

Estas definiciones del concepto del bilingüismo no son todavía lo suficientemente precisas ni por su aclaración, la cual deja mucho espacio a malinterpretaciones, ni por la precisión de la definición en sí. Basándonos en las explicaciones arriba citadas, podríamos llegar a entender bajo bilingüismo o persona bilingüe, una persona que tiene los conocimientos necesarios para comunicarse a nivel básico en una lengua sin llegar a usarla como un nativo. Ni siquiera se excluyen, con las definiciones hasta aquí expuestas de Rothweiler y Grosjean, a los hablantes, que, hablando de manera fluida, poseen un acento extranjero. Ni a los hablantes que, aun con conocimientos tan amplios como para leer fluidamente textos específicos, no son capaces de producir el lenguaje con la misma perfección como un nativo. Igualmente parece cobrar muchas veces insignificancia en el estudio del bilingüismo, pese a no tenerla, la disconformidad que existe entre saber dos lenguas y realmente hacer uso de ellas: ¿Se puede clasificar de bilingüe a una persona que habiendo aprendido dos lenguas solo se comunica en una?, ¿Cuándo se deja de ser bilingüe porque una de las lenguas haya cesado de ser lengua de comunicación para esa

persona?, ¿Se puede clasificar a alguien de bilingüe si solo posee los conocimientos lingüísticos de las dos lenguas pero no los pragmáticos, socioculturales, de uso, etc.?, ¿Cómo se denomina o clasifica lingüísticamente a individuos que se expresan en dos o varias lenguas sin dominar realmente ninguna de las dos pero que cumplen sin embargo en el empleo de estas la función comunicativa?. Ada y Baker (2001) advierten una diferencia entre ser bilingüe y comportarse bilingüemente y entre saber hablar y usar una lengua (cfr. ebd:XV): *„Una persona puede saber hablar dos idiomas y, sin embargo, no usarlos casi nunca. Esa persona tiene habilidades bilingües, pero no actúa bilingüemente. Esa persona puede tener mucha dificultad para expresarse correctamente y puede tener un vocabulario muy limitado. Sin embargo, en la práctica esa persona puede ser bilingüe, aunque el segundo idioma todavía se halle en proceso de desarrollo. Esta diferenciación entre saber hablar un idioma y usar el idioma demuestran una vez más como el simple término „bilingüe“ (entre comillas en original) implica fenómenos muy complejos“* (Ada & Baker, 2001:XV). Viéndolo así podríamos admitir, como manifiesta Rothweiler: *“wenn also Mehrsprachigkeit bedeutet, dass ein Mensch mehr als eine Sprache kommunikativ nutzen kann, dann ist der Großteil der Bevölkerung in Deutschland mehrsprachig, nicht nur die meisten der 20% Mitbürger mit Migrationshintergrund, [...], sondern auch all diejenigen, die ihre Englisch-, Französisch-, Russisch-, oder Spanischkenntnisse aus dem schulischen Fremdsprachunterricht in kommunikativen Situationen, z.B. im Urlaub, nutzen können und auch diejenigen, die neben der Hochsprache einen lokalen Dialekt sprechen – oder umgekehrt.“* (Rothweiler, 2007:104). Titone (1976) admite: *„hay hablantes que se encuentran a gusto en las dos lenguas, que hablan fluentemente la segunda traicionando en ocasiones la influencia de ciertos rasgos (sonidos, estructuras o vocabulario) de su lengua nativa, en tanto que*

otros utilizan ambas lenguas con variantes con respecto a su utilización por parte de los respectivos hablantes monolingües. Hay hablantes que dominan la sintaxis y el vocabulario de las dos lenguas, pero únicamente la pronunciación de una de ellas. Hablantes que dominan la pronunciación de ambas lenguas pero que poseen de una manera imperfecta o incompleta el vocabulario y/o la sintaxis de la segunda lengua. Hablantes, en fin, que están en posesión de vocabularios cualitativamente equivalentes, pero diferentes desde el punto de vista sectorial en las dos lenguas: que, por ejemplo, cuentan en una lengua y se pelean en otra.” (Titone, 1976:15)

Marrero (2002), aunque precisa más y declara que *“se habla de bilingüismo cuando se adquieren simultáneamente dos lenguas.”* (Marrero, 2002:16), nada explica de la profundidad del conocimiento de las dos lenguas ni tampoco de la asiduidad con la que la persona hace uso de estas (cfr. Siguan Soler, 2001:28). Marrero continúa su aclaración: *“pero esa simultaneidad admite grados, y se puede llegar a distinciones verdaderamente sutiles: cuando desde el nacimiento el niño está expuesto a ambos sistemas lingüísticos se trataría de una adquisición bilingüe de dos primeras lenguas (cursivo en original). Pero si hay un mes (!) de diferencia entre la exposición a una o a otra ya estaríamos ante una adquisición bilingüe de una primera y una segunda lengua (cursivo en original).”* (ebd. 2002:16).

Siguan (2001) habla de un nivel mínimo y máximo de bilingüismo representado en ciertas explicaciones del concepto: El nivel mínimo lo revela Haugen (1953) en su definición: *“El bilingüismo empieza en el momento en que el hablante de una lengua es capaz de emitir mensajes completos y con sentido en otra lengua.”* (Haugen, 1953 citado en Siguan Soler, 2001:28). La máxima imposición en el bilingüismo, acercándonos a lo que Halliday, MacKintosch y Stevens (1968) conceptuaron en sus estudios de equilingüismo o

ambilingüismo, resulta, según Siguan *“cuando una persona es capaz de utilizar con plena competencia, sin ninguna interferencia y en cualquier situación, dos lenguas distintas. Este nivel representaría el bilingüismo perfecto.”* (Siguan Soler, 2001:28). Esta clasificación del bilingüismo como fenómeno puramente lingüístico que postula conocimientos y habilidades de competencia semántica, fonológica y morfosintáctica, indican una postura radical en el cercamiento del término. Bloomfield (1933) defiende la aclaración drástica e inapelable del bilingüismo como *“un dominio de dos lenguas igual que un nativo.”* (citado en Bermúdez Jiménez et.al., 2012:101). Dentro de esta misma postura Crystal reitera *“people who have “perfect” fluency in two languages do exist, but they are the exception, not the rule”* (Crystal, 1987:362). Estas definiciones colmadas de cierto radicalismo y que obligan a pensar en el bilingüe como perfecto conocedor y usuario de dos lenguas, postergan a todas aquellas personas que *“hagan un uso irregular de una de sus lenguas, o que no hayan usado una lengua por varios años (“dormant bilinguals”) (entre comillas en original), o los que hayan desarrollado la comprensión de una lengua, pero no la hablen o escriban.”* (Alarcón Neve, 1998:142) y enfatizan la percepción del hablante bilingüe como una persona que no solo domina las dos lenguas en todas las competencias lingüísticas a la perfección, sino que también es capaz de hacer uso de estas independientemente de la situación comunicativa que se requiera. Por lo tanto, no todo el que es bilingüe parece que lo sea, este es el caso de las personas que no han vuelto a comunicarse en una de las lenguas aprendidas en la infancia durante muchos años, *dormant bilinguals*; y, antagónicamente, muchos más de los que uno piensa son bilingües. Este sería el caso de personas que usan lenguas de manera pasiva (traductores, p.ej.). Quedo conforme con Baker (1987) al declarar que definiciones como la arriba citada de Bloomfield

“son intrínsecamente arbitrarias y ambiguas por naturaleza, pueden criticarse fácilmente y son difíciles de defender” (Baker, 1997:44).

Macnamara (1967) define a un hablante bilingüe como *“cualquier persona que poseyera una mínima competencia en otra lengua que no fuera su lengua materna, ya fuera en la comprensión auditiva o de lectura, o en su producción oral o escrita”* (Macnamara 1967, citado en Neve, 1998:143f).

Neve (1998) se acerca a la descripción apropiada para el desarrollo de este trabajo de investigación del bilingüismo citando a Bolaño (1982) y Lastra (1992) y declara una división de la definición por enfoques. Desde el punto de vista del Sociolingüismo, el bilingüismo *“implica la convivencia entre dos lenguas dentro de una comunidad de hablantes. Estos sistemas lingüísticos funcionan socialmente diferenciados, cumpliendo variadas tareas especificadas dentro de la matriz comunicativa del perfil lingüístico de la comunidad”* (Bolaño, 1982 y Lastra, 1992, citado en (Neve, 1998:141). Desde el punto de vista psicolingüístico *“el bilingüismo consiste en la posibilidad del individuo de desenvolverse en dos lenguas”* (Neve, 1998:141). Igualmente, tolerante y abierto a interpretaciones en su descripción es Wei (2007) asumiendo *“the term “bilingual” (entre comillas en original) primarily describes someone with the possession of two languages”* (Wei et al., 2007:7).

Titone (1976) habla de bilingüismo como una *„facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propios de la misma sin parafrasear la lengua nativa. La persona bilingüe posee la facultad de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin dificultad cada vez que surge la ocasión.”* (Titone, 1976:13). En esta definición Titone parte de la base que una persona bilingüe tiene una lengua materna y una segunda lengua. Esta afirmación, me atrevo a manifestar,

contradice con lo anteriormente expuesto acerca de la adquisición simultánea de dos lenguas en las que claramente se habla de dos lenguas maternas. Es, sin embargo, del todo cierto que el bilingüismo equilibrado no existe. Toda persona bilingüe tiende a expresarse en una de las lenguas con mayor perfección en ciertos campos o, en palabras de Siguan, a identificarse personalmente con la que sería la lengua principal del hablante (cfr. Siguan, 2001). Puede darse la situación en la que el hablante sienta una mayor inclinación por una de las lenguas dependiendo del campo o del contexto debido a las situaciones comunicativas a las que ha estado expuesto en el proceso de adquisición. Si el hablante está acostumbrado a hablar en el ámbito familiar en una lengua y en el ámbito profesional en otra, resultará ardua la tarea de cambiar de lengua en los diferentes ámbitos lingüísticos aun siendo competentes en las dos. El cómo, cuándo y por qué de la elección de la lengua de expresión en hablantes bilingües, es en palabras de Ronjat la elección de la lengua apropiada y pocas veces sucede de manera cognitiva e ímproba sino más bien *“is usually chosen unconsciously with no extra time or effort”* (Grosjean, 1982:130). Ronjat observa en el hablante *“una constante oscilación en su capacidad para servirse de cada una de las lenguas”* (Ronjat 1913 citado en Titone, 1976:15), lo que nos indica que no todos los bilingües son en todas las situaciones comunicativas igualmente y equilibradamente bilingües. Backer (1997) declara notoriamente que *“los bilingües tienden a ser dominantes en una de sus lenguas, en todas o en algunas de las competencias lingüísticas. Esto puede variar en el tiempo por el contexto. La dominancia en una lengua puede cambiar en el tiempo por la movilidad geográfica y social. Para otros, la dominancia puede ser relativamente estable en el tiempo y en el lugar”* (Baker, 1997:36). Y no solamente cambia la dominancia de una lengua según el contexto y debido, como en muchos casos se da, a la movilidad geográfica, a cambiar el país de

residencia, a dejar de hablar una lengua debido a cuestiones profesionales o porque lo requiere la sociedad o el ámbito en el que se encuentra el hablante bilingüe en un momento concreto de su vida, sino que no debe perderse de vista la relevancia a la hora de denominar o clasificar a una persona de bilingüe qué uso hace de cada una de las lenguas por separado, hasta qué punto domina las dos en los mismos ámbitos y hasta qué punto es necesario que domine las dos lenguas por igual en todos los ámbitos. A medida que pasa el tiempo se modifica el entorno y las necesidades lingüísticas de un individuo bilingüe y puede llegar a cambiar, no solo la dominancia de cada una de las lenguas, sino también el estilo, el léxico, el registro, etc. dependiendo de qué lengua habla con quién, cuándo y dónde. El análisis exhaustivo de estos componentes nos lleva a comprobar el auténtico dominio de una o de las dos lenguas en el contexto con sus respectivas modificaciones y evoluciones. Backer (1997) apunta que *“a lo largo del tiempo y del lugar, las dos lenguas de un individuo nunca son estáticas, sino que cambian y evolucionan”* (op. cit.:45).

El grado de perfección del bilingüismo no es mensurable dependiendo así de la frecuencia del empleo de cada una de las lenguas, de los contextos en los que estas se usen y de la función comunicativa que se persiga con su práctica. No es mesurable no solo por los arriba citados aspectos, sino también porque se olvida, en la mayoría de las aclaraciones, de incluir el aspecto comunicativo y social que en sí y por sí mismo tiene la lengua, que es el de la comunicación y rendirle culto a esta. Todo individuo tiene como meta comunicarse al utilizar tanto una, como dos lenguas, es decir, establecer relaciones personales e interpersonales para poder expresar sentimientos, ideas, metas, argumentos, opiniones, etc. En cuanto se ignora la función comunicativa del lenguaje se olvida que hablantes bilingües utilizan sus lenguas no solo en situaciones y contextos lingüísticos diferentes, sino también comunicativos, lo que hace del

bilingüismo algo completamente individual, personal, incomparable e inmensurable. Dualismos como, en palabras de Backer, lo lingüístico y lo social; la capacidad y el uso; la competencia y la comunicación (cfr. ebd: 66) deberían acompañar toda búsqueda de definición de bilingüismo.

Estas aclaraciones refuerzan, por tanto, el hecho de que debemos disuadir de considerar el bilingüismo como estado de perfección lingüística, el cual se ha ratificado en estudios de Mackey (1956) y Müller (2011) como inalcanzable e ilusorio. Sin embargo, tanto Titone como Weinreich, hablan de la facilidad de conmutación lingüística de hablantes bilingües afirmando que *“el bilingüe perfecto pasa de una lengua a otra según unos particulares cambios de la situación en la que se establece la comunicación (interlocutores, temas, etc.), pero no en una situación constante y menos aún en el espacio de una sola frase”* (Weinreich 1964:73 citado en Titone, 1976:45).

La dominancia o preferencia lingüística la define Müller (2011) como un estado en ningún caso absoluto sino variable según las situaciones lingüísticas o contextuales y obedece a la influencia de la lengua fuerte o de preferencia sobre la otra y a si esta influencia es continua o si, por el contrario, acontecen periodos de tiempo en los que dicha influencia se modifica, siendo en este caso la lengua de menor preferencia la que toma el relevo (cfr. Müller 2011). Müller hace referencia a los estudios de niños bilingües de Leopold (1970), Berman (1979) y Cummins (1979) entre otros, en los que claramente se ha ido modificando con el tiempo y el uso y, sobre todo, teniendo en cuenta la influencia del input recibido, la primacía lingüística del hablante hasta el punto de poder admitir que la lengua de menor preferencia puede llegar a considerarse lengua fuerte y viceversa (cfr. Müller et al., 2011:66ff). Müller hace hincapié en la relevancia de la lengua del entorno ya que esta determina cuál de las dos lenguas es la dominante, aunque, como hemos citado arriba, no se

trata de algo estable e inalterable a lo largo de la vida bilingüe de una persona, sino que obedece a las situaciones lingüísticas a las que el hablante está expuesto. El caso de la hija de Leopold (1970), Hildegard, la cual creció en un ámbito bilingüe alemán-inglés, demuestra claramente la transcendencia de la lengua del entorno y la inestabilidad de la lengua fuerte en cuanto a que su dominancia debe ser vista como estado cambiante y bajo ningún aspecto absoluto. Hildegard creció y pasó los primeros años de su infancia en los Estados Unidos donde se desarrolló bajo una estrategia bilingüe de 1 persona-1 lengua (cfr. Romaine, 1989) y recibió desde su nacimiento input tanto en alemán de su padre como en inglés de su madre y del entorno. Leopold determinó a la edad de, aproximadamente, dos años y medio inglés como la lengua dominante de su hija, sobre todo debido a que la niña recibía más input en inglés ya que esta lengua estaba representada tanto por la madre como por el entorno, y menos en alemán, que prácticamente solo escuchaba y hablaba con su padre. Como determinante de la dominancia del inglés se determinó la dificultad de Hildegard para pronunciar ciertas consonantes en alemán, así como la combinación de sustantivos en alemán con terminación plural inglesa, etc. Este estado de dominancia lingüística del inglés sobre el alemán se vio alterado por una estancia de la familia en Alemania de medio año en la que Hildegard llegó a desarrollar su alemán hasta tomar prácticamente la supremacía durante este periodo de tiempo. De regreso a los Estados Unidos volvieron a intercambiarse las dominancias (cfr. Müller et al., 2011:66). Este caso de Hildegard, así como muchos otros, evidencia *“dass die Umgebungssprache einen starken Einfluss darauf hat, welche Sprache vorherrschend ist”* (Müller et al., 2011:66) y, tal y como revela Siguan y Ronjat, *“dass Sprachdominanz kein absoluter Zustand ist, sondern sich je nach kontextuellen Gegebenheiten verändern kann”* (ebd. 67). Grosjean habla de una ida y venida de lenguas a lo largo de la vida de un

hablante bilingüe debido a periodos de reestructuración lingüística, de la influencia de una lengua sobre otra, de que una de ellas deje de usarse por un cierto periodo de tiempo, o, incluso caiga en el olvido. En periodos de reestructuración lingüística puede llegarse a olvidar una de las dos lenguas y *“the domains of use of the language are greatly reduced, or sometimes even disappear, and signs of loss appear over time: language production is filled with words finding problems and hesitations; the person’s accent is influenced by the other, stronger, language(s), as is the syntax; the speaker calls on the other language(s) more and more for a word or a phrase, and so on. In addition, bilinguals become very unsure of themselves when they have to use the language and often state that they do not know it any more. Oral comprehension suffers too less so than production. In sum, the bilingual’s languages will wax and wane over the years and the different stages will have an impact on psycholinguistic processes”* (Grosjean F. & Li P., 2013:7)

Macey (1962) también reconoce que *“el bilingüismo (o el multilingüismo) (en paréntesis en original) debe ser considerado no como un concepto absoluto, sino relativo”* (Mackey 1962 citado en Titone, 1976:19). Este concepto relativo depende, según Titone, de los aspectos del bilingüismo que él clasifica del siguiente modo: número de lenguas implicadas, tipo de las lenguas utilizadas, influencia de una lengua sobre otra, grado de perfección, oscilaciones y la función social (cfr. ebd. 19f). Estos aspectos demuestran no solo que no es posible medir el grado de bilingüismo del hablante, sino que el bilingüismo depende de muchos más factores que el mero lingüístico. Llegado a este punto cae fácilmente en olvido la importancia de los aspectos sociológicos, así como del estatus de una de las dos lenguas en una sociedad monolingüe, queriéndonos concentrar casi exclusivamente en los aspectos lingüísticos para encontrar un equilibrio en las dos lenguas equivalente a la perfección. Titone

nos da la razón admitiendo que *“el problema del bilingüismo implica mucho más que la simple posesión de dos lenguas y que este concepto, tan absoluto y al mismo tiempo tan limitado, está muy lejos de hacer justicia a los muchos y variados fenómenos que resultan de la coexistencia de dos o más lenguas en un individuo o en una comunidad. No sirve para reflejar el grado de perfección, las oscilaciones en el uso, la función social, el prestigio y las presiones ejercidas por diferentes lenguas sobre otras”* (ebd. 18f).

Para Wei (2007) son otros los aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de clasificar a una persona de bilingüe como la edad y el modo de la adquisición, el dominio de las lenguas en cuestión, los usos de estas en diferentes campos y/o situaciones lingüísticas y la identificación del individuo, así como su actitud al respecto (cfr. Wei et al., 2007:5):

- En lo referente a la edad y el modo de adquisición Wei distingue entre los hablantes que están en contacto con las dos lenguas desde su nacimiento y aquellos que adquieren una segunda lengua más adelante en su vida y entre los hablantes que adquieren dos o más lenguas en un contexto natural como comunidades y/o familias bi/multilingües de aquellos que no adquieren sino aprenden una o más lenguas en un contexto institucional. En lo concerniente a la edad de los hablantes bilingües en la adquisición lingüística hablaremos en el siguiente apartado 1.3.
- El dominio de una lengua contrario a las suposiciones populares, según Wei, no solo alude a la edad y la manera de adquisición. Abundantes estudios evidencian cómo una adquisición tardía en un contexto no estructurado puede igualmente llegar a alcanzar un nivel de dominio semejante al de un bilingüe y añade que debería

tenerse en cuenta que la adquisición y dominio de dos lenguas es un proceso absolutamente complejo en el que se deben tener en cuenta las cuatro competencias lingüísticas para no clasificar inadecuadamente a un hablante de bilingüe cuando no lo es y viceversa.

- Wei reconoce que el bilingüismo equilibrado no existe siendo los pocos casos conocidos una singularidad y excepción. Hablantes bilingües se sirven de sus dos lenguas para diferentes propósitos y en diferentes situaciones comunicativas. Se dan casos de personas que siendo bilingües hablan las dos lenguas, pero solo escriben en una o, algo más habitual, de personas que usan las dos lenguas en los mismos contextos, pero no son capaces de no mezclarlas entre ellas (code-switching).
- Concluyendo afirma Wei que uno de los factores más significativos del bilingüismo es la actitud del hablante. No todas las personas bilingües quieren definirse como tal significando en algunos casos una desventaja social. Mackey reitera *“bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of “language” (entre comillas en original) but of “parole” (entre comillas en original)”* (Mackey 1962 citado en Wei et al., 2007:7). Wei añade *“the bilingualism is not simply a person’s cognitive capacity buth their attitude”* (ebd.)

Mackey (1989) especifica cuatro factores para la calificación del bilingüismo que son conocimiento, función, alternancia e interferencia: *“the question of degree of bilingualism concerns proficiency. How well does the*

bilingual know each of the languages? Function focuses on the uses a bilingual speaker has for the languages, and the different roles they have in the individual's total repertoire. Alternation treats the extent to which the individual alternates between the languages. Interference has to do with the extent to which the individual manages to keep the languages separate, or whether they are fused" (Mackey 1968:555 citado en Romaine, 1989:11). Titone (1976) hace la misma clasificación llegando a hablar incluso de bilingüismo como rasgo perteneciente al individuo y no a la comunidad que se manifiesta de manera subjetiva y que debería ser analizado según su grado de perfección, su función o usos que el hablante le da a cada una de las lenguas, el uso alternativo de estas y, por último, la interferencia entre ellas (cfr. Titone 1976:22); y cita a Mackey: *"el bilingüismo constituye una forma de comportamiento integrada por unas prácticas lingüísticas que se modifican mutuamente y que varían en grado, función, alternancia e interferencia. El bilingüismo puede ser descrito de acuerdo con estas cuatro características inherentes"* (Mackey 1962:53 citado en Titone, 1976:55).

Así como no hay límites en la definición del bilingüismo tampoco los hay en la determinación o desglose entre lo que debe o no debe ser considerado bilingüe independientemente del grado de perfección, del uso de las lenguas y de la conmutación lingüística. Dentro de las características del hablante bilingüe deberían tenerse en cuenta asimismo las psicológicas, que especifican la personalidad del hablante (cfr. Titone 1976:37). Ciertas situaciones pueden llegar a preocupar o producir problemas tanto de desarrollo lingüístico del hablante como anímicos: la aspiración o afán de perfección en las dos lenguas, los factores de elección, evitar las interferencias lingüísticas, la actitud lingüística de cada uno, el miedo a fracasar o a ser juzgado según el grado de los conocimientos de las dos lenguas, entre otros (cfr. ebd). Estos aspectos y el

hecho de que la alternancia de lenguas supone o puede llegar a suponer y conlleva una alteración o incluso mutación de personalidades evidencia la extrema presión psicológica a la que se tienen que ver sometidos sino todos, muchos hablantes bilingües. Declaraciones de Lowie, inmigrante austriaco a los Estados Unidos en 1945, corroboran la complejidad del bilingüismo así como la influencia de los aspectos psicológicos en el desarrollo y mantenimiento del estado bilingüe: *“Me preocupa la dificultad de dominar plenamente una sola lengua y más aún dos lenguas [...] [El bilingüe] sufre en una y otra lengua cuando es juzgado de acuerdo con unas normas exigentes [...] pese a disfrutar de intuiciones que no se conceden de manera vívida a otros hablantes. [...] La impresión popular que considera que un hombre altera su personalidad cuando habla otra lengua no es ni mucho menos infundada. Cuando yo hablo alemán con alemanes, cambio automáticamente mi orientación como ser humano”* (Haugen 1956:60 citado en Titone, 1976:37f). La adquisición de una lengua está estrechamente ligada al proceso de socialización de los individuos ya que adquirir una lengua supone asumir una cultura y sociedad, un sistema de valores y unos comportamientos que hacen referencia a dicha socialización. Nos expresamos a través de la lengua que a su vez es un espejo de la cultura de la región o país en el que se habla, este hecho hace que resulte dificultoso para el hablante bilingüe aceptar poseer dos culturas, dos sistemas de valores y de pensamientos inducidos por las sociedades que cada lengua representa, y a través de la que se habla, es decir, ponen de manifiesto diferentes aspectos de su personalidad adaptándose según las situaciones comunicativas en cada uno de las lenguas de expresión. Siguan considera que *“el lenguaje nos aparece en primer lugar como una lengua concreta, ligada a la sociedad que la habla y a la cultura que a través de ella se expresa. Pero así la relación entre el bilingüismo y personalidad se hace problemática, pues aprender a hablar a la vez dos*

lenguas significaría incorporarse a la vez en dos sociedades y asumir a la vez dos culturas, lo que en principio parece contradictorio” (Siguan Soler, 2001:328). Roche (2013), para el que la adquisición de una o varias lenguas, así como el aprendizaje de una segunda lengua, no supone sola y exclusivamente una secuencia de palabras adecuadas gramaticalmente sino, fundamentalmente, la capacidad de optimizar tanto la parte gramatical como la cultural que indudablemente va unida a toda lengua; admite “wie vielfältig und differenziert sich kulturell geprägte Schemata in Sprache manifestieren und wie Sprache gleichermaßen kulturelle Schemata prägen hilft. Erst wenn diese Bedingungen im Spracherwerb und Sprachunterricht Berücksichtigung finden, lassen sich die Ergebnisse (sprachliche und kulturelle Kompetenzen) und die dafür nötigen Erwerbs- und Vermittlungsprozesse optimieren” (Roche, 2013:12). Lambert (1974) afirma que ser “bilingüe tiene efectos sobre la autoestima y el ego” (Lambert 1974 cit. en Baker, 1997:142) y que, según afirma Baker, „el bilingüismo implica un enriquecimiento cultural. Quien es bicultural o multicultural puede tener aspiraciones, cosmovisiones, valores y creencias diferentes porque es bilingüe o multilingüe” (ebd.).

En conclusión, a las consideraciones de este capítulo podemos deducir que la definición de bilingüismo no solo depende del grado de perfección lingüística y del uso que se les otorga a las lenguas, ni de la capacidad tanto intelectual como social que tenga el individuo, sino también de factores tanto sociológicos como personales y de actitud. Componentes como la edad, la inteligencia de la persona, la capacidad de memoria verbal, procesos cognitivos, organización del lenguaje en el cerebro, el sexo, la motivación lingüística (cfr. Siguan 2001:25) y la actitud con respecto al hecho de ser o identificarse como bilingüe, son extremadamente significativos sino incluso sustanciales para la adquisición de dos o varias lenguas. Todo individuo posee las características necesarias, tanto

orgánicas como cognitivas, para adoptar y mantener un estado de bilingüismo persistente a lo largo de su vida, pero solo los factores internos y personales, aquello que hace que la lengua nos determine y nos confiera una personalidad dentro de un contexto social y cultural, son los que convierten la capacidad cognitiva de la expresión en una o más lenguas en una propiedad individual e inalienable.

1.2 Tipos de bilingüismo

En la adquisición de dos lenguas entran en juego, como hemos podido ver en el capítulo anterior, muchos y muy diferentes factores. Desde la edad de la adquisición hasta la influencia de los aspectos sociales que influyen en esta, hemos pasado revista a puntos de extrema envergadura y sobre todo aquellos que caen en el olvido y dejan de estar en punto de mira en estudios sobre el bilingüismo.

Más allá de toda definición de bilingüismo, independientemente de cuán precisa o estricta sea esta, existen aquellas explicaciones del término que se basan en la clasificación de los tipos de bilingüismo. Sin embargo, los tipos de bilingüismo se dejan a su vez clasificar bajo la perspectiva de la psicolingüística, desde la perspectiva de la sociolingüística e incluso desde la perspectiva de la lingüística crítica según Martínez (2006): *“En primera medida la perspectiva lingüística toma el sistema de la lengua como objeto de estudio y no se ocupa con (sic) los problemas del individuo en relación al bilingüismo. Por su parte, la perspectiva sociolingüística se enfoca en cómo el sistema de la lengua es utilizado en diferentes ámbitos sociales según las circunstancias y propósitos comunicativos. Finalmente, la perspectiva lingüística crítica no ve al (sic) bilingüismo como la habilidad para hablar de dos idiomas sino para ser*

consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que el lenguaje y los hablantes están posicionados y de los múltiples significados que emergen de dichos contextos” (Bermúdez Jiménez et.al., 2012:105). Otros modelos de clasificación del bilingüismo como el de Hamers & Blanc (1983) se basan más bien en su aprendizaje y desarrollo dentro de la educación lingüística del hablante:

Puntos de vista	Tipo de bilingüismo	Definición
La competencia en ambas lenguas	Bilingüismo equilibrado	Se considera bilingüe equilibrado a aquella persona cuya competencia en ambas lenguas es equivalente.
	Bilingüismo dominante	En el bilingüismo dominante, generalmente la competencia en la lengua materna es superior.
La relación entre lenguaje y pensamiento	Bilingüismo compuesto	El bilingüe compuesto es aquel que posee dos etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva.
	Bilingüismo coordinado	El bilingüe coordinado posee unidades cognitivas diferentes para las unidades lingüísticas según sean en L1 o L2.
El estatus de ambas lenguas	Bilingüismo aditivo	Ambas lenguas son valorizadas por el medio en que el niño está inserto, lo cual le permite sacar el máximo provecho para su desarrollo cognitivo.
	Bilingüismo sustractivo	Cuando el idioma materno (L1) está desvalorizado, el desarrollo cognitivo del niño puede verse frenado y, en casos extremos, incluso retardarse.
La edad de adquisición	Bilingüismo precoz	Generalmente sucede de tres a nueve años y puede ser simultáneo o consecutivo.
	Bilingüismo en adolescencia	Sucede entre los diez y diecisiete años.
	Bilingüismo adulto	Sucede en personas jóvenes y adultos.

Puntos de vista	Tipo de bilingüismo	Definición
La pertenencia o identidad cultural	Bilingüe bicultural	El bilingüe bicultural se identifica positivamente con dos grupos culturales y es reconocido como tal por ambos.
	Bilingüe monocultural en L1	El bilingüe mantiene su identidad cultural mientras adopta la L2.
	Bilingüe aculturizado hacia L2	El bilingüe aculturizado puede renunciar a su propia identidad cultural y adoptar la de la L2.
	Bilingüe aculturizado: anomía	El bilingüe aculturizado puede no conseguir adoptar la identidad cultural correspondiente a la L2 y perder su propia identidad.

Tabla 1: Puntos de vista y tipos de bilingüismo (Hamers & Blanc citado en Bermúdez Jiménez et.al., 2012:103f)

Ramirez (1992) enfoca su clasificación en la perspectiva sociocultural y organiza los tipos de bilingüismo en estable, en dinámico, en transicional y en vestigial. Mientras en el bilingüismo estable hace referencia a la distinción entre las dos lenguas según el contexto sociocultural en el que sean estas habladas, varía, en el bilingüismo dinámico, la lengua dominante o preferente según el contexto sociocultural y las necesidades del hablante. En el bilingüismo transicional el hablante tiene una lengua preferente dependiendo del contexto, el uso o los otros hablantes (español en la familia y alemán en el trabajo; alemán en la escuela y español en la familia, etc.). El bilingüismo vestigial ocurre en regiones y sociedades bilingües en las que una de las dos lenguas está cayendo en desuso y mantiene, pro forma, su estatus de manera simbólica.

Conforme al enfoque neurolingüístico de Weinreich (1953), más concretamente la edad de la adquisición de las lenguas, así como el orden de la adquisición de estas y su organización mental, se dejan establecer tres tipos de bilingüismo que hasta ahora han estado en punto de mira en incontables estudios al respecto. Weinreich diversifica, según el cerebro del hablante bilingüe, en bilingüismo coordinado, bilingüismo compuesto y bilingüismo subordinado: *“en el primero –el coordinado-, el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. Para una palabra, dispone de dos significantes y de dos significados. [...] Por otro lado, en el bilingüismo compuesto, el niño tiene un solo significado para dos significantes, no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas, sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse. [El bilingüismo subordinado] denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, denota el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo”* (Signoret Dorcasberro, 2013:2).

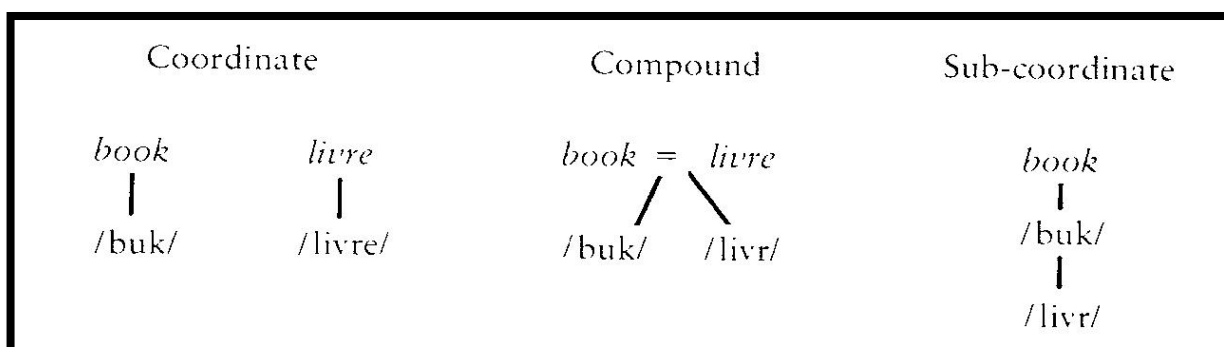


Tabla 2: Tipos de bilingüismo basado en Weinreich 1953 y en Romaine, 1989:77

Llama la atención el hincapié que se hacía ya en la época de los cincuenta y sesenta del siglo pasado en el sistema lingüístico de los bilingües partiendo, en muchos casos, de la base de un sistema lingüístico unitario que con la adquisición de otra lengua podía llegar a disgregarse y desarrollarse en dos sistemas lingüísticos autónomos el uno del otro. Weinreich muestra como el concepto de libro tanto en inglés “*book*” como en francés “*livre*” puede estar y/o está asociado a diferentes representaciones fonéticas en el cerebro bilingüe inglés/francés. El bilingüe coordinado se diferencia del compuesto en que el aprendizaje sucede en entornos diferentes en el primero y en entornos o contextos idénticos o muy similares en el segundo, llegando a diversificarse de esta manera la representación cerebral de las lenguas para formar dos sistemas o un sistema lingüístico del que los hablantes hacen uso. El bilingüe subordinado depende irremediamente del sistema lingüístico de su primera lengua al que está sujeto el sistema lingüístico de la otra lengua (cfr. Romaine, 1989). Estas clasificaciones de Weinreich han sido duramente discutidas en investigaciones empíricas de Lambert, Havelka y Crosby (1958) en las que, después de un exhaustivo análisis y estudio para examinar hasta qué punto existían en los bilingües, tanto coordinados como compuestos, uno o dos sistemas lingüísticos diferentes de dos grupos de bilingües, se llegó a la

conclusión de que: *“the results indicated that compound bilinguals differed only from certain members of the coordinate group. The differences were observed only when they were compared with coordinate bilinguals who had learned their two languages in different cultural settings. There was no difference between compound bilinguals and those coordinate bilinguals who learned the two languages in the same cultural setting, e.g. one inside and the other outside the home, or one with each parent”* (Lambert, Havelka y Crosby, 1958 cit. en Romaine, 1989:78). No solamente en estas investigaciones ha sido comparada y estudiada la posibilidad de existir una diferencia entre los sistemas lingüísticos en bilingües; Macnamara (1967a) advirtió que los análisis hechos hasta ahora con bilingües coordinados y compuestos se concentraban en las repeticiones o reconocimiento de palabras aisladas fuera de todo contexto y de toda función comunicativa, a través de las cuales no es posible describir de manera científica y apropiada el proceso de la recepción y reproducción de estas (cfr. Romaine, 1989:80). Grosjean (1982) advierte del conflicto que puede suponer definir a una persona de bilingüe coordinado o compuesto existiendo casos en los que los hablantes no pueden ser clasificados ni en uno ni en otro tipo debido a la falta de homogeneidad en las características comunes que deberían compartir cada uno de estos. Casos de bilingües (Lambert et al. 1958) que han adquirido sus dos lenguas en el ámbito familiar y han sido clasificados como bilingües coordinados sin tener en cuenta que estos se especifican por haber adquirido las lenguas en contextos culturales desiguales y no con/por/de distintas personas, nos muestran hasta qué punto es ambiguo todo tipo de clasificación y la adhesión a un método, sistema o estructura que no permite permutación, variación o alteración de la norma. Se desatiende que niños bilingües en los comienzos de la adquisición combinan sistemas lingüísticos para, más adelante, afianzarse solo uno o desarticularse en dos diferentes (cfr. Romaine 1989:81).

Diller inclusive habla de un artefacto conceptual: *“the distinction between compound and coordinate bilingualism is a conceptual artifact and does not receive support in the experimental literature”* (Diller, 1970 cit. en ebd:81).

La tipología de Weinreich se presenta bastante enrevesada y deja aspectos en la clasificación sin considerar, así como tampoco admite una aleación entre los tres tipos o entre las diferentes categorías lingüísticas o de las competencias del hablante; las posibilidades de que un bilingüe cambie de coordinado a compuesto a lo largo de su desarrollo lingüístico o que existan transferencias entre los dos sistemas lingüísticos parece, para Weinreich, no estar previsto. Paradis reitera que *“en el bilingüismo coordinado no se observan transferencias entre los dos idiomas, en cambio, en el bilingüismo compuesto existen transferencias bidireccionales”* (Paradis, 1987 cit. en Signoret Dorcasberro, 2013:2) y que *“en efecto es teóricamente posible que un locutor tenga un sistema coordinado en los niveles de sintaxis y de la semántica, y que tenga una fonología subordinada”* (Paradis, 1987:433). Signoret continúa con la explicación de manera más severa y crítica y añade: *“y, además que sea coordinado en la decodificación y subordinado en la codificación. Ciertos individuos podrían tener inclusive una misma categoría lingüística organizada en los tres niveles. Habría entonces que pensar en un bilingüismo que se organiza para cada nivel lingüístico en diferentes grados de un continuo que incluye, por un lado, el polo del bilingüismo coordinado y, por otro, el compuesto. Esta relación es dinámica y cambiante en el tiempo, dado que se modifica con las nuevas experiencias adquiridas”* (Signoret Dorcasberro, 2013:4).

Por otra parte, no se debería postergar que en casos en los que una de las lenguas toma el relevo en el uso debido al estatus social del que goza en la comunidad, la lengua de preferencia se encuentra por encima de la otra siendo

esta segunda la dependiente de la primera creando una especie de subordinación. Existen tanto en comunidades bilingües como en comunidades lingüísticas monolingües circunstancias políticas, regionales, culturales que influyen en la decisión inconsciente de la lengua de preferencia y en las actitudes de adquisición (cfr. ebd). Hagège (1996) discierne entre el bilingüismo igualitario y el desigual: *“la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación dependiendo de las circunstancias sociales y geopolíticas que existen en determinado momento entre las dos culturas de esos idiomas”* (ebd.:4). Lambert (1974) sin embargo los denomina bilingüismo aditivo y sustractivo, lo que prácticamente viene a ser la misma clasificación que la de Hagège, ya que es la actitud del niño hacia la adquisición de la lengua la que decide cuál de ellas es la que, según rango de preferencia cultural, será más usada o menos, en el caso del bilingüismo sustractivo. Aquellos niños que no consigan, por cuestiones de identificación cultural o del estatus de la lengua en la comunidad en la que vive y crece, identificarse con una de ellas, no las adquirirán de la misma manera ni le darán la misma relevancia a la adquisición ya que puede suponer *“un riesgo de pérdida de identidad”* (op. cit.:4). Esta discrepancia tanto lingüística como cultural que puede llegar a existir en la mente de los niños en el proceso de adquisición de dos lenguas puede explicarse a través de la vida y entorno social en el que crecen y se comunican los bilingües. En Austria o Alemania hablar inglés y alemán se considera ser bilingüe pero alemán y turco no es percibido como bilingüismo debido al escaso valor lingüístico y cultural que se acredita a la lengua no originaria de la comunidad, en este ejemplo, el turco. La sociolingüística ve el bilingüismo como ventaja social que aporta al hablante una serie de cualidades y atributos, o incluso virtudes, de los que solo puede gozar el hablante bilingüe si la comunidad lingüística comparte la aceptación del estatus social de las dos

lenguas. En estos casos el bilingüismo sería aditivo ya que tanto el hablante como la sociedad perciben el bilingüismo como enriquecimiento y no como posible conflicto social en la comunidad que en muchos casos repercute en la asimilación de las dos culturas y en el proceso de integración. Ciertas realidades sociales en comunidades bilingües con contrariedades, ya sean de índole política o sociocultural, pueden llegar a engendrar conflictos lingüísticos en bilingües. En estos casos el bilingüismo es sustractivo *“cuando el contexto social percibe que este bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad”* (ebd.:4). Bermúdez Jiménez elucida lo siguiente: *“Los criterios de competencia y fluidez en dos lenguas pueden definir a la persona bilingüe. Sin embargo, el bilingüismo es visto por la psicología social a través de criterios subjetivos, como validez social, estatus y percepción de identidad social, cultura, actitudes, estereotipos y normas de interacción de los diferentes grupos sociales. En este sentido, la perspectiva sociolingüística del bilingüismo contempla aspectos como la diglosia, la motivación, la biculturalidad, la monoculturalidad, la aculturación, la multiculturalidad, la elección lingüística, la relación entre lengua e identidad, el dominio y el status de la lengua, entre otros.”* (Bermúdez Jiménez et.al., 2012:110)

Bilingüismo balanceado y dominante

Corresponde al nivel de competencia lingüístico desarrollado por el individuo bilingüe. Autores tales como Crystal (1987) y Hamers y Blanc (1989), entre otros, establecen una clasificación basada en el uso y función de la lengua reconocida como *bilingüismo balanceado* o *bilingüismo dominante*. El *bilingüe balanceado* se caracteriza porque su competencia es similar o equivalente en las dos lenguas, mientras que el *bilingüe dominante* presenta una competencia mayor en alguna de las dos lenguas, generalmente en su lengua materna (Alarcón, 2003).

Bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado

Estos conceptos corresponden a la propuesta hecha por el lingüista polaco Weinreich (1953). En el *bilingüismo coordinado*, el hablante desarrolla dos sistemas lingüísticos equivalentes; es decir que una palabra dispone de dos significantes y de dos significados. Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, sin ninguna interferencia o mezcla. En el *bilingüismo compuesto*, el hablante tiene un solo significado para dos significantes y por lo tanto no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse. El *bilingüismo subordinado*, por su parte, se caracteriza por presentar

Bilingüismo simultáneo y sucesivo

Esta clasificación del bilingüismo hace referencia al momento de aprendizaje de las dos lenguas por parte del hablante. El *bilingüismo simultáneo* se caracteriza porque indica que las dos lenguas fueron aprendidas durante un mismo periodo de tiempo; es decir, el aprendizaje se da de manera paralela. Por el contrario, en el *bilingüismo sucesivo* el hablante logra el aprendizaje de una segunda lengua, solo después de que la L1 o lengua materna está establecida. El bilingüismo temprano o tardío hace parte de esta clasificación.

Bilingüismo completo e incompleto

Este tipo de bilingüismo está relacionado con el nivel de desarrollo lingüístico obtenido en cada lengua por parte del hablante. Se considera *incompleto* a aquel bilingüismo que demuestra un grado de diferencia menor en el desarrollo estructural (lingüístico) de uno de los idiomas con respecto al otro, indicando generalmente que la estructura lingüística de la L1 o lengua materna se ha afianzado más apropiadamente que la L2. En el bilingüismo incompleto se perciben transferencias desde la L1 hacia L2, dando lugar a la traducción, la cual no permite establecer una verdadera diferencia del nivel lingüístico de cada uno de los idiomas.

Por su parte, el *bilingüismo completo* evidencia en el hablante una total similitud en el nivel de desarrollo lingüístico de los dos idiomas. Esta similitud le permite hacer uso de los dos

un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, implicando el hecho de que la lengua materna se ha afianzado mientras que la segunda lengua está en desarrollo. En este tipo de bilingüismo se observan transferencias unidireccionales —de L1 hacia L2— promovidas por la pedagogía de la traducción, la cual no permite una clara diferenciación de los dos sistemas (Paradis, 1987). El hablante <i>bilingüe coordinado</i> construye dos sistemas diferentes que maneja con habilidad y destreza y en el desarrollo de su competencia comunicativa no se observan transferencias entre los dos idiomas. Por el contrario, en el <i>bilingüismo compuesto</i> existen transferencias bidireccionales; es decir, de y hacia los dos idiomas. El hablante necesita así de los dos idiomas para comunicarse (Signoret, 2003).	con el mismo grado de fluidez y competencia comunicativa (Paradis, 1987). Bilingüismo aditivo y sustractivo Esta clasificación de bilingüismo es propuesta por Lambert (1975). El <i>bilingüismo aditivo</i> se especifica como el proceso en que el medio social del niño asume que el aprendizaje de la L2 le permitirá alcanzar un mayor desarrollo cultural. Por su parte, el <i>bilingüismo sustractivo</i> es descrito como aquel en el cual el contexto social concibe el aprendizaje de L2 como una desventaja para el logro y desarrollo de la identidad del niño (Signoret, 2003). En el bilingüismo de tipo aditivo, la actitud positiva hacia la segunda lengua favorece su aprendizaje y, por tanto, se dan las condiciones de transferencia mutua de habilidades entre la L1 y la L2 del hablante que afectan positivamente a su sistema cognitivo. En el bilingüismo sustractivo, por el contrario, las actitudes negativas hacia la L2 dificultan su aprendizaje, el desarrollo de la L1 y no permite un adecuado desarrollo de las funciones en ninguna de las dos lenguas (Vila, 2006).

Tabla 3: Tipos de bilingüismo (Bermúdez Jiménez et.al., 2012:108f)

Independientemente de la tipología o de la variedad de bilingüismo que haya o que se quiera o proponga encasillar, sería conveniente preguntarse cuán bilingüe debe ser una persona para poder calificarla de bilingüe y para, a su vez, poder clasificarla dentro de las variantes existentes. Como se ha visto antes en las aclaraciones y ejemplos las variantes o tipos de bilingüismo no solo se subordinan a la lingüística o a la sociolingüística, etc., sino que debe ser

percibido desde muchos ámbitos y vertientes dispares. Wei (2007) admite que toda intención de definir y clasificar el término, los hablantes y el grado de perfección del bilingüismo es un desafío (cfr. Wei 2007). Baetens Beardsmore (1982) reúne en el primer capítulo de su libro *Bilingualism: Basic principles* las variedades de bilingüismo de la manera siguiente:

achieved bilingual same as *late bilingual*.

additive bilingual someone whose two languages combine in a complementary and enriching fashion.

ambilingual same as *balanced bilingual*.

ascendant bilingual someone whose ability to function in a second language is developing due to increased use.

ascribed bilingual same as *early bilingual*.

asymmetrical bilingual see *receptive bilingual*.

balanced bilingual someone whose mastery of two languages is roughly equivalent.

compound bilingual someone whose two languages are learnt at the same time, often in the same context.

consecutive bilingual same as *successive bilingual*.

coordinate bilingual someone whose two languages are learnt in distinctively separate contexts.

covert bilingual someone who conceals his or her knowledge of a given language due to an attitudinal disposition.

diagonal bilingual someone who is bilingual in a non-standard language or a dialect and an unrelated standard language.

dominant bilingual someone with greater proficiency in one of his or her languages and uses it significantly more than the other language(s).

dormant bilingual someone who has emigrated to a foreign country for a considerable period of time and has little opportunity to keep the first language actively in use.

early bilingual someone who has acquired two languages early in childhood.

equilingual same as *balanced bilingual*.

functional bilingual someone who can operate in two languages with or without full fluency for the task in hand.

horizontal bilingual someone who is bilingual in two distinct languages which have a similar or equal status.

incipient bilingual someone at the early stages of bilingualism where one language is not fully developed.

late bilingual someone who has become a bilingual later than childhood.

maximal bilingual someone with near native control of two or more languages.

minimal bilingual someone with only a few words and phrases in a second language.

natural bilingual someone who has not undergone any specific training and who is often not in a position to translate or interpret with facility between two languages.

passive bilingual same as *receptive bilingual*.

primary bilingual same as *natural bilingual*.

productive bilingual someone who not only understands but also speaks and possibly writes in two or more languages.

receptive bilingual someone who understands a second language, in either its spoken or its written form, or both, but does not necessarily speak or write it.

<i>recessive bilingual</i>	someone who begins to feel some difficulty in either understanding or expressing him or herself with ease, due to lack of use.
<i>secondary bilingual</i>	someone whose second language has been added to a first language via instruction.
<i>semibilingual</i>	same as <i>receptive bilingual</i> .
<i>semilingual</i>	someone with insufficient knowledge of either language.
<i>simultaneous bilingual</i>	someone whose two languages are present from the onset of speech.
<i>subordinate bilingual</i>	someone who exhibits interference in his or her language usage by reducing the patterns of the second language to those of the first.
<i>subtractive bilingual</i>	someone whose second language is acquired at the expense of the aptitudes already acquired in the first language.
<i>successive bilingual</i>	someone whose second language is added at some stage after the first has begun to develop.
<i>symmetrical bilingual</i>	same as <i>balanced bilingual</i> .
<i>vertical bilingual</i>	someone who is bilingual in a standard language and a distinct but related language or dialect.

Tabla 4: tipos de bilingüismo basado en Baetens Beardsmore, 1982, citado en (Wei et al., 2007:6f)

Estas precisas definiciones de Baetens Beardsmore evidencian la diversidad en las clasificaciones, así como lo pequeña que es la frontera entre cuándo y cómo se puede considerar a una persona bilingüe o no. El estado del bilingüismo, tal y como ha sido presentado en el capítulo anterior debe ser transigido como un proceso, un camino en el que las personas desarrollan a lo largo de la vida, y dependiendo de razones personales, socioculturales, estratégicas, etc., sistemas lingüísticos diferentes que en ciertas etapas del progreso pueden ser dependientes el uno del otro, sin embargo, también subordinado y adicional. También evidencian la contingencia y/o posibilidad de que se combinen en una sola persona dos o varios tipos de bilingüismo, no solo en distintas etapas de su vida y desarrollo lingüístico sino también en un mismo momento a diferentes niveles del lenguaje y/o, como aclara Paradis (cfr. 1987), en los procesos de codificación y decodificación del lenguaje. No se debería pasar por alto que tanto la edad de la adquisición, el estatus social de las

lenguas, el conocimiento y facultad de uso, así como la identidad cultural con dichas lenguas permutan el grado y la clasificación del bilingüismo personal. El sistema lingüístico unitario del bilingüe en el que confluyen, se forman y desarrollan dos lenguas, tal y como podría sonsacarse de los estudios de Weinreich o Bloomfield, son utópicos. Todo estudio del bilingüismo unilateral con un solo foco lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico, neurolingüístico, etc. es insuficiente e impreciso en la clasificación tipológica del bilingüe. Las dificultades, inconvenientes, obstáculos socioculturales del individuo deben formar parte del panorama teórico e incluirse en las perspectivas de desarrollo lingüístico. El individuo bilingüe sabe y reconoce las diferentes situaciones lingüísticas en las que se encuentra y, tanto desde el punto de vista lingüístico como del cognitivo, es capaz de diferenciar las dos lenguas en la organización mental de estas: *“el bilingüe advierte no sólo (sic) que las palabras en las dos lenguas que posee son distintas, sino que sus significados no coinciden plenamente. Consciente también de que los recursos morfosintácticos de que dispone para expresarlos verbalmente son distintos en las dos lenguas. Lo cual nos hace caer en la cuenta de un último hecho de la mayor importancia. El bilingüe no sólo (sic) posee dos sistemas lingüísticos almacenados en uno o en distintos “almacenes”, relacionados entre sí por conexiones complejas, y no sólo (sic) puede activar uno u otro según las circunstancias, sino que es capaz de comparar los léxicos y los sistemas morfosintácticos y situarse, por tanto, por encima o más allá de ellos”* (Siguan Soler, 2001:152). El aspecto cultural, la actitud personal, las razones extralingüísticas, la influencia de la sociedad, las posturas políticoeducacionales, los sistemas de valores, la identidad cultural, etc. es lo que efectivamente determina, conjunto con los sistemas lingüísticos del hablante, su tipología y también su comportamiento bilingüe. Independientemente de la tipología en la que se quiera o deba clasificar al

individuo, el proceso y comportamiento mental, neurológico decreta cómo va a llegar a desarrollarse el sistema lingüístico. Todo individuo bilingüe, coordinado, subordinado, completo, incompleto, equilibrado, semibilingüe, y un largo etcétera, se ven respaldados en su comportamiento bilingüe por factores externos a los observados por la lingüística. Por una parte, se ven condicionados por factores personales y de actitud, por otra, los factores de uso y de conocimiento de las lenguas y, por último, los factores de influencia colectiva: *“están por un lado [los factores] que radican en el propio individuo, su conocimiento de las dos lenguas y también de sus actitudes antes ellas, su nivel de identificación con cada una de ellas y su deseo de utilizarlas. Y por otra parte están los factores sociales, las normas que regulan el uso de una y otra lengua en las distintas situaciones públicas y privadas. Pero a su vez actitudes y normas están estrechamente relacionadas; las actitudes son la reacción del sujeto bilingüe ante la situación de las lenguas que conoce y ante las normas que regulan su uso [...]*” (ebd. 153).

No solamente lingüistas, sociolingüistas, neurolingüistas, etc. se han ocupado del desarrollo de la lengua, de la influencia de los factores externos y de los comportamientos lingüísticos y de cómo estos condicionan la personalidad de monolingües y /o del bilingüe. Wittgenstein (1953) sustenta que *“hablar una lengua consiste en participar activamente de una serie de formas de vida que existen gracias al uso del lenguaje. Para él, como consecuencia, aprender una lengua no es otra cosa que apropiarse de una serie de conjuntos de reglas que nos permiten llevar a cabo diferentes juegos del lenguaje. Aprendemos cómo se compra y se vende, cómo se regaña, cómo se pide perdón, cómo se ofrece, cómo se rechaza, cómo se halaga, cómo se muestra modestia, etc.”* (Wittgenstein citado en Calsamiglia y Tusón, 2015:30). Es decir, el individuo bilingüe o no, aprende comportamientos sociales que

condicionan su uso del lenguaje. Nos alejaríamos pues, alegando esto, del simple hecho de codificar y decodificar la lengua sosteniendo que el acto de la comunicación dentro de un entorno y en un contexto es lo que condiciona el uso de esta.

1.3 La importancia de la edad en la adquisición bilingüe

Para poder hablar de adquisición simultánea de dos lenguas es significativo tener en cuenta el momento de la adquisición y la edad de los niños a la hora de verse confrontados con las lenguas habladas en su entorno. La forma de bilingüismo simultáneo considera una exposición del niño a las dos lenguas desde el momento de su nacimiento hasta aproximadamente los tres años de edad. El ámbito lingüístico es el familiar, es decir, el niño en ningún momento se ve expuesto a un aprendizaje en su temprana infancia, sino que, en todo momento, se trata de una adquisición meramente involuntaria guiada por el instinto natural humano y la capacidad innata del niño; el lenguaje, como admite Aguirre Martínez, *“es no es algo que se “aprenda” sino algo que se “adquiere”*” (Aguirre Martínez et al., 2001:22). La adquisición de una o varias lenguas es visto como un proceso gradual en el que, como ya ha sido discutido con anterioridad, intervienen muchos y muy diferentes factores. Krashen diversifica entre aprendizaje y adquisición no solamente desde el punto de vista del instinto natural o de la edad de los hablantes, sino también desde el punto de vista del procedimiento: *“während die Zweitsprache prototypisch ungesteuert, also ohne formalen Unterricht in der entsprechenden sprachlichen Umgebung erworben wird, wird die Fremdsprache durch gesteuerten Unterricht in der erstsprachlichen Umgebung gelernt”* (Bickes & Pauli, 2009:92), lo que entraña que tanto el aprendizaje como la adquisición deben ser identificados

como: *“Lernen als bewusstes Erlernen einer Sprache über Unterricht und Erwerb als unbewusster, ungesteuerter Spracherwerb”* (cfr. Klein, 1992:31f cit. en Bickes, 2009:92). Sin embargo, esta diferenciación no es tan sencilla y factible como quizás a primera vista parezca. Bickes y Pauli (2009) vacilan sobre hasta qué punto la adquisición está o no dirigida, así como si el aprendizaje está libre de intención accionada. En pocas ocasiones es la adquisición incontrolada, por parte del ámbito familiar, la que rodea al niño. Todo padre y toda madre, sobre todo en el ámbito del bilingüismo, sopesan, piensan y evalúan el input que se le proporciona al niño; sin ir más lejos percibimos en la planificación lingüística de las familias bilingües una gran premeditación y planificación. Los padres toman decisiones de forma consciente y premeditada en lo que refiere a la educación lingüística de los hijos. Quién habla con quién, cuándo, en qué situaciones y contextos, bajo qué circunstancias, etc. son determinaciones que se llevan a cabo en la política lingüística familiar. De Houwer (1999) define esta planificación lingüística familiar premeditada y controlada como *“una planificación explícita (explicit, Shohamy, 2006), obvia, abierta y clara (overt, Schiffman, 1996) que llevan a cabo los miembros de la familia en relación al uso de la lengua en el hogar y que establece la estructura de las interacciones entre el niño y su cuidador y, en última instancia, del desarrollo lingüístico del niño”* (De Houwer, 1999 cit. en Sánchez Torres, 2010:242). Ninguna familia bilingüe actúa deliberadamente con respecto a la educación lingüística de sus hijos, en muchos casos se acude a especialistas, se estudian libros, se intercambian experiencias y se piden consejos a otras familias en la misma situación. Todo esto implica que haya detrás de cada paso y decisión reflexiones concretas y mucha planificación (cfr. ebd:244). Bickes y Pauli (2009) dudan *“dass es wirklich einen völlig ungesteuerten Spracherwerb tatsächlich gibt – denn auch der Erstspracherwerb ist, wie unsere Ausführungen zur kindgerichteten Sprache*

zeigen, keineswegs vollkommen steuerungsfrei“ (Bickes & Pauli, 2009:92). Estas vacilaciones nos llevan a hacer una diferenciación entre una lengua extranjera y una segunda lengua. Como lengua extranjera definimos aquella que se aprende en un contexto institucional, premeditado y organizado, y una segunda lengua (L2) como aquella que se desiguala de la lengua materna a nivel metalingüístico y con factores relacionados con la edad y el momento de la adquisición. Reyes Tejedor nos habla de que *“el conocimiento gramatical que adquiere el niño en el proceso de formación de su competencia lingüística se considera dirigido por principios innatos, específicos del ser humano, y determinados biológicamente. [...] se ha comprobado que los componentes o módulos lingüísticos de la fonología, la morfosintaxis o el léxico evolucionan de manera independiente durante el proceso de adquisición. En primer lugar, el componente fonológico es el primero en ser fijado de tal manera que una persona que no tenga acceso a él antes de los seis años muy probablemente tendrá un acento no nativo en esa lengua. El componente morfosintáctico, en contra, parece estabilizarse en torno a la pubertad, mientras que el componente léxico está en permanente actualización sin que exista ningún límite biológico. Esto es debido a que cada uno posee sus propias unidades y reglas”* (Reyes Tejedor, 2005:136). Estas alteraciones en la mente del niño que intervienen en el innato proceso de la adquisición de la lengua y que determinan cuándo qué componente es logrado, nos permiten interpretar la *hipótesis del periodo crítico*, la cual fue ya pronunciada por Penfield y Roberts (1959) y después adecuada al campo de la lingüística por Lenneberg, en lo referente a la edad de la adquisición de dos lenguas en el hablante bilingüe. Lenneberg (1967) postula que la primera lengua debe ser adquirida en un periodo de tiempo, por él denominado *periodo crítico*, antes de la pubertad, debido a la laterización del cerebro, la cual con el paso del tiempo pierde la capacidad de adquirir una

lengua en calidad de lengua materna: *“wir können [...] von einer kritischen Periode für den Spracherwerb sprechen. Ihr Beginn ist durch einen mangelnden Grad der Reifung begrenzt. Ihr Ende scheint mit einem Verlust der Anpassungsfähigkeit und der Fähigkeit zu Neubildungen im Gehirn, [...] zusammenzuhängen”* (Lenneberg, 1967:221). La edad como factor determinante y taxativo de la adquisición de una lengua materna basándose en este límite biológico después del cual no es posible que el niño bilingüe adquiriera los conocimientos de una lengua al mismo nivel que un niño monolingüe, ha sido llevado a análisis y estudios, tanto en el campo de la lingüística como en el campo de la neurolingüística, sin conseguir detectar ni aquello que lo corrobore ni aquello que lo refute. Estudios como los de Weber-Fox & Neville (1999) o Meisel (2009) se dedicaron a reafirmar la *hipótesis del periodo crítico* y llegaron a conclusiones que no solo apoyaban dicha hipótesis de Lenneberg sino que, a la par, desvelaban que *“MuttersprachlerInnen lexikalisch-semantische Informationen grundsätzlich anders verarbeiten als grammatische Information”* (Cztinglar, 2014:18). Sin embargo, y a pesar de la crítica que ha recibido esta hipótesis⁵, no existe explicación que no sea más usada en el campo de la lingüística. Por esta razón censores del periodo crítico como Singleton (2005), Muñoz & Singleton (2011) y Birdsong (2009), reprenden que, a pesar de múltiples estudios empíricos llevados a cabo, no se haya conseguido concretar una edad exacta como periodo límite de la adquisición (cfr. Cztinglar 2014: 16). Singleton y Ryan (2004) aclaran y asienten *“among linguists the idea of a critical period for language acquisition was in the past accepted for the most parts without question. Thus Lenneberg’s (1967) discussion of the critical period is much more an attempt to provide an explanation for its existence than actually*

⁵ Crawford (1987); Kenworthy (1987); Snow y Hoefnagel-Höhle (1977); Oksaar (2003); etc.

to demonstrate (cursiva en original) its existence. [...] Although it is still true that for many linguists the critical period idea remains axiomatic, others conclude that the case for the existence of a critical period is not proven (see e.g. Clark & Clark, 1977:520; Elliot, 1981:27; Klein, 1986:10; Marinova-Todd et al., 2000:27; Van Els et al., 1984:109)” (Singleton D. & Ryan, L. , 2004:4).

Lenneberg (1967) se dedicó a observar y examinar a niños los cuales sufrían de afasia traumática. En su libro *Fundamentos biológicos del lenguaje* explica cómo niños en circunstancias normales adquieren la lengua por medio de un mecanismo innato el cual, según los modelos innatistas como el Generativismo de N. Chomsky, se subordina básicamente a la *“información genética específica, es decir, específicamente gramatical, la GU, gramática universal”* (López Ornat, 2011:1f). La meta de los análisis de Lenneberg era el desarrollo del lenguaje y los efectos que este tiene en el cerebro infantil con lesiones unilaterales, así como la importancia de la lateralidad en la afasia. Estos niños con afasia infantil eran capaces de adquirir el lenguaje y usar los dos hemisferios del cerebro para tal cometido lo que llevó a Lenneberg a constatar que tanto la plasticidad del cerebro, así como el hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo forman en todo momento parte del proceso de la adquisición del lenguaje en los niños. Esta capacidad de los dos hemisferios de controlar la adquisición y el uso del lenguaje es llamada *hipótesis de la equipotencialidad* (cfr. Obler y Gjerlow, 2000:92). *“Lenneberg propuso que el cerebro posee una etapa caracterizada por su plasticidad, que le permite una perfecta adquisición del lenguaje”* (ebd.:92) y que es la etapa de la pubertad en la que los niños adolescentes pierden esa capacidad de captar tanto los rasgos lingüísticos como los fonéticos específicos de cada lenguaje: *“a partir del momento en el que estos niños llegan a la edad adulta, es el hemisferio izquierdo el que se hace primordialmente responsable de la organización y procesamiento*

del lenguaje (por ejemplo, Mills, Coffey-Corina y Neville, 1993)” (ebd.:91). Esta etapa de la pubertad en la que el cerebro pierde la plasticidad se subordina o varía dependiendo de la edad a la que un niño comienza el proceso de adquisición de su lengua o lenguas maternas, así como de la madurez y el interés o motivación del niño en cuestión. Igualmente, y una vez llegado a este punto, convendría hablar tanto del input como del output y de los factores que influyen en la calidad y en el proceso de la adquisición. Lenneberg por una parte señala que “das Auftreten der Sprache vor allem vom Grad der Reife abhängt, von der Entwicklung von Zuständen der Bereitschaft innerhalb des Kindes” (Lenneberg, 1967:177), López Ornat por otra, que tanto el input como el output son factores importantísimos y que se ven y se admiten como parte del proceso y del sistema que adquiere la lengua ya que “durante el desarrollo del lenguaje “lo” que crece no es sólo (sic) la complejidad lingüística de la producción (output) del niño, sino el input y el sistema de aprendizaje cambian a lo largo del proceso convirtiéndose, ellos mismos, en cada vez más complejos. El input cambia porque el sistema que aprende filtra la cantidad y la calidad del input que recibe en función de su propio estado de desarrollo (Elman, et al. 1996; López Ornat, 1994). A su vez, el sistema que aprende se modifica a sí mismo, creando varios tipos de estados transicionales en el proceso de adquisición de cualquier estructura lingüística concreta” (López Ornat, 2011:5). Así mismo, no se debería olvidar la relevancia de la imitación del niño como mecanismo de adquisición del lenguaje y que, aunque no sea, al igual que los otros mecanismos, el único que deja huella en el proceso de adquisición en el niño bilingüe, no debería relegarse. La identificación de ciertos patrones tanto gramaticales como fonéticos etc. y la motivación, incluso diría innata, del niño a imitarlos favorece la intención comunicativa e interactiva entre los hablantes, es decir, entre el niño y su persona de referencia. Esta teoría de los años 70 del siglo pasado

conocida como la *Teoría del input*, llevaba de la mano de Halliday y Bruner entre otros, presta especial atención al contexto y la situación en la que se encuentra el niño cuando se comunica con sus personas de referencia, en general los padres o cuidadores, así como al uso del lenguaje dependiendo de estos factores mencionados. Esta *Teoría del input* fue fuertemente criticada por Chomsky quien alegaba que los niños no imitan a los padres a la perfección lo cual se hace visible en los errores tanto gramaticales como estructurales a los que se ven expuestos los niños de temprana edad en los prematuros periodos de adquisición.

Pero, dejemos esto a un lado para volver al asunto central del capítulo: el *periodo crítico* en el proceso de adquisición de una o varias lenguas como lenguas maternas en los niños. Lenneberg aborda la cuestión del *periodo crítico* manifestando que “*der Frage, wie alt ein Kind sein muß (sic), bevor es sich seiner Umwelt für den Spracherwerb nutzbar machen kann, entspricht die Frage, wie jung ein Individuum sein muß (sic), bevor es zu spät ist, Sprechen und Sprache zu erwerben. Vieles spricht dafür, daß (sic) der primäre Erwerb der Sprache von einem bestimmten Entwicklungsstadium abhängt, dem ein Individuum mit der Pubertät schnell entwächst*” (Lenneberg, 1967:177).

Alter des Patienten beim Insult (Jahre)	Residualer Ausfall blieb nach:			Ätiologie oder Pathologie	Bemerkungen	Quelle und Identifizierung des Falles
	3 Mon.	1 Jahr	2 oder mehr Jahren			
1 ⁸ / ₁₂	+	+	0	Trauma, L-Hemisphäre schlechter als R	Vollständiger Sprachverlust; neuer Beginn 16 Monate später. Im Alter von 12 J. L-Hemisphärektomie mit nachfolgender Aphasie, die innerhalb von 9 Mon. nach der Operation verschwand	Basser (1962) 28
2	+	+	0	Diphtherie mit Konvulsionen		Basser (1962) I
2 ⁴ / ₁₂	+	0	—	Masern mit nachfolgendem rechtsseitigen Spasmus und Hemiplegie		Bateman (1890)
3	+	+	0	Trauma mit nachfolgender ZVS, links		CHMC 63
4	+	0	0	Trauma, L-Stirn		Gutmann (1942) TP
4	?+	?0	—	Abszeß, L-Schläfenlappen, mit operativer Ausleerung zur inneren Kapsel	Letzte Untersuchung 8 Wochen nach der Operation. Der Zustand besserte sich ständig, aber das Sprechen war noch nicht normal	Brunner und Stengel (1932)
5	+	+	0	Plötzliche Hemiplegie unbekannten Ursprungs		Basser (1962) XII

10	+	0	0	Trauma, links		Gutmann JJ
11	+	0	0	Trauma, links, wahrscheinlich mit nachfolgender ZVS		CHMC 63
11	+	+	+	Linker otogener Abszeß	Geringfügige bleibende Residuen: Stottern und grammatische Fehler	Gutmann (1942) JW
12	+	?	?	Trauma, links	Keine Nachuntersuchung, aber Bericht über langsame Besserung	Branco-Lefèvre (1950) AJ
14	+	+	+	Trauma, links	Geringfügige aphasische Symptome, bleibend; deutliche Agraphie und Alexie, bleibend	Branco-Lefèvre (1950) MCS
15	+	+	+	Tumor, links parietal	Vor der Operation rezeptive Aphasie; nach der Operation Jargon-Aphasie, die innerhalb von 9 Mon. verschwand; andere aphasische Symptome 2 Jahre nach der Operation unverändert	CHMC 14
18	+	+	+	Trauma, links temporo-parietal	Deutliche Aphasie, bleibend	CHMC 70

Alter des Patienten beim Insult (Jahre)	Residualer Ausfall blieb nach:			Ätiologie oder Pathologie	Bemerkungen	Quelle und Identifizierung des Falles
	3 Mon.	1 Jahr	2 oder mehr Jahren			
6	+	0	0	Gebrochenes Aneurysma, links		CHMC 34
6	0	0	0	Plötzliche Hemiplegie unbekannten Ursprungs		Basser (1962) I
6	0	0	0	Trauma, linksseitig		Gutmann (1942) AC
6	0	0	0	Trauma, linksseitig		Gutmann (1942) JK
6	+	—	—	Meningo-Enzephalopathie	Es wird über befriedigende Besserung berichtet, aber die Nachuntersuchung ist unklar	Branco-Lefèvre (1950) MR
6	+	0	0	Trauma, links temporo-parietal		André-Thomas et al. (1935)
7	+	0	0	ZVS R-Hemisphäre (durch Arteriogramm bestätigt)		CHMC 39
7	+	0	0	Unbekannt	Verständnis und Expression verschlechterten sich 3 Mon. lang, anschließend 9 Mon. lang langsame Besserung	Poetzl (1926)
8	+	0	0	Trauma, links temporal		CHMC 00
8	+	+	0	ZVS, links		CHMC 51
9	+	+	+	?, Konvulsionen mit Hemiplegie	Bleibende Residuen	Basser (1962) III

Tabla 5: Lenneberg, 1967:183ff

Años después y, sobre todo, después de que se intentase refutar la hipótesis de Lenneberg, Singleton y Ryan (2004) definieron en su libro *Language acquisition: the age factor* el periodo crítico desde el punto de vista biológico

como *“the term used in biology to refer to a limited phase in the development of an organism during which a particular activity or competency must be acquired if it is to be incorporated into the behaviour of that organism.”* (Singleton, D. & Ryan, L., 2004:34). Bickes y Pauli (2009) son más rigurosos, tanto con la definición como con la crítica hacia Lenneberg, y esclarecen que no deberían clasificarse las etapas del desarrollo lingüístico de los niños en periodos inalterables: *“Als Beginn markierte er [Lenneberg] das erstmalige Auftreten von Mehrwortäußerungen, den Endpunkt setze er an den Anfang der Pubertät, da zu diesem Zeitpunkt die Lateralisierung des Gehirns abgeschlossen sei. Mit vollständiger Lateralisierung, also Verseitigung des Sprachzentrums im Cortex der linken Gehirnhälfte, sei ungesteuert, kreativer Spracherwerb nicht mehr möglich und es müsse stattdessen gesteuerter, regelbestimmter Unterricht erfolgen. Damit etablierte Lenneberg erstmals eine zeitliche Begrenzung für den Erstspracherwerb und damit auch die deutliche Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb. Diese **Critical-Period-Hypothesis** (negrita en original) ist in dieser starken Form obsolet. Zunächst einmal wissen wir heute, dass die von Lenneberg festgelegten Grenzen nicht korrekt sind: der Erstspracherwerb beginnt bereits weit von den ersten produktiven Äußerungen, wahrscheinlich schon im Mutterleib, und eine Tendenz zur Lateralisierung ist von Geburt an festzustellen; abgeschlossen ist der Lateralisierungsprozess weit eher als von Lenneberg angenommen. [...] Die Thesen Lennebergs stammen aus einer Zeit, in der man glaubte, mit dem Broca- und dem Wernicke-Areal die Sprachfähigkeit im Gehirn genau lokalisiert zu haben. In der heute vertretenen Auffassung des Gehirns als einem dynamischen Netzwerk sind sprachrelevante Aktivitätsmuster über das gesamte Gehirn verteilt, ebenso Gedächtnisfunktionen, unabhängig von der Händigkeit. (vgl. Oksaar 2003, 51f)“* (Bickes & Pauli, 2009:93)

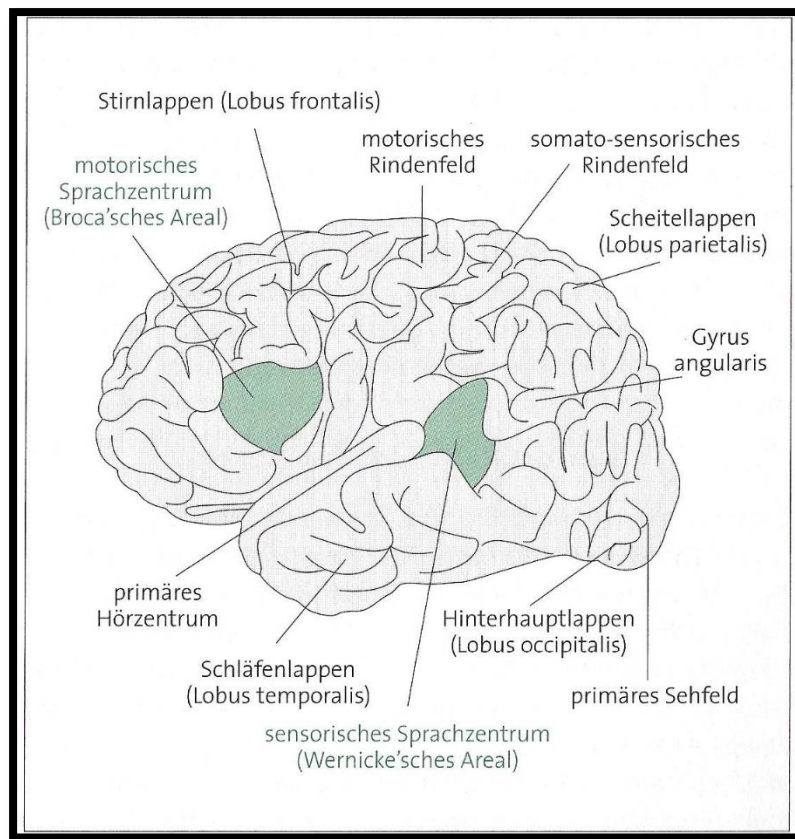


Tabla 6: regiones Broca y Wernicke en el hemisferio izquierdo del cerebro (Herrmann & Fiebach, 2007:93)

Al respecto queda dejar constancia de los estudios a los que hace referencia Herrmann y Fiebach (2007) en los que por medio de resonancias magnéticas fueron tomadas imágenes del cerebro de personas que habían adquirido una segunda lengua en su temprana infancia y otras las cuales la había adquirido /aprendido en una etapa posterior, incluso en edad adulta. La tarea de los probandos fue narrar sus experiencias del día anterior. Los resultados de las imágenes del cerebro mostraron una acentuada diferenciación en el uso del área de Broca en los individuos que habían aprendido una segunda lengua basándose en la lengua materna, es decir, cumplido el periodo crítico en el que las dos lenguas se adquieren al mismo nivel. Los probandos que adquirieron las dos lenguas simultáneamente en la niñez, reprodujeron un uso comparable en las regiones cerebrales. En el área

de Wernicke no se deslindaron diferencias en el uso, los dos grupos mostraron una actividad equidistante: *“Die Ergebnisse zeigten, dass sich im Bereich des Brocka-Areals eine spät erlernte Zweitsprache von der Muttersprache in ihrer Hirnrepräsentation unterschied [...], während bei Probanden, die ihre Zweitsprache schon während der Kindheit erlernten, vergleichbare Hirnregionen bei der Sprachproduktion verwendet wurden. [...] Interessanterweise zeigte sich in der posterioren Sprachregionen in der Umgebung des Wernicke-Areals keine vergleichbare Differenzierung. Beide Gruppen zeigten hier überlappende Aktivierung für die Erst- und Zweitsprache“* (Herrmann & Fiebach, 2007:71).

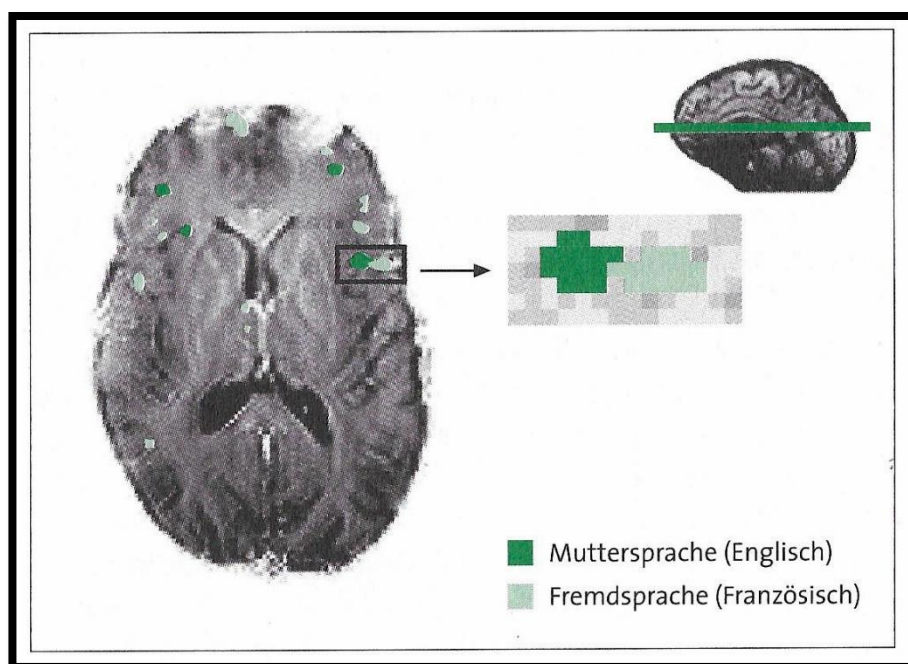


Tabla 7: Representaciones del lenguaje materno en verde oscuro y de una segunda lengua en verde claro en el marco de una tarea de producción lingüística. (Herrmann & Fiebach, 2007:72)

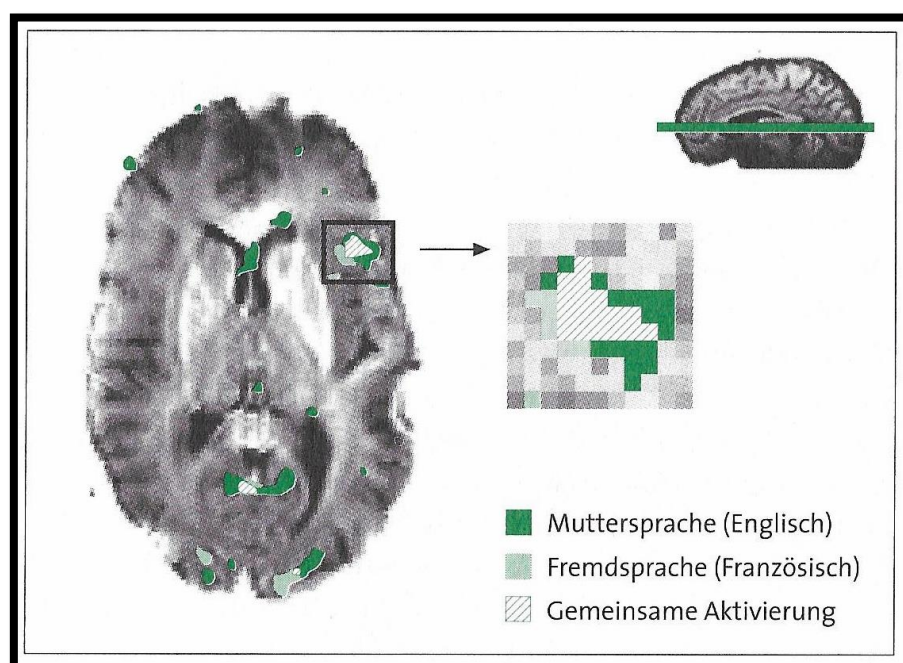


Tabla 8: reproducciones lingüísticas equidistantes: lengua materna verde oscuro, segunda lengua simultánea en verde claro

La influencia de la edad plantea problemas y cuestiones, muchas de ellas siguen sin ser resueltas; las causas pueden ser tanto de tipo neurológico, cognitivo o lingüístico. Marero (2002) habla de una pérdida irremisible de ciertas capacidades y presenta el siguiente resumen de las posturas defendidas por expertos:

- a. *“Mayor edad no implica menores posibilidades de dominar una lengua, más bien al contrario: cuanta más edad tenga el aprendiz más rápido avanzará el proceso (Genesee, Neufeld, Snow, etc.)*
- b. *El incremento de la edad supone una desventaja relativa, que afecta sobre todo al nivel fónico (McLaughlin). Los resultados de las investigaciones varían mucho en función de su metodología y de la duración de los experimentos: a corto plazo los aprendices de mayor edad obtienen mejores resultados, pero a largo plazo son adelantados por los más jóvenes.*
- c. *La edad supone una clara desventaja en cuanto al dominio de una segunda lengua, especialmente en las últimas etapas de ese proceso (Selinger, Krashen, etc.)” (Marrero, 2002:14)*

No es solo Lenneberg el que afirma la influencia de la edad en la adquisición y/o aprendizaje de una lengua materna y/o segunda lengua, Larsen-Freeman y Long (1994) confirman asimismo que *“hay un tipo de habilidad que irreversiblemente se pierde a los seis años”* y que *“los niños son los que tienen más éxito cuantitativamente y cualitativamente; al parecer sólo (sic) los niños principiantes pueden lograr capacidades en la segunda lengua iguales a las de los nativos”* (Larsen-Freeman y Long, 1994:143 cit. en Marrero, 2002:14). Marrero indica que los niños menores de seis u ocho años son los que

realmente consiguen adquirir, hablar y usar una lengua igual que los nativos o a semejanza de una lengua materna, mientras que a partir de los seis u ocho años irremediabilmente será percibido un acento extranjero en el niño; y cuanto mayor sea el niño, más perceptible será este; así como errores en el sistema lingüístico y en las capacidades pragmáticas, léxicas y metalingüísticas poniendo el ejemplo de niños con dificultad de comprender mensajes en ámbitos ruidosos (cfr. ebd). Las causas de esta disconformidad son explicadas desde muy diversos puntos, tal y como ha sido dicho con anterioridad, pueden ser estas de carácter cognitivo, neurológico, lingüístico o socio-psicológico. Marrero las evidencia de la siguiente manera:

- a. *“Neurológicas: la lateralización de las funciones cerebrales (por las cuales determinadas áreas del cerebro se especializan en cierto tipo de tareas) se va desarrollando hasta los cinco años: una lesión antes de esa edad puede ser recuperada, porque las funciones del área afectada son asumidas por otra zona. Después, esa “reubicación” (entre comillas en original) es mucho más difícil (Lenneberg) (en paréntesis en original).*
- b. *Cognitivas: los niños, como decíamos antes, parecen acudir a mecanismos intuitivos, no conscientes, para aprender a hablar; los adultos y adolescentes se enfrentan a la tarea de aprender una segunda lengua por medio de su capacidad para la resolución de problemas. Esto ha llevado a considerar que podría existir una relación entre la etapa de las operaciones formales en el desarrollo cognitivo del niño (con el desarrollo del pensamiento abstracto) (en paréntesis en original) y la capacidad para una segunda lengua. Sin embargo, existen controversias sobre la edad a la que eso sucede (para Piaget eran los catorce-quince años, otros los sitúan antes,*

entre los diez y los doce) (en paréntesis en original), e incluso se duda de su existencia misma. En definitiva, no hay pruebas suficientes de que los adultos y los niños aprendan de forma diferente una segunda lengua.

- c. *Lingüísticas: el habla-dirigida-a-los-niños (entre guiones en original) constituye un modelo bastante adecuado para el aprendizaje, como han puesto de manifiesto los estudios se (sic) la teoría del input (en cursiva en original). Con el habla dirigida a los extranjeros no esta tan clara esta adecuación.*
- d. *Socio-psicológicas: el adulto o es adolescente que aprenden una segunda lengua pueden sufrir una serie de inhibiciones que el bebé no manifiesta en la misma medida; por otra parte, el “acento” (entre comillas en original) puede ser causa de identificación con un grupo (lo cual no necesariamente es rechazado por el aprendiz, sino todo lo contrario) (entre comillas en original), etc.” (Marrero, 2002: 14f).*

Singleton y Ryan (2004) evidencian no solo que la adquisición de dos lenguas simultáneamente no se ve condicionada por el factor de la edad, tal y como nuestra Lenneberg en su hipótesis, sino que esta se ve subordinada a otros componentes igualmente relevantes como, al igual que apunta Marrero, los socios psicológicos, los socioculturales, cognitivos y neurológicos, aunque declaran *“the Younger=the Better position”* (cfr. Singleton y Ryan, 2004:61). Lo que revela que cuanto más joven es el individuo, es este caso niño, mejor es su punto de partida en la adquisición: *“Young children are far less inhibited and far more open and receptive; they seem to soak their foreign language up, like a sponge”* (Johnstone, 2002:6). Singleton (1989) no solo afirma que cuanto más

joven sea el individuo “mejor”⁶ será su adquisición, sino que además será “mejor” en áreas como la pronunciación, la morfología y la sintaxis, y que será “mejor” a largo plazo dependiendo de ciertas circunstancias: *“Concerning the hypothesis that those who begin learning a second language in childhood in the long run generally achieve a higher level of proficiency than those who begin later in life, one can say that there is some good supportive evidence and that there is no actual counter-evidence”* (Singleton, 1989:137 citado en Johnstone, 2002:9).

Resumiendo podemos manifestar que Lenneberg (1967) declara como periodo crítico el espacio de tiempo comprendido entre los dos años, edad en la que los niños comienzan sus primeros desarrollos lingüísticos, hasta la pubertad, ciclo en el que no solo la lateralización del cerebro concluye, sino también espacio de tiempo en el desarrollo lingüístico del niño en el que se tiene acceso a ese sistema de principios y reglas del que los individuos nos proveemos para llegar a desarrollar nuestra lengua materna, la Gramática Universal⁷: *“Zwischen dem dritten und etwa dem dreizehnten Lebensjahr bleibt die Fähigkeit zum primären Spracherwerb gut; in dieser Zeit scheint das Individuum äußerst sensibel für Reize zu sein und eine gewisse angeborene Flexibilität für die Organisation der Hirnfunktionen zu bewahren, um die komplexe Integration der für die gleichmäßige Entwicklung des Sprechens und der Sprache notwendigen Subprozesse vollenden zu können. Nach der Pubertät*

⁶ Aquí se hace referencia a la propuesta de Singleton: „the Younger=the Better“ (cfr. Singleton, 1989 y Singleton y Ryan 2004) y se traduce “better” como “mejor”, es decir “a más joven=mejor a largo plazo”.

⁷ UG: Gramática Universal de N. Chomski: *“conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas.”* (CVC http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm 17.05.16; 18:56

nimmt die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Anpassung an die psychologischen Erfordernisse des verbalen Verhaltens schnell ab.“ (Lenneberg, 1967:196).

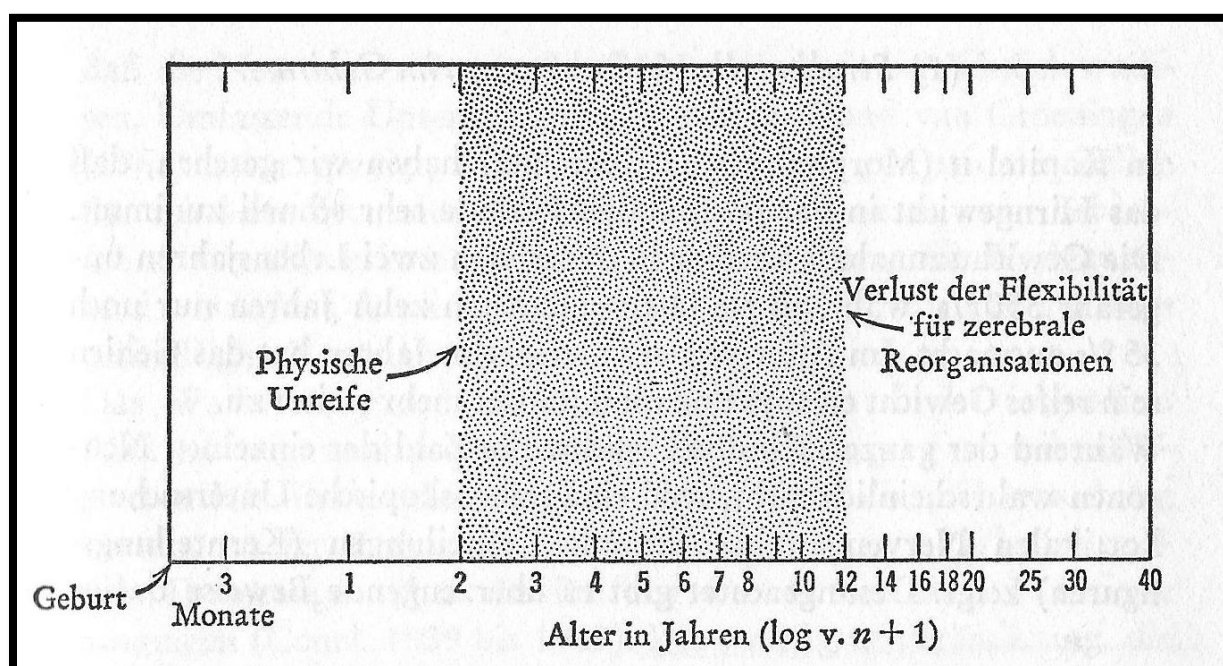


Tabla 9: Factores que determinan el proceso de adquisición de la lengua según Lenneberg, 1967:197

Birdsong (2005a), entre otros, critica esta periodización tan estricta refutando que la adquisición, o más bien, el éxito de la adquisición lingüística es un proceso que no puede o debe medirse en etapas o solo teniendo en cuenta el factor edad. Le da la razón a Lenneberg admitiendo que a partir de la pubertad es más difícil, en algunos casos, imposible, conseguir un nivel comparable a la lengua materna, aunque tenga este que ver con el desarrollo cerebral del individuo el cual, lógicamente, es diferente de uno a otro. Sin embargo, y aunque hay estudios recientes que observan el logro lingüístico en adultos que son capaces de adquirir una segunda o tercera lengua a nivel de una materna (cfr. Klein 1992:22), Dimroth revela *“dass es immer wieder*

erwachsene Lerner gibt, deren Endstand in den Bereich der muttersprachlichen Norm fällt (Bongaerts, 1999, VanBoxtel, 2005). Zumindest ist es noch nicht gelungen, eine sprachliche Eigenschaft zu benennen, die von den Lernern im Erwachsenenalter nicht mehr erworben werden könnte (Birdsong 2005b)“ (Dimroth, 2007:117).

Todo lo dicho nos lleva a conclusión de que el factor edad es relevante en la adquisición de la o las lenguas maternas debido, sobre todo, al hecho de que condiciona el desarrollo neuropsicológico y psicocognitivo del niño. Hay periodos en la adquisición lingüística del niño, como la fonética o la gramática, que dependen de la maduración cerebral o no pueden encasillarse dentro de etapas sincrónicas: *“wir müssen annehmen, daß (sic) das Vermögen des Kindes, Sprache zu lernen, eine Folge der Reifung ist, denn die Entwicklungsstufen des Spracherwerbs sind gewöhnlich mit anderen Entwicklungsstufen verschränkt, die der psychischen Reifung [...] eindeutig zuordenbar sind“* (Lenneberg, 1967:220). Igualmente, tampoco se suceden unos procesos a otros, en ciertos casos se producen simultáneamente, en otros paralelamente, como es el caso de la adquisición del léxico u otros a los que no son tenidos en cuenta, como la sintaxis o la morfología. Meisel (2007) habla de *“Bündel sensible Phasen”*, es decir, de un cúmulo de fases/periodos sensibles que se suceden uno detrás de otro en ciertas ocasiones, en otras a la par, pero que nunca se originan o concluyen de manera abrupta, sino que se van extinguiendo poco a poco: *“dass die Kritische Periode besser als ein Bündel sensibler Phasen (cursivo en original) verstanden werden sollte, von denen jede eine für die Entwicklung eines spezifischen grammatischen Phänomens optimale Periode. Ein weiterer Punkt, der zur Verständnis des Konzepts der sensiblen Phasen von Bedeutung ist, betrifft die Tatsache, dass eine optimale Periode nicht abrupt zu beginnt und endet, sondern dass man davon ausgehen sollte, dass sie zwar innerhalb eines*

relativ kurzen Zeitraums einsetzt (onset) (en paréntesis en original) uns rasch den Höhepunkt (peak) (en paréntesis en original) erreicht, dann aber über einen langen Zeitraum ausklingt (offset) (en paréntesis en original)“ (Meisel, 2007:103).

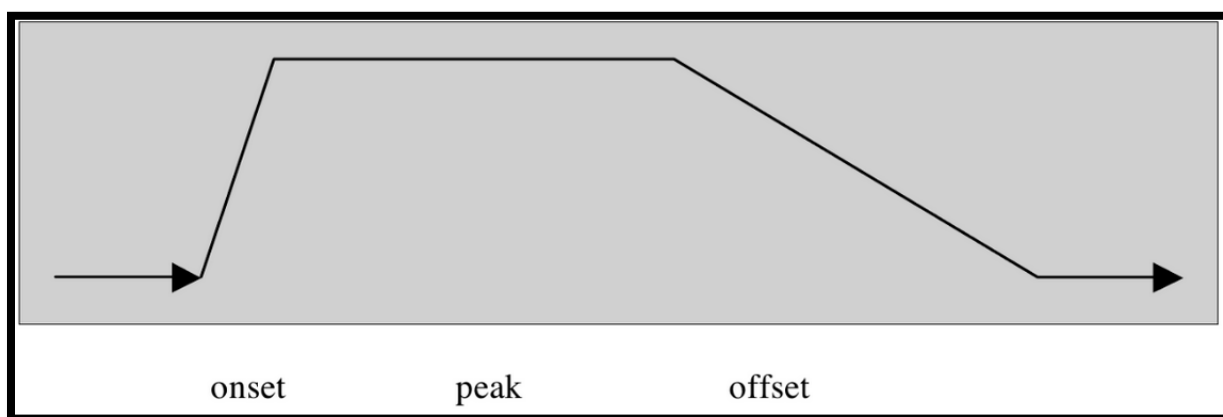


Tabla 10: periodos sensibles según J. Meisel, 2007:103

Resulta difícil, no solo a Meisel sino a todo el que se ocupe de la materia, señalar o desglosar estas etapas sensibles por edades debido a que las circunstancias individuales, así como las neuropsicológicas y psicocognitivas divergen cuantiosamente unas de otras. Meisel hace el intento de disociar una fase de otra, principalmente en lo referente a la adquisición de los conocimientos sintácticos y morfológicos señala la edad de siete años, así como el periodo entre los tres y los cuatros años de la criatura (cfr. ebd:104). Este periodo de los tres a cuatro años fue anteriormente evidenciado por McLaughlin (1978), el cual lo propuso en sus estudios como límite entre la adquisición simultánea y consecutiva de dos lenguas, aunque nunca pudo ser ratificado del todo. Es irrefutable el hecho de que el lapso temporal en el que los niños son capaces de adquirir dos o más lenguas en todos los campos, comparable con un monolingüe, está acotado tanto en su iniciación como en su consumación. Como se ha evidenciado anteriormente, son muchos los factores que intervienen en este proceso, desde los puramente neurológicos, como la

lateralización del cerebro y la madurez de este, hasta los cognitivos; sin embargo, hay ámbitos en la adquisición como la fonología que se suceden antes que otros o que llegan a su consumación mientras otros siguen desarrollándose. Meisel (2013) habla de una etapa óptima de desarrollo de los componentes fonológicos que comienza alrededor de los dos años y comienza a decaer, lo que él denomina como *offset* (ver tabla 10 de los periodos sensibles de Meisel), a partir de los cinco años para llegar a concluir entre los siete y los diez años. Asimismo, añade que a la edad de los diez años se han determinado disimilitudes fonológicas en el parangón de la adquisición entre la L1 y la L2. El que se vea el comienzo del decaimiento a comienzos del cuarto año tiene justificaciones neurológicas como aclara Meisel: *“bei einem Erwerbsbeginn nach dem 4. Geburtstag die rechte Hemisphäre des Gehirns zunehmend involviert ist, während vorher entsprechende Aufgaben von Arealen der linken Hemisphäre übernommen wurden”* (Meisel, 2013:6f). Lleó (1997) habla de una competencia fonológica a esta edad comparable a la de un adulto: *“Hacia el final del cuarto año de vida toda criatura normal posee una competencia fonológica comparable a la de cualquier hablante adulto de la misma comunidad. En esos tres años [entre el final del primer año en que se emiten las primeras vocalizaciones identificables y el final del cuarto año de vida] (en corchetes en original) el desarrollo de la competencia fonológica de L1 ha seguido una determinada secuencia: al principio las producciones infantiles estaban muy alejadas del modelo adulto y se han ido aproximando paulatinamente a él, de manera casi continua, si bien con ciertos aparentes retrocesos temporarios. Es más, hasta el tercer año de vida, aproximadamente, el desarrollo fonológico es comparable en todas las criaturas, independiente de la lengua adquirida, con algunas diferencias individuales y con diferencias cronológicas, pero con evidentes paralelismos en la evolución”* (Lleó, 1997:15).

Este tipo de ponderaciones referentes a la relevancia de la edad o periodo en la infancia del niño bilingüe para la adquisición de dos lenguas L1, así como la existencia o no, más o menos demarcada de una etapa, ya sea crítica, ya sea, conveniente, nos induce a plantearnos el problema de dicha relevancia de otra manera. Nos induce a admitir que son múltiples los factores que tanto influyen como intervienen en el proceso de la adquisición de una o más lenguas, que es el desarrollo cerebral del niño el que determina no solo cuando comienza y cuando termina una determinada fase, sino también hasta qué punto se puede adquirir una lengua con mayor o menor éxito y que para poder hablar de éxito hay que tener en cuenta la edad y las demarcaciones de los periodos del niño, ya sean llamados críticos o sensibles. Nos induce a admitir que el paso de una etapa a otra es demasiado sutil como para generalizar y enmarcarla con estrictas edades sin tener en cuenta la individualidad del niño y la convergencia de las etapas en el desarrollo, así como su perspicaz evanescencia a lo largo del desarrollo. Y quizás lo más relevante, *“que cognición, cerebro y lenguaje interactúan inevitablemente durante todo el desarrollo”* (Aguirre Martínez et al., 2001:12).

1.4. La adquisición bilingüe de la lengua materna

Abordar el tema de la adquisición del lenguaje es una ardua tarea y uno de los grandes desafíos de la ciencia. No obstante, el hecho de que todo humano sea capaz de adquirir una o varias lenguas simultáneamente desde el momento de su nacimiento nos indica la envergadura de esta capacidad humana innata. El proceso de la adquisición del lenguaje es un proceso natural, biológico, específico de la raza humana el cual, a través de lo largo de la evolución y debido a la necesidad de comunicación con el resto de nuestra especie, ha llegado a

convertirse en un proceso cultural y social sin el cual ni los niños serían capaces de desarrollar su lengua materna ni los adultos serían capaces de intercomunicar con los demás, es decir, desde el punto de vista biológico, de sobrevivir. El lenguaje debe verse entonces como un acto comunicativo con un enorme carácter social. Pero el lenguaje no es solo un proceso social y comunicativo que se adquiere a base del input que los niños reciben y la imitación o reproducción de lo que escuchan, es también una habilidad humana, una facultad específica, exclusiva de nuestra especie y naturaleza innata, un instinto biológico de herencia genética.

A lo largo de este capítulo se abordarán las diferentes fases del desarrollo por las que pasan los niños en su proceso de adquisición bilingüe de sus dos lenguas maternas. No se hará el intento de dar una explicación ni de los procesos cognitivos, ni de los mecanismos innatos de la adquisición, ni de los enfoques o teorías de la adquisición del lenguaje. La extensión del tema en sí hace inviable una exposición precisa⁸ de los conceptos teóricos, aunque se hará referencia a las diferentes teorías y enfoques, así como a sus autores.

1.4.1 Aspectos generales en la adquisición bilingüe de la lengua materna

Todo niño, quiera o no, aprende a hablar. Y todo niño tiene las capacidades y habilidades para adquirir una lengua. Pero, ¿por qué y cómo aprendemos a hablar? ¿Existe algo que nos induce u obliga a hacerlo? Las repuestas a esta y otras muchas preguntas referentes a la adquisición del lenguaje difieren unas

⁸ Todo lo demás sería impropio de un trabajo de esta envergadura y calidad científica.

de otras y se extienden desde el puro Innatismo⁹, para el cual la adquisición de la gramática de una lengua está determinada por la herencia genética, pasando por el Conductivismo¹⁰, para el cual el lenguaje actúa como una mera conducta social y surge de la imitación de los niños a los padres y por el Cognitivismo¹¹, para el cual “*el desarrollo del lenguaje estaría determinado por el desarrollo cognitivo*” (Diez-Itza, 1992:56); hasta las nuevas tendencias constructivistas-emergentistas¹², según las cuales en los niños el proceso se lleva a cabo por imitación y reproducción de lo oído.

Hay que mencionar, llegados a este punto, que mientras en la mayoría de las obras se discrimina notoriamente entre el término adquisición y aprendizaje, en otras se emplean indistintamente aprendizaje, adquisición y desarrollo al hacer referencia al proceso por el que pasan los niños desde su nacimiento hasta la pubertad, periodo en el que llegan a tener pleno conocimiento de su/s lengua/s materna/s. López Ornat¹³ (2011) diversifica entre *aprendizaje*, *adquisición* y *desarrollo* del lenguaje aclarando que cada una de las denominaciones hacen referencia a los conceptos teóricos que han ido apareciendo a los largo de las décadas. Así, la *adquisición* hace referencia al Innatismo de N. Chomsky en cuyo modelo teórico se razona la adquisición de la gramática por la existencia de una información genética específicamente

⁹ Modelo innatista (generativista) de N. Chomsky a finales de los años 50.

¹⁰ Modelo conductivista preconizado por Skinner en los años 50.

¹¹ Modelo Cognitivo de Piaget presentado en su primera obra *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923) en la que postula que “*el lenguaje en el desarrollo cognitivo no tiene ningún papel motor, es sencillamente un instrumento que ayuda a organizar los procesos hechos en el dominio más general del pensamiento conceptual*” (Serra et al., 2016:60)

¹² Lightbrown y Spada, 2000; Karmiloff-Smith, 1992; López Ornat, 1991, 1994; Karpf, 1991; Peters, 1997

¹³ Basándose en Elmann, et. Al. 1996; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001

gramatical, la llamada Gramática Universal. Añade que *“la función del entorno es el desencadenante (cursiva en original) de ese “ovillo” (entre comillas en original) genético predeterminado. Desde esta visión, el proceso de adquisición es, en lo fundamental, independiente de otros desarrollos del niño, ya sean cognitivos o sociales”* (López Ornat, 2011:1f). Por el contrario, el aprendizaje *“se enraíza en la psicología, y se vincula con el conductismo”* (ebd.:2) que Skinner propuso a finales de los años cincuenta y que presentaba una aclaración completamente distante a la de Chomsky ya que *“propuso la experiencia, el aprendizaje asociativo, y el refuerzo de los adultos, como agentes de la configuración gradual de la “conducta verbal” (entre comillas en original) del niño”* (ebd.:2). Los modelos actuales constructivistas-emergentistas¹⁴ definen el proceso como desarrollo con graves influencias del entorno lingüístico y la mente humana, es decir *“interacciones complejas entre el organismo y el medio ambiente”* (Aguirre Martínez et al., 2001:120) sin olvidar que el *“aprendizaje es siempre una construcción, no una mera réplica de la realidad”* (Pozo, 1996 citado en (Aguirre Martínez et al., 2001:120). Díez-Itza (1992) hace igualmente referencia a la distinción que admiten en sus obras algunos autores sobre todo entre la adquisición y el desarrollo. Halliday (1973) pormenoriza la adquisición del lenguaje como *“una metáfora bastante confusa, pues sugiere que el lenguaje es un tipo de propiedad que se ha de poseer”* (Halliday, 1973:18, cit. en Díez-Itza, 1992:25). Schiefelbusch (1978) se acerca con sus explicaciones a la pregunta inicial de este capítulo, cómo aprenden y/o adquieren los niños el lenguaje, aclarando que *“el término adquisición del lenguaje denota adecuadamente el qué (cursivo en original) del desarrollo lingüístico, pero no el*

¹⁴ Esta vertiente emergentista-constructivista *„capaz de aprender generando y modificando sus principios de funcionamiento”* (López Ornat, 1991 cit. en (Aguirre Martínez et al., 2001:119f) encuentra sus fundamentos en modelos de adquisición del lenguaje como la teoría epigenética de Piaget y en la escuela rusa de Vygotski (cfr. op.cit.:120)

cómo (cursivo en original)” (Schiefelbusch, 1978:2, cit. en en Díez-Itza, 1992:25f). No obstante, es Bowerman (1978a) quien realiza una especificación entre el qué y el cómo de la adquisición del lenguaje: *“¿qué es lo que aprenden los niños cuando adquieren el lenguaje, y cuándo y cómo lo aprenden?”* (Bowerman, 1978a:75, cit. en op. cit:25) para acabar admitiendo que *“el «qué» (entre comillas en original) correspondería a la Adquisición (en mayúscula en original) del lenguaje, el «cuándo» (entre comillas en original) y el «cómo» (entre comillas en original) al Desarrollo (en mayúscula en original), al proceso del aprendizaje del lenguaje”* (op. cit:25).

Generalmente se asume que la adquisición de la/s lengua/s materna/s es un gran desafío a realizar lleno de complejidades, así como también lo es el hecho de que los humanos poseamos tanto las facilidades como los comportamientos biológicos imprescindibles para realizar con éxito la tarea de aprender a hablar, entender el lenguaje, procesarlo y emitirlo. Es un hecho incontrovertible que estamos delante de un proceso natural, biológico e innato, por una parte, pero también lo es que el lenguaje posee una función y finalidad comunicativa para la cual es imprescindible el intercambio conversacional entre los padres y el niño.¹⁵ La interacción y el entorno lingüístico del niño son

¹⁵ Moskowitz (1978) afirma que el lenguaje no se adquiere solo escuchándolo, es esencial una interacción en la comunicación. Como ejemplo ilustró el caso de un niño de padres sordos el cual se comunicaba tanto con sus padres como con los amigos de estos en la lengua de signos americana (ASL). El niño estaba prácticamente aislado debido al asma que padecía, no asistía a la guardería ni tenía contacto con otros niños. La única relación con el exterior era la televisión en inglés. El niño, a la edad de tres años, no hablaba inglés, únicamente se comunicaba por el sistema de signos. (Cfr. E. Gil Miguel, revista Conferencias Blancas, UNED).

Kuhl (2004) realizó un experimento con niños para demostrar la relevancia de la interacción en el proceso de adquisición/aprendizaje. Un grupo de niños tenía contacto interactivo con hablantes nativos, jugaban, leían cuentos, se reían juntos, etc. El otro grupo solo tenía contacto con la lengua a través de la televisión. En grupo de los niños que recibía

factores responsables de la adquisición de los mecanismos básicos del sistema lingüístico y del pleno desarrollo del lenguaje. Las simples predisposiciones biológicas, la herencia genética, la capacidad innata, etc. no son suficientes para que el niño desarrolle su lenguaje y aprenda a usarlo como método de comunicación, como vínculo entre él mismo y el mundo que lo rodea. W. Klein (1986) arguye: *“Learning the first language is but one part of the young child’s overall development into a fully-fledged member of society. Languages enables the child to express feeling, ideas, wishes in a socially accepted manner”* (W. Klein, 1986:5f cit. en Navarro Romero, 2009: 118). Navarro Romero añade que *“la interacción, por tanto, es esencial en los procesos de aprendizaje, no solo porque se perfeccionan las distintas habilidades lingüísticas, sino porque entran en juego factores sociales que potencian el desarrollo cognitivo”* (ebd.:118). Para el proceso de socialización del niño es de plena relevancia aprender a comunicarse en la sociedad en la que crece, cuándo se habla con quién, de qué, cómo está estructurada la conversación, qué pausas se deben hacer, cómo reacciona el interlocutor a la información dada, mímica y gestualidad en la interacción, en general, debe aprender todos estos complejos comportamientos de la comunicación. Está claramente demostrado que el hecho de que los padres/cuidadores/etc. comuniquen desde el momento del nacimiento con el bebé suscita en estas habilidades lingüísticas y genera estímulos auditivos como la entonación, el ritmo, la acentuación de su lengua materna. Un bebé de cuatro días es capaz de reconocer la lengua/s de sus

input a través de la televisión solo llegó a desarrollar las destrezas perceptivas del lenguaje. (cfr. Navarro Romero, 2009:118)

Asimismo, estudios con niños ferinos como Víctor que fue encontrado en los bosques de Francia en 1797 y niños aislados como es el caso de Genie de los años 70, demuestran que es absolutamente indispensable una exposición al lenguaje para su adquisición, así como la información lingüística, el input y el periodo crítico en que el niño está expuesto al lenguaje. El mero hecho de tener predisposición biológica para adquirir una lengua no es suficiente.

padres en función de los patrones prosódicos de esta reaccionando al contacto verbal en la lengua materna pero no en otra que le es desconocida (cfr. Anula Rebollo, 2002:23). De Houwer (2009) explica que los niños no adquieren ni aprenden o desarrollan el lenguaje en un vacío, no se trata de un proceso de laboratorio, aunque posean las destrezas para ello. Perciben sonidos, pueden ver, son capaces de controlar los movimientos motrices pertinentes para reproducir el habla, como la lengua, los labios y la respiración; pero sin la interacción con los adultos no son capaces de adquirir el lenguaje, ni aun habiendo desarrollado sus capacidades cognitivas y orgánicas. Su madurez biológica no es suficiente: *“without people to interact with them [babies] and actually talk to them children will not learn to speak”* (De Houwer, 2009:21). De Houwer agrega que la experiencia lingüística a la que se ven sometidos los niños es igualmente de extrema importancia para desarrollar la fonética, la entonación, el ritmo, etc.: *“Babies need to hear a lot of the sounds of their language to be able to learn which sounds in that language are used as building blocks for words and sentences. Generally, they need about a year’s experience with people talking to them on a daily basis before they are really “tuned in” to the language they are learning. Some of that “tuning in” has already happened by the time infants are six months old, however”* (ebd.:28). Schneider (2015) habla de una fase crucial y definitiva en el proceso de adquisición del lenguaje, en la que se inculcan al niño las características propias de la/s lengua/s materna/s: *“Der Aufbau eines sozialen Netzwerks, der Erwerb elementarer pragmatischer Fähigkeiten und die sprachanalytische Information und Motivation durch Interaktion mit den erwachsenen Bezugspersonen darauf hinweisen, dass die präverbale Zeit im ersten Lebensjahr eine Phase entscheidender Weichselstellungen für den Spracherwerb im Allgemeinen wie auch für den bilingualen Erstspracherwerb darstellt”* (Schneider, 2015:138).

Teniendo en cuenta estas afirmaciones podríamos dar por concluida la respuesta a la pregunta del por qué aprender los niños a hablar, adquieren una lengua: todo ser humano necesita interactuar con otras personas de su entorno, establecer una cooperación en un entorno social, comunicarse, expresar sus ideas, sus necesidades, sus miedos, sus deseos, o, simplemente, transmitir información, hecho que tan relevante ha sido para la evolución del ser humano. Es decir, nos encontramos delante de una necesidad humana que ha ido surgiendo a lo largo del proceso evolutivo, la necesidad de sobrevivir y de adaptarse a unas normas colectivas, un claro ejemplo de exaptación en lo que a la lengua se refiere.

Sin embargo, aunque estemos conscientes de que el habla, el lenguaje, la comunicación es esencial para la supervivencia en nuestro entorno social, a los niños no se les enseña a hablar de manera premeditada. Es más bien un acto fortuito, mecánico, automatizado. No existen programas, planes, líneas de instrucción en el lenguaje para padres. Ni los niños se dicen a sí mismos “hoy voy a aprender a hablar”, ni los padres tienen unas pautas a seguir. Así como todos los niños sanos aprenden a hablar, también todos los niños pasan por las mismas fases de desarrollo en el proceso de la adquisición (dentro de un cierto margen de disimilitud o divergencia) e igualmente todos los niños están completamente insensibilizados a las correcciones lingüísticas llevadas a cabo por los padres: *“en las contadas ocasiones en las que intervienen [los padres] para corregir los errores del habla infantil, los resultados son nulos”* (Anula Rebollo, 2002:25). Braine (1971) y Cazden (1971) pretendieron, en un estudio lingüístico, adiestrar y corregir el habla infantil. Los siguientes ejemplos nos muestran los efectos nulos de dicho intento. Braine (1970) aclara *“for experimental purposes, I have occasionally made an extensive effort to change the syntax of my two children through correction. One case was use by my two-and-half-year-old daughter of*

other one (cursivo en original) as a noun modifier. Over a period of a few weeks I repeatedly but fruitlessly tried to persuade her to substitute other+ N (cursivo en original) for other one + N (cursivo en original). With different nouns on different occasions, the interchanges went somewhat as follows: (Braine, 1971, cit. en Marcus, 1993:58)

Niña:	Quiero otra una cuchara, papá
Padre:	Querrás decir que quieres <i>la otra cuchara</i>
N:	Sí, quiero otra una cuchara, por favor, papá
P:	¿No puedes decir “la otra cuchara”?
N:	Otra... una... cuchara.
P:	Di... “otra”
N:	Otra
P:	Cuchara
N:	Cuchara
P:	“Otra... cuchara”
N:	Otra... cuchara. Bueno, ¿me das otra una cuchara?

Tabla 11: En Braine (1971) cit. en Anula Rebollo (2002:25)

Niño:	La profe sostenió los conejitos y nosotros los acariciamos.
Adulto:	¿Has dicho que la profe sostuvo los conejitos?
N:	Sí.
A:	¿Qué has dicho que hizo?
N:	Sostenió los conejitos y los acariciamos.
A:	¿Y los sostuvo con fuerza?
N:	No. Los sostenió suavemente.

Tabla 12: En Cazden (1971) cit. en Anula Rebollo (2002:26)

Adultos, en cuantiosas ocasiones y de manera automatizada, tratan de corregir los errores gramaticales de los niños con un desmedido esfuerzo, sin embargo, ambos casos demuestran que por muchos intentos que se hagan, los niños no responden a las correcciones de los adultos, es decir, el feedback es ineficiente. Marcus (1993) explica este hecho: *“of course, even if parents provided feedback, it might turn out empirically that children do not use it. For example, Zwicky (1970), in discussing his daughter’s inflectional overregularizations (e.g. goes), points out that “six months of frequent corrections by her parents had no noticeable effect”* (Marcus, 1993:58). McNeil (1966) muestra en su estudio otro claro ejemplo de efecto nulo en la corrección del habla infantil, sin embargo, en este caso el niño comete generalizaciones incorrectas, hiperregulación, al darse cuenta de que está siendo corregido (cfr. op.cit:58):

Child: Nobody don’t like me. Mother: No, say “nobody likes me.” Child: Nobody don’t like me. [Eight repetitions of this dialogue follow.] Mother: No, now listen carefully, say “NOBODY LIKES ME.” Child: Oh! Nobody don’t likes me.

Tabla 13: MacNeil, 1966:69, cit. en Marcus, 1993: 58

Markus (1993) explica los ejemplos de Braine y McNeil como sigue: *“These examples suggest that it is the child’s underlying system, rather than negative evidence¹⁶, which forces children to change their grammars. Until the existence*

¹⁶ „Information about which strings of words are not grammatical sentences“ (Marcus, 1993:53).

of reliably parental feedback is firmly established” (ibd.:58). No obstante, los niños necesitan este tipo de correcciones, aunque en un primer momento hagan caso omiso de ellas, ya que son estas las que inducen a la correcta utilización del lenguaje: *“Whether children require “negative evidence” (entre comillas en el original) to eliminate their ungrammatical utterances is a central question in language acquisition because, lacking negative evidence, a child would require internal mechanisms to unlearn grammatical errors”* (ibd.:53). Pinker (1990), Baker (1979) y Gold (1967) comparten asimismo este parecer y es sobre todo Pinker (1990) quien reconoce, al igual que Markus (1993), que *“if children do not get (or do not use) (en paréntesis en original) negative evidence, their brain must contain some mechanism that either avoids generating too large a language or can recover from such overgeneration. [...] The child must have some mental mechanism that rule out vast numbers of “reasonable” (entre comillas en original) strings of words without any outside intervention at all”* (Pinker, 1990:216).

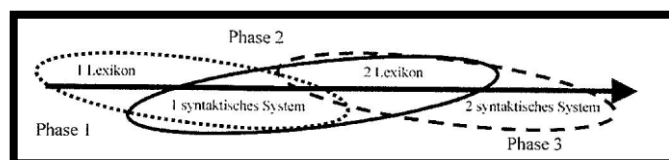
Habiendo aclarado la relevancia tanto del entorno lingüístico del niño, así como el efecto nulo que parecen tener las correcciones del habla llevadas a cabo por los padres y el innatismo que todo ser de nuestra especie posee al nacer, no deberíamos dejar de lado que, independientemente de cuantas lenguas adquieran los niños simultáneamente, las etapas del desarrollo del lenguaje son las mismas tanto para monolingües como para bilingües y ese desarrollo se encuentran dentro de la norma. No solo pasan los niños por las mismas etapas del trascurso del desarrollo del lenguaje, sino que la producción del lenguaje de

“Negative evidence refers to information about which strings of words are not grammatical sentences in the language, such as corrections or other forms of feedback from a parent that tell the child that an utterance is ungrammatical” (Pinker, 1990:216).

“Por evidencia negativa se entiende que los niños no escuchan frases mal construidas ni se les explica aquello que está mal hecho” (Serra et al., 2013:228).

los niños bilingües no se ve alterada en ningún campo ni en ninguna etapa del desarrollo por el hecho de ser bilingües. Sin embargo, no siempre la investigación ha estado de acuerdo en lo que a esto respecta, incluso ha llegado a tomar caminos completamente contradictorios y dicotómicos. Desde los partidarios de un sistema gramatical para las dos lenguas que se veían influenciados mutuamente (Volterra & Taeschner 1978¹⁷, Taeschner 1983) hasta los estudios más recientes que difunden la clara separación de dos sistemas lingüísticos¹⁸ desde la temprana edad (Meisel, 2001, 2004, 2007; Müller, 1998; Genesee, Nicoladis y Paradis, 1995; Müller y Hulk, 2001; De Houwer, 1990, 1994, 1999,

¹⁷ El estudio de Volterra y Taeschner (1978) considera en el proceso de aprendizaje gradual tres estadios o fases: en un primer estadio el niño tiene un sistema lexical para las dos lenguas; en un segundo estadio el niño diferencia entre el léxico de una lengua y de otra, pero aplica las mismas reglas sintácticas para las dos lenguas; y en un tercer estadio el niño diferencia completamente las dos lenguas tanto en léxico como en sintaxis (cfr. Volterra y Taeschner, 1983:24).



El modelo de las tres fases de Volterra y Taeschner, 1978, cit. en (Müller N. , 2011:211)

¹⁸ La teoría de la separación de dos sistemas lingüísticos (Separate Development Hypothesis: SDH) tiene varios seguidores entre los cuales Meisel y De Houwer son los que más estudios empíricos ha publicado al respecto. De gran relevancia es la afirmación de Meisel al respecto: *“la separación de los sistemas ocurre en el mismo momento en el que el niño adquiere la capacidad gramatical, la capacidad de deducir reglas del input lingüístico que recibe, y esto ocurre en el momento en que su maduración cerebral alcanza in cierto nivel de desarrollo. [...] El interés principal de estos estudios es que pueden ayudar a dilucidar cuestiones teóricas, y así del orden en que los bilingües adquieren estructuras en las dos lenguas que están aprendiendo. [...] Lo realmente importante es advertir que a partir de cierto momento el niño no solo maneja dos sistemas, sino que se da cuenta de que se trata de dos sistemas distintos y de que a través de cualquiera de los dos puede transmitir los mismos mensajes”* (Siguan Soler, 2001:78).

2005, etc.). Esta separación de los sistemas lingüísticos en la mente del niño se basa en el hecho de que el desarrollo de la adquisición del lenguaje de un niño monolingüe y un niño bilingüe es prácticamente el mismo (cfr. De Hower, 1990) y que todos los niños pasan por las mismas etapas a las mismas edades, comenzando por la producción de frases de una o dos palabras en el periodo holofrástico¹⁹ hasta llegar a producir frases de dos o más palabras a la edad de los dos años y a los tres *“dominar los mecanismos básicos del sistema lingüístico”* (Anula Rebollo, 2002:40). Müller y Hulk (2001) aducen explícitamente que no solo pasan los niños monolingües y bilingües por las mismas etapas y se desarrollan de manera similar, sino que cometen los mismos errores gramaticales, es decir, presentan las mismas desviaciones de la norma.

En su estudio *Early bilingual acquisition* expone De Houwer (2005): *“Children who have been regularly and frequently exposed to two languages from birth and who actually speak those languages are no different from children growing up with just one language as far as the general course of morphosyntactic development is concerned. The main distinction between actively bilingual children on the one hand and monolingual children on the other is that the former is able to make themselves understood in two languages whereas the latter are not. [...] Although young bilingual and monolingual children clearly speak a particular language from a very early age onward, they still differ quite dramatically from how the adults in their environment speak that language. Both bilingual and monolingual preschool children make morphological and syntactic errors, and they both produce only a fraction of the range of morphosyntactic devices available to mature speakers. [...] There is as*

¹⁹ Periodo que oscila entre los dos meses y el año en el que los niños producen frases o equivalentes de una palabra. Llamado también “periodo de las palabras aisladas”.

yet no empirical basis for the claim that, as a group, bilingual children develop their languages more slowly than monolingual children” (De Houwer, 2005:41).

Concerniente a la adquisición de la sintaxis, tanto Bialystok (2001) como Meisel (1993) están de acuerdo con que el desarrollo monolingüe y bilingüe es semejante; Meisel incluso manifiesta que *“las secuencias de desarrollo gramatical en cada una de las lenguas del bilingüismo son las mismas que en la adquisición infantil monolingüe de una lengua determinada, y les guía la misma lógica subyacente”* (Meisel, 1993, cit. en Carroll, 2006:330). Meisel (1986) reitera su afirmación en lo concerniente a un desarrollo gramatical comparable entre niños monolingües y bilingües, aunque admite que se producen ciertas variaciones: *“we come to the conclusion that bilingual first language acquisition does not differ in substantial ways from monolingual development. But there is some evidence that bilingual speech exhibits less variation than that of monolinguals in each language”* (Meisel J., 1990:17). A partir de cierto momento, apunta Siguan (2001), todos los niños comienzan a producir enunciados a la misma edad, independientemente de la lengua o lenguas que adquieran desde su nacimiento, y su evolución y desarrollo tanto morfológico como sintáctico es el mismo y comparable con el de los niños monolingües (cfr. Siguan Soler, 2001:75). Solo la adquisición del léxico, apunta el autor, se desarrolla de manera dispar siendo el número total de palabras que conoce el niño bilingüe superior a las del niño monolingüe y las del vocabulario bilingüe de cada una de las lenguas, inferior. A lo que este le arrebató envergadura apuntando: *“no parece que este retraso en el caudal de vocabulario afecte a su capacidad [del niño] comunicativa; numerosos experimentos han demostrado que el niño bilingüe es capaz de describir o de inventar historias o de razonar verbalmente con la misma facilidad que el monolingüe”* (ebd.:74).

Cierto es que, durante muchas décadas, desde comienzos del siglo pasado hasta los años sesenta²⁰, se mantuvo la teoría de que la educación bilingüe era perjudicial para el niño, se veía como problema con efectos negativos en el desarrollo infantil que perjudicaban las habilidades y la cognición de este. Asimismo, se tenía la impresión muy generalizada de que los niños bilingües adquirirían el lenguaje más tarde que los niños monolingües. Esta creencia dominante de la problemática del bilingüismo sigue siendo tratada por autores en estudios de investigación con temas centrales como “comenzar a hablar más tarde” (Baker, 2006; Harding-Esch y Riley, 2003); “el retraso en la adquisición de la lengua materna” (De Houwer, 1990, 2005, 2009, 2009a, 2009b; King, 2007); “desequilibrio entre las dos lenguas maternas” (Baker, 2006; De Houwer, 2009) y “es el bilingüismo perjudicial para la inteligencia del niño” (Baker, 2006; De Houwer, 2009; Harding-Esch y Riley, 2003) entre otros (cfr. Sánchez Torres, 2010).

A lo largo de este capítulo se ha intentado poner de manifiesto una clara visión de cuáles son las últimas tendencias en este campo²¹, la latente complejidad en el proceso de la adquisición del lenguaje, el cómo y el por qué aprendemos el habla, la irremediable y, a la vez, ilógica comparación entre

²⁰ Este, por Baker (1993) nombrado, *periodo de efectos perjudiciales* comienza ya en el siglo XIX. Laurie (1890) afirmaba que la inteligencia y el desarrollo intelectual de los bilingües se veía reducida a la mitad. Isaac (1976) recomendaba a los padres hablar al niño solo en una lengua y castigarlo lavándole la boca con agua y jabón si hacía caso omiso (cfr. Baker, 1993:157). A partir de los años 20 del siglo pasado fueron llevados a cabo numerosos test de inteligencia en niños bilingües por manos de Saer (1923) y Darcy (1953), en los cuales se confirmó esta teoría de la problemática del bilingüe. (cfr. Baker, 1993:158f).

²¹ No se ha querido, tal y como remarqué a comienzos del capítulo, presentar un marco conceptual de todas las tendencias, hipótesis y modelos de adquisición ya que este trabajo no pretende recopilar todos los enfoques teóricos, sino más bien, irnos introduciendo en la materia pasando por los rasgos relevantes para este estudio longitudinal, por lo que he ignorado, unas veces, y reducido otras, este vasto campo del estudio del lenguaje.

monolingües y bilingües y, como consecuencia de las reflexiones llevadas a cabo, la importancia de la interacción entre adultos y niños como resultado de un proceso social.

1.4.2. Etapas en la adquisición del lenguaje

En el apartado anterior se ha disertado sobre el hecho de que todos los bebés desde el instante de su nacimiento hasta la pubertad, momento en el que se puede dar por concluido el proceso de desarrollo del lenguaje, pasan por las mismas etapas. Esta hipótesis se consolida por el simple hecho de que todos los niños, independientemente de los grupos étnicos, cultura, condición social, origen e incluso de la/s lengua/s materna/s a las que estén expuestos, aprenden no solo a hablar, sino que pasan por las mismas fases de aprendizaje y/o adquisición y hacen los mismos avances y retrocesos en su producción verbal. Es decir, en otras palabras, pasan de ser completos principiantes inexpertos a convertirse, en poco tiempo, en auténticos conocedores de la lengua, de su/s lengua/s materna/s. Aprenden también la fonética, la gramática, la sintaxis, el léxico, la pragmática, a procesar, a codificar y decodificar el lenguaje, etc. Una empresa realmente difícil de realizar.

En este apartado se van a presentar las etapas de la adquisición de las variables lingüísticas y no las pragmáticas. Dentro de las variables lingüísticas se hará hincapié en la adquisición morfosintáctica, es decir, en las etapas de producción del lenguaje del niño, las cuales se dividen en los siguientes ciclos o etapas de emisión de palabras:

- I. Etapas prelingüística: En los primeros meses de vida y hasta aproximadamente los seis o siete meses, el bebé se aplica en escuchar y

emitir sonidos que poco tienen que ver con una auténtica actividad lingüística. Tanto la escucha como la interacción con las personas de su entorno le ayudan a diferenciar desde un primer momento las características fonéticas y prosódicas de su/s lengua/s materna/s y a discriminar los sonidos²². Esos setenta fonemas a los que está ejercitado el cerebro humano al momento de nacer son los que logran que cualquier bebé del mundo, indistintamente de su origen, sea capaz de discriminar los fonemas relevantes de la/s lengua/s a las que está expuesto²³. Esta capacidad de reacción a los setenta fonemas existentes se reduce paulatinamente hasta que, a la edad de los seis meses, se haga notar una diferencia entre los fonemas a los que está el niño acostumbrado a escuchar, es decir, su/s lengua/s materna/s y los que no. (cfr. Spitzer, 2006:69). Este proceso de discriminación no es más que un proceso de selección a través del cual el bebé elimina los fonemas no característicos de la/s lengua/s materna/s. Schneider (2015) alega que no se trata de un fenómeno fonético, sino cognitivo en el que el niño va perfeccionando su capacidad fonética para poder emplearla de la manera más eficiente. Esa capacidad cognitiva logra que el cerebro a los seis meses sea capaz de percibir los fonemas específicos de la lengua del entorno y a los once meses, ya no (cfr. Schneider, 2015:142), independientemente de si son monolingües o bilingües, así Schneider: *“Experimente zur Perzeption zeigen, dass bilinguale Babys nicht nur sehr früh zwischen zwei Sprachen*

²² Al respecto ya se ha hablado del estudio de Mehler et al. (1998) en el que se presentaron los resultados del estudio en el que recién nacidos eran capaces de distinguir entre su lengua materna y otra lengua extranjera con pautas de ritmo dispares.

²³ „Auch, wenn Babys für die Sprache, die sie im Mutterleib gehört haben, sensibilisiert sind, kommen sie mit einem Hörvermögen zur Welt, das noch für alle möglichen lautlichen Kontraste offen und empfindlich ist. Babys kommen sozusagen als Universal phoneticians (cursiva en original) zur Welt“ (Schneider, 2015:141)

unterscheiden können, sondern dass sie sich in der Wahrnehmung der jeweiligen Sprachen marginal von vergleichbaren monolingualen Kindern unterscheiden (Bosch und Sebastián-Gallés 2001; Sundara, Polka und Molnar 2008; Serratrice 2013,87)” (ebd.:143). Sin embargo, el mismo Schneider hace referencia al trabajo de Liu (2013) en el que han sido constatadas una que otra divergencia en la percepción del *voice onset time* (VOT) de las consonantes en niños bilingües para los que la sensibilidad es menor que para los monolingües. Al contrario, sucede con la percepción de las vocales: el niño bilingüe parece percibir la altura de tono de las vocales algunos meses antes que los niños monolingües. Independientemente del esfuerzo que pueda suponer al principio de la adquisición de lenguaje la distinción entre ciertos fonemas, es de gran relevancia en la comparación de la adquisición y desarrollo en niños monolingües y bilingües y *“Cutler (2012, 295) nimmt an, dass die perzeptuelle Verarbeitung von zwei Sprachen zwar mehr Anstrengung für das Kind bedeutet, aber durchaus zu bewältigen ist. Am Ende des ersten Lebensjahres, so der allgemeine Konsens, sind bilinguale Kinder in der Lage, die Vokale und Konsonanten in jeder ihrer beiden Sprachen zu unterscheiden (Mennen 2011, 26)” (Schneider, 2015:143).*

En esta etapa el niño comienza a desplegar y a ejercitar su capacidad lingüística escuchando e intentando imitar lo que oye. Estos sonidos que el bebé exterioriza se asocian a las necesidades básicas del ser humano, es decir, el hambre, el sueño, el dolor, el malestar, etc.; sin embargo, son parte esencial del desarrollo tanto fonético y fonológico como también pragmático. Carroll (2006) asegura, basándose en los resultados de la investigación de Mehler et. al (1998), que: *“los bebés son capaces de representar todas las pautas de ritmo utilizadas en las lenguas del mundo,*

pero con la experiencia llegan a utilizar las pautas ligadas a su propia lengua nativa. [...] Los bebés son sensibles a los aspectos prosódicos del lenguaje desde que nacen. Es probable que esa sensibilidad a la prosodia esté ligada a la escucha del lenguaje ya desde el útero, como se releva en los estudios del doctor Seuss (De Casper y Spence, 1986). [...] Se cree que la capacidad de procesar el ritmo ayuda a los bebés a adquirir su lengua nativa” (Carroll, 2006:279). Esta etapa está caracterizada por la relevancia del tono y de la velocidad del habla de los adultos respecto al niño en la que no es significativo el qué se le dice al niño sino el cómo.

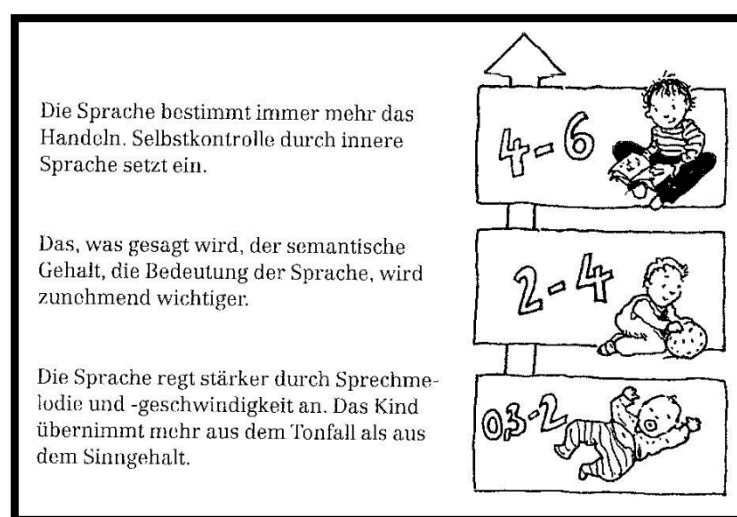


Tabla 14: Desarrollo de la relevancia del habla según (Radigk, 2006:120)

La noción de periodo preverbal es detallada por Alarcos Llorach (1976) de tal manera: “Durante este período se produce, además, una intensa actividad fónica que sirve de preludio al futuro buen funcionamiento de los órganos destinados a materializar el lenguaje, y también un desarrollo del aparato auditivo, que predispone al niño a la captación de los signos exteriores audibles. Durante este período, en el que la actividad fónica esencialmente presemiótica no está bien diferenciada

de los demás ejercicios físicos -tales como las expresiones de la fisonomía y los gestos- el bebé, aún antes de que aparezca el signo, adquiere la posibilidad de comunicarse al descubrir que los simples reflejos que lo llevan a exteriorizarse en gritos o en muecas producen una reacción en su medio circundante” (Alarcos Llorach, 1976:12).

- II. *Etapas del balbuceo:* A partir de la edad de los siete meses los bebés comienzan a articularse de manera diferente de como lo habían hecho hasta ahora. Comienza la etapa del balbuceo²⁴. Los sonidos que emite el niño a partir de esta edad empiezan a convertirse en sonidos de imitación, es decir, el niño reduplica lo que oye e intenta aproximarse a la lengua de su entorno. Estas emisiones silábicas del bebé refuerzan la capacidad de vocalización en la que se ejercita la pronunciación o producción de fonemas y el aparato fonoarticulatorio. Dicha producción o emisión de fonemas suele aparecer reduplicado como “*bababa*” o “*mamama*” para, más tarde, ser combinadas entre ellas “*bamabama*”, etc. Anula Rebollo (2002) aclara que el hecho de que los bebés comiencen a temprana edad a producir este tipo de emisiones silábicas “*está relacionado con la facilidad articulatoria de tales combinaciones. Esto explica que dichos sonidos se produzcan al mismo tiempo y en todas las lenguas y justifica que hayan sido tomados como la manera en que los bebés llaman a sus padres (mamá, papá, dada)*” (Anula Rebollo, 2002:38).

La Teoría de la Morfología Natural presentada por Dressler (1987) y Kilani-Schoch (1988) se muestra un tanto reluciente en cuanto a lo

²⁴ Secuencias que se caracterizan por la reduplicación de vocales y consonantes (cfr.Schneider, 2015:147).

anunciado en otras teorías ubicadas fuera del marco funcionalista de la adquisición del lenguaje. Esta teoría es *“una teoría de lo marcado. Se trata de una teoría que busca preferencias. Dentro de los valores universales en la morfología de las lenguas, algunos de ellos son más naturales, menos marcados; esto es, más fáciles de aprender para la mente humana. Se trata de establecer una escala de valores en la morfología de las lenguas, en la que los valores menos marcados serían más sencillos, frente a los más marcados, que serían los más difíciles. [...] La Teoría de la Morfología Natural está basada en unos principios de preferencia que dan lugar a diferentes parámetros. Algunos principios son independientes del sistema; es decir, actúan sobre los distintos paradigmas o elementos morfológicos sin tener en cuenta el sistema al que pertenecen”* (Aguirre Martínez et al., 2001:79).

Esta vocalización prelingüística silábica hace que el bebé se vaya sensibilizando con la producción verbal, con la perceptibilidad de los fonemas útiles para su/s lengua/s materna/s²⁵ y vaya ejercitando el

²⁵ „Anfänglich ist das Repertoire der verwendeten Laute während des Lallens auf der ganzen Welt mehr oder weniger dasselbe, aber bald werden die Laute der Umgebungssprache häufiger (Boysson-Bardies & Vihman 1991), und das Lallen wird immer sprachspezifischer. Das Lallen und die ersten Wörter können einige Zeit lang nebeneinander auftreten, und die Laute, die für das jeweilige Lallen typisch sind, finden auch in den ersten Wörtern des Kindes wieder. Das Lallen beginnt, wenn Säuglinge 6-7 Monate alt sind und wird in den folgenden Monaten (bis zum Alter von 10-12 Monaten) sprachspezifischer. Da ist auch das Alter, in dem die Rezeption von Lauten bzw. die Fähigkeit, Laute zu unterscheiden, sprachspezifischer wird: die Kinder arbeiten feinere Unterscheidungen heraus und suchen nach Wörtern“ (Guasti, 2011:164)

„Cuando empieza el balbuceo, los sonidos que emite el niño y que forman parte del repertorio de la lengua de las personas que le rodean son sistemáticamente repetidos e imitados, mientras que los que no forman parte de este repertorio dejan de practicarse o no llegan a ejercitarse. Por ello, mientras que los sonidos que emiten los niños pequeños a los seis meses son iguales en todo el mundo, los que emiten al cumplir un año están claramente

aparato fonador. Parece entonces que los niños tanto bilingües como monolingües se desarrollan en esta etapa de manera similar. Desde Ronjat (1913), pasando por Leopold (1969) hasta De Houwer (2009) y Mennen (2011) coinciden en que el bilingüismo no tiene gran influencia en el desarrollo de esta etapa ni en las emisiones silábicas de los bebés. Ronjat (1913) admite que *“le bilinguisme ne semble avoir eu aucune influence particulière sur les modalités du Krähen²⁶ (cursivo en el original) ou sur la date des premières imitations”* (Ronjat, 1913:41 cit. en (Schneider, 2015:149). La adquisición de las lenguas maternas transcurre por las mismas fases cronológicas en los bilingües que en los monolingües. Asimismo, se debe observar que esta etapa de desarrollo fonético obedece a diversos factores que alcanzan desde el desarrollo cognitivo y fonoarticulatorio del niño hasta, en palabras de De Houwer (2009), la influencia que la persona que más tiempo pasa con el niño, normalmente la madre, tiene en la discriminación de los fonemas de la lengua hablada por esta (cfr. De Houwer, 2009: 180). Aun así apunta Schneider (2015): *“Wir können darüber hinaus annehmen, dass jede der beiden Sprachen unabhängig von der jeweils anderen kognitiv aktiviert wird, sobald es die kommunikative Situation verlangt. Es ist allerdings unwahrscheinlich, dass in der*

en relación con el sistema fonético de la lengua que oyen a su alrededor. Es verdad que al cumplir el año este aprendizaje está solo iniciado y que la adquisición de la totalidad del sistema fonético de una lengua no se completa hasta al cabo de varios años, pero a medida que el sistema se va consolidando, actúa como filtro para la producción e incluso para la recepción de los sonidos fonéticos, de modo que pasada cierta edad los sonidos de otras lenguas se distinguen con dificultad y se imitan con más dificultad todavía” (Siguan Soler, 2001:69).

²⁶ „Ronjat (1913) was the first to study what he calls „Krähen“ (entre comillas en original) in a BFLA child, or what in English we would now call babbling“ (De Houwer, 2009:167)

Sprachproduktion der ersten Monate des zweiten Lebensjahres schon zwei unabhängige phonologische Systeme zu Tage treten“ (ebd.: 152)

Las reduplicaciones de fonemas seguirán desarrollándose en el niño hasta alcanzar una producción en cadena de secuencias predeterminadas y sistemáticas. El llamado balbuceo heterogéneo, en el que se practican la composición de fonemas entre ellos combinados siempre con vocales abiertas, *“las cadenas silábicas se componen de consonantes y vocales diferentes como en bigodabu (cursivo en original). También a esta edad comienzan a establecer pautas de entonación oracionales en sus emisiones, y sus vocales empiezan a sonar de forma similar a las de su lengua nativa (Boysson- Bardies, Halle, Sagart y Durand, 1989). Estos avances, junto con el declive de la percepción categórica de los contrastes no nativos, evidencian que los bebés empiezan a adquirir la fonología de su lengua nativa al final de su primer año de vida”* (Carroll, 2006:280). En consecuencia, en esta etapa del balbuceo comienzan a progresar las facultades del niño de comunicarse con las personas de su entorno. Este acontecimiento se ve acompañado por la circunstancia de que los bebés a partir de los siete meses comienzan a interactuar con el mundo que lo rodea. Puede moverse y observar con detenimiento objetos que logra alcanzar lo que incita a su vez en el niño la necesidad de nombrar las cosas, buscar un término para los objetos y así, interaccionar. Guasti (2011) habla de una de las etapas más relevantes, una piedra miliar en la adquisición del lenguaje: *“Das Lallen ist eine Übung, die dem Kind hilft, während der Lautproduktion die Konfiguration der einzelnen Elemente des Sprechapparates (Lippen, Zunge usw.) kennen zu lernen. Für das Kind ist dies ein Weg, sich selbst bei der Sprachproduktion zuzuhören. [...] Das Lallen [ist] ein wichtiger Meilenstein in der Sprachproduktionsentwicklung“*

(Guasti, 2011:164). Y Serra et al. añade que „entre los seis y doce meses se inicia un periodo muy productivo [...] para aprender las bases peculiares de los sonidos, las estructuras silábicas y las palabras en la propia lengua, y ciertas pistas que serán útiles para la propia sintaxis” (Serra et al., 2013).

- III. *Etapas holofrástica*: Entre los doce y los dieciocho meses el bebé comienza a ampliar notoriamente los enunciados silábicos hasta pronunciar su primera palabra a final de este periodo. Precisamente esta primera palabra o intento de palabra es lo que denomina a esta etapa de holofrástica²⁷, debido a que esa una palabra que emite el niño es interpretada por los adultos como toda una frase. Las palabras emitidas por los niños no solo sustituyen frases enteras, sino que pueden referirse a acciones, personas, objetos animados e inanimados. Félix Castañeda (1999) describe esta etapa de la siguiente manera: “Entre los 13 y 14 meses, el niño inicia la conocida etapa “holofástica” (entre comillas en original) (palabra-frase) (entre paréntesis en original), en la que emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados. Por ejemplo, la palabra “abe” (entre comillas en original) (abrir) (entre paréntesis en original) lo utiliza para expresar diferentes acciones: Abre: Abre la puerta; Abre: Pela la naranja; Abre: Pon a un lado las cosas para... Por esta época, los primeros pasos de comunicación verbal del niño se caracterizan por un incremento en la “denominación” (entre comillas en original), pues, ya sabe utilizar el nombre de la familia y otros próximos a él, y cuando comienza

²⁷ “Una holofrase es una emisión de una sola palabra utilizada por un niño para expresar un significado mayor del que suelen atribuir los adultos a esa palabra” (Rodgon, 1976 cit. en (Carroll, 2006:287).

su “conversación” (entre comillas en original) emplea palabras que sirven de reclamo o llamada: “¡mía, mía!” (entre comillas en original) (mira, mira) (entre paréntesis en original), etc.” (Félix Castañeda, 1999:110). Este es el momento en el que los bebés comienzan a dirigir y a orientar sistemáticamente sus emisiones. Esas producciones silábicas de la etapa anterior comienzan a desarrollarse y a aumentar su complejidad en cuanto a la actividad lingüística y al repertorio silábico se refiere. Palabras o enunciados que deben ser interpretados como palabras del tipo “ten” por tren o “eta” por galleta se ven acompañados por gestos y mímica para comunicar el significado anhelado por el niño (cfr. Anula Rebollo, 2002:38f)²⁸. Como se muestra en los ejemplos, los niños en este periodo no son capaces de pronunciar correctamente las palabras que imitan y difieren, en algunos casos incluso cuantiosamente, de las pronunciadas por los adultos. Estas interferencias fonológicas se producen por motivos como reducción²⁹, coalescencia³⁰, asimilación³¹ y/o reduplicación³² (cfr. Carrol, 2006:282)

²⁸ Ejemplos holofrásticos en alemán serían los siguientes: „nane“ por Banane; „teppe“ por Treppe; „fant“ por Elefant, etc. Igualmente se producen emisiones de verbos y o preposiciones y adverbios: “mit” para expresar mitgehen, mitfahren, mitspielen, etc., o “mehr” para expresar mehr essen, mehr trinken, etc. (cfr. Schneider, 2015:157). La tipología de las palabras enunciadas por los niños aparecen por regla general y mayoritariamente sustantivos, verbos, pronombres, preposiciones y adverbios (cfr. ebd:160; Kauschkes, 1999). Asimismo, los niños hacen uso de manera inusitada de onomatopeyas (guau guau; brum brum; etc.).

²⁹ „Se produce cuando los niños omiten o eliminan sonidos“ (Carroll, 2006:282)

³⁰ „Se produce cuando varios fonemas de sílabas diferentes se combinan en una única sílaba“ (ebd:282)

³¹ „Tiene lugar cuando los niños cambian un sonido para hacerlo similar a otro sonido de la misma palabra“ (ebd:282)

³² „Se produce cuando se repite la misma sílaba de una palabra polisílaba“ (ebd:182)

pudiendo aparecer todas las interferencias en un niño o solo algunas de ellas.

Tipo	Ejemplos
Reducción	<i>fo</i> en lugar de <i>flor</i>
	<i>ma</i> en lugar de <i>mar</i>
Coalescencia	<i>zat</i> en lugar de <i>zapato</i>
Asimilación	<i>pampo</i> en lugar de <i>campo</i>
	<i>monito</i> en lugar de <i>bonito</i>
Reduplicación	<i>tete</i> en lugar de <i>chupete</i>

Tabla 15: Procesos fonológicos utilizados por los niños (basado en Bloom y Lahey, 1978:102 cit. en Carroll, 2006:282)

Ya durante estos meses comienza a hacerse latente la fonética y la entonación característica de cada lengua. Niños bilingües no solo perciben los sonidos y la entonación característica de sus lenguas maternas, sino que también los producen o intentan imitarlos evitando la confusión entre ambos sistemas fonológicos. Este hecho hace suponer la existencia de dos sistemas diferentes en la mente del infante. Siguan (2001) habla de un período crítico en la adquisición del sistema fonológico y afirma que *“durante este periodo el niño que desde el comienzo está en contacto con dos lenguas percibe y se hace capaz de producir sonidos característicos de las dos. E incluso es posible creer que los adquiere como dos sistemas distintos, o sea, que cuando al balbucear emite sucesiones de sonidos, estas sucesiones incluyen a veces sonidos del sistema fonológico de una de las lenguas que oye y a veces sonidos propios de la otra, pero no mezcla en una misma sucesión sonidos característicos de los dos. [...] El niño en contacto con dos lenguas separa los mensajes que recibe en una y otra*

lengua por su fonología antes de ser capaz de entender su significado” (Siguan Soler, 2001:69).

Los niños a esta temprana edad pasan por un decisivo proceso tanto cognitivo como motriz. Por una parte, el cerebro se encuentra en una fase resolutive en la que los procesos de recepción, decodificación y emisión prosperan y, por otra, el niño comienza a hacer uso de sus habilidades motrices las cuales abarcan desde el gateo hasta la mímica y los gestos como apoyo a la comunicación lingüística, la cual está comenzando a progresar: *“a esta edad, la indicación o señalización que apareció a los 10 meses ya va acompañada de la palabra que se refiere al objeto. El niño dice palabras que designan bien el objeto de la acción, la acción misma o la persona que ha de realizarla, aunque todo esto lo hace apoyándose todavía de gestos”* (Félix Castañeda, 1999:110). Carroll (2006) habla de la creatividad de los niños en la fase holfrástica admitiendo que estos no solo imitan lo que oyen, sino que en ciertas ocasiones adaptan los conocimientos ya adquiridos a una situación concreta: *“en ocasiones los niños inventan sus propios símbolos para hacer referencia a objetos o situaciones de su entorno. [...] Curiosamente, en esta fase [holofrástica] del desarrollo los niños utilizan sus palabras idiosincrásicas de formas bastante coherentes. [...] Los niños parecen basarse en su experiencia lingüística a la hora de formar neologismos. [...] Los neologismos ponen de manifiesto varios aspectos importantes del desarrollo. En primer lugar, indican que el lenguaje infantil es creativo: los niños no se limitan a imitar el lenguaje que escuchan, sino que a veces se hacen con él y lo utilizan de forma diferente. [...] En segundo lugar, los neologismos revelan que los niños han aprendido la importancia de ser coherentes al referirse a los objetos. [...] Los neologismos son una fase transitoria entre el balbuceo y*

la producción de palabras auténticas, lo que indica, una vez más, que la conciencia infantil de los procesos comunicativos puede preceder a su conocimiento de la estructura del lenguaje” (Carroll, 2006:281). Para Bickes y Pauli (2009) el niño no solo es creativo en esta fase, sino que sigue intenciones concretas con sus enunciados. Demanda objetos que están a su alrededor, reclama la reaparición de acciones y objetos (más, otra vez, etc.), solicita que se realicen acciones con él (jugar, pintar, etc.), reacciona o actúa correctamente en situaciones sociales (hola, adiós, etc.), sabe situar objetos o lugares a los que quiere dirigirse (aquí, allí, casa, etc.), y demás (cfr. Bickes y Pauli, 2009:74).

- IV. *Fase de explosión lingüística*: En el periodo que lleva de los quince a los dieciocho meses, los niños aumentan su vocabulario sorprendentemente. Su repertorio abarca alrededor de veinte palabras e incrementa de tal manera que consigue llegar a las 200 cuando cumple los dos años. Entre los dieciocho y los veinte meses el niño aprende la sintaxis, caracterizada todavía por su simplicidad, aunque las emisiones son cada vez más complejas determinadas por la combinación de varias palabras lo cual produce una evolución en su habla. En este momento comienza el “habla sintáctica”. El niño construye oraciones simples y combina el léxico conocido con palabras funcionales como preposiciones, conjunciones, posesivos, etc. Estas combinaciones de dos o más palabras, llamada también “habla telegráfica”, suelen establecer relaciones de objeto y verbo (comer nene), dos objetos (cama nene) u objeto y calificador (bonito zapato). Pinker (1991) esclarece acerca de este periodo: *“the transition to the first word combinations and sentences takes places around the age of 18 months. Children usually pass through a stage in*

which they combine words into strings no more than two items long, typically expressing one of a dozen or so semantic relations, including agent-action (Mommy fix) (en cursiva y paréntesis en original), agent-object (Mommy pumpkin) (en cursiva y paréntesis en original), action-object (Hit ball) (en cursiva y paréntesis en original), object-location (Sweater chair) (en cursiva en y paréntesis original), possessor-object (Mommy sock) (en cursiva y paréntesis en original), recurring object or event (More doggy) (en cursiva y paréntesis en original), disappearing or absent object or event (Allgone (sic) milk) (en cursiva y paréntesis en original), and notice of an object or event (There doggy) (en cursiva y paréntesis en original) (Brown, 1973; Braine, 1976; Bloom, Lightbown, and Hood, 1975). Children's two words utterance often consists of correctly ordered two-word subsets of a three-item relation (for example, agent-action, action-object, and agent-action-object; Bloom (1970). [...] Though children often go through a one-word stage and two-word stage, there is no three-word stage; at a certain point children begin to use sentences ranging from three to eight words, and the mean length of their utterance increases steadily until well into the fourth year" (Pinker, 1990:223f).

Entre los dos y tres años de edad se produce la explosión lingüística en la que el niño llega incluso a adquirir una palabra cada dos horas (cfr. Anula Rebollo 2002:39). Smith (1980) habla de un promedio de 896 palabras a los tres años y de 1.222 a los tres y medio. Pero no solo aumenta el vocabulario infantil sino también la longitud media de emisión³³. La comunicación del niño progresa de tal manera que los enunciados que

³³ MLU (mean length of utterance) en inglés, creado por Brown, 1973. "Un índice resultado de dividir por cien la suma de los morfemas de cien emisiones de un corpus espontáneo" (Clemente Estevan, 1989:105)

emite son inteligibles y entiende sin problema ninguno lo que le comunica el adulto, ejecuta órdenes (¡siéntate!) y es capaz de pronunciarlas también (¡mamá sentar aquí!). La longitud de las frases producidas por los infantes aumenta notablemente con la edad, así el niño que comienza a hablar en el período holofrástico hará una longitud de frase de 1.00, mientras que el habla posterior del niño, sobre todo cuando se acerca a la fase en la que ha conseguido alcanzar los mecanismos básicos de su/s lengua/s materna/s, se acerca al 10.00. Como término comparativo tenemos el habla adulta en la que en una conversación se llega a una producción media de 12.00 (cfr. Clemente Estevan, 1989). Lógicamente en este punto hay que anotar que el español se caracteriza por una mayor posibilidad de flexión lingüística, lo que conduce, obligatoriamente, a mayores longitudes de frases en comparación con otras lenguas como por ejemplo el inglés. La comparación interidiomática, en este caso entre el español y el alemán (idiomas relevantes para este estudio), puede resultar compleja e incluso poco viable. Clemente (1984) agrega que no solo la complejidad lingüística de una lengua puede ser decisiva para la longitud de las frases y, con ello, para la media de longitud de emisión, sino también *“el tipo discursivo con el que se obtiene el corpus infantil influye decisivamente en la longitud de la frase, y por tanto en el M.L.E”* (Clemente, 1984 cit. en Clemente Estevan, 1989:107). De Houwer (2009) afirma y admite el incremento del vocabulario en los niños bilingües a partir del segundo año (cfr. De Houwer, 2009:223-226) por lo que podemos hablar de un desarrollo léxico cuantitativo. Aun así, no debemos olvidar que hay factores que pueden intervenir y/o modificar este desarrollo léxico, lo que ocasiona un desarrollo completamente individual en la mayoría de los casos, independientemente de monolingüismo o bilingüismo (cfr. De

Houwer, 2009:226; Romaine, 1999:259f; Schneider, 2015:167). Guasti (2011) explica la etapa de la explosión lingüística de la siguiente manera: *“Sobald Kinder ungefähr ihre ersten 50 Wörter erworben haben-was im Allgemeinen im Alter von 18 Monaten erfolgt- vergrößert sich der Umfang ihres Wortschatzes schnell. Forscher nennen dieses Phänomen die „Wortschatzexplosion“ [...]. Neue Wörter werden schnell gelernt, wobei Kinder sich gemäß einigen Forschungsergebnissen 20 bis 40 Wörter pro Monat aneignen, später sogar um die 10 Wörter pro Tag lernen. Meinungsverschiedenheiten bestehen unter WissenschaftlerInnen über die genaue Anzahl von Wörtern, die für den Beginn der Wortschatzexplosion erforderlich sind. Einige WissenschaftlerInnen sprechen –wie gesagt- von zirka 50, andere von zirka 100; jedoch gibt es Einigkeit über die Tatsache, dass das Kind eine Mindestmenge von Wörtern kennen muss, bevor sich der Prozess des Erlernens von Wörtern derart beschleunigt. [...] Jedoch, ist es klar, dass sich das Wachstum des Wortschatzes irgendwie beschleunigen muss, wenn im Alter von 6 Jahren zwischen 10.000-14.000 Wörtern beherrscht werden (Clark 1993)”* (Guasti, 2011:172). Tomasello (2003b) recela respecto a una posible existencia de un *vocabulary spurt*³⁴ o *explosión lingüística* evidenciada en trabajos como Porsché, 1983 (alemán e inglés), Deuchar y Quay, 2000 (inglés y español) y Klammer y Schneider, 2011 (alemán e italiano), debido a poder tratarse de un simple desarrollo gradual de la adquisición del léxico infantil (cfr. Schneider, 2015:165). En estos estudios el incremento del vocabulario del niño varía desde 58 palabras a los 1;5, a las 253 a los 1;9 (Deuchar y Quay, 2000) o a las 66 palabras a los 1;1 años de edad (Porsché, 1983). El crecimiento del léxico en el niño italo-alemán del estudio de Klammer y Schneider (2011)

³⁴ Según Kauschke, 1999

se duplica en cuatro meses, el cual, a primera vista parece más que notorio, sin embargo, la gráfica del desarrollo cuantitativo no muestra un alza repentina:

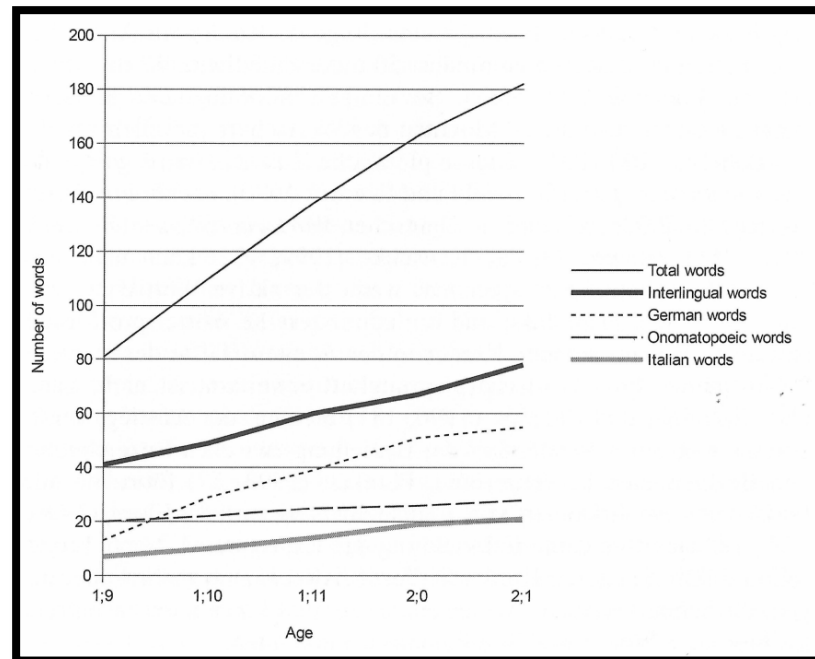


Tabla 16: Desarrollo del léxico según Klammer y Schneider, 2011:77 cit. en Schneider, 2015:166

El vínculo y/o la dependencia del desarrollo del léxico y la gramática en los niños bilingües están más que probados. Mientras que los niños con una cuantía de 100 a 200 palabras no muestran un gran avance en la gramática de ninguna de sus lenguas maternas, los niños con un léxico superior a esta tasa comienzan considerablemente a evolucionar dicha gramática. Los avances no solo son visibles sino que *“man kann [...] sagen, das im monolingualen und im bilingualen Erstspracherwerb, zumindest im Alter von zweieinhalb Jahren, die Fortschritte beim Erwerb der Grammatik abhängig von der Wortschatzgröße sind”* (Schneider, 2015:175). Este

hallazgo lo demuestran estudios realizados por Marchmann, Martínez-Sussmann y Dale³⁵, 2004 y Caselli, Casadio y Bates³⁶, 1999.

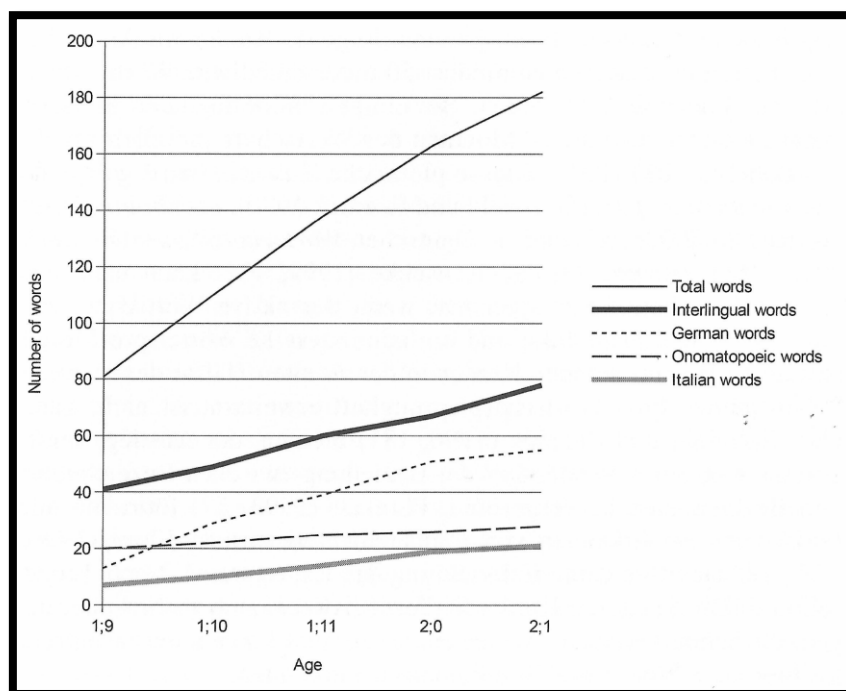


Tabla 17: Complejidad gramatical y producción léxica en inglés de niños bilingües inglés-español (Marchman, Martínez-Sussmann y Dale, 2004:218 cit. en Schneider, 2015:175)

³⁵ Caselli, Casadio y Bates, 1999 analizaron en un estudio de corte transversal la gramática y el léxico de niños bilingües italiano e inglés entre los 1;6 y los 2;6 años de edad.

³⁶ Marchman, Martínez-Sussmann y Dale, 2004 analizaron en un estudio de corte transversal la gramática y el léxico de 113 niños bilingües español e inglés de 1;5 a 2;6 años de edad.

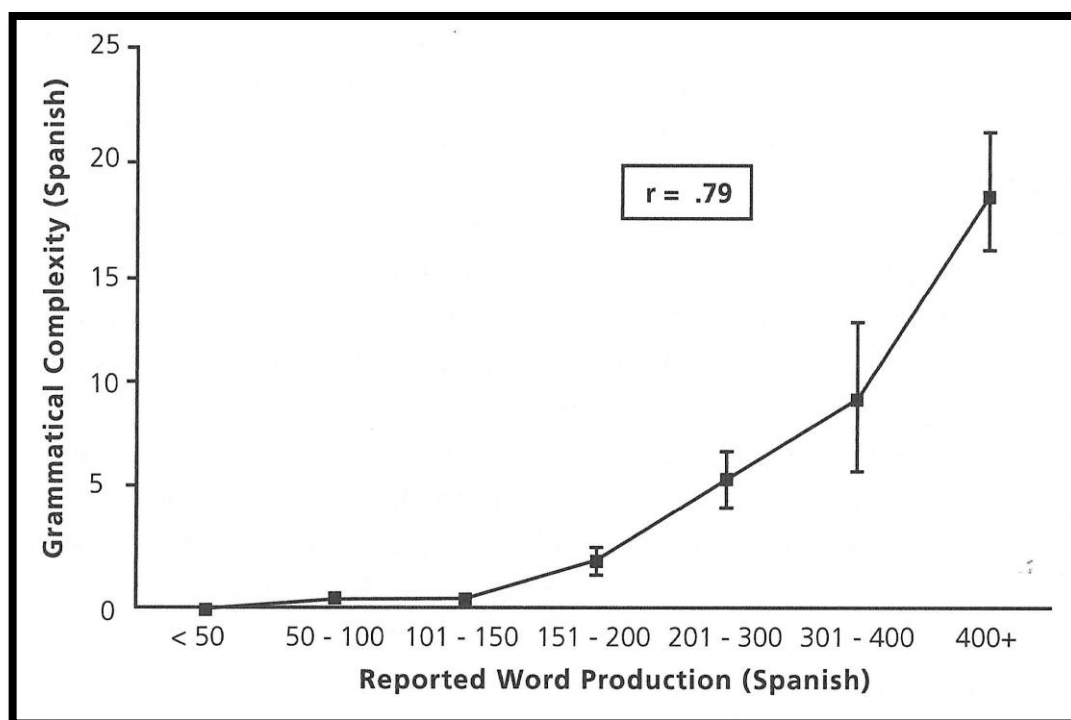


Tabla 18: Complejidad gramatical y producción léxica en español de niños bilingües inglés-español (Marchman, Martínez-Sussmann y Dale, 2004:218 cit. en Schneider, 2015:175)

Pero será a la edad de los diez hasta los doce años cuando el niño se convierte en un auténtico conocedor y usuario de su/s lengua/s materna/s. Este no solo es capaz de llevar a cabo conversaciones de manera natural, sino también correctas desde el punto de vista gramatical (tiempos verbales, sintaxis, etc.). Anula Rebollo (2002) explica sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje: *“la adquisición del lenguaje continúa después de las primeras etapas en las que el niño adquiere los mecanismos lingüísticos básicos. Tras este periodo, fijado entre los tres y los cuatro años, los niños han recorrido el largo camino que va desde el bebé inexperto al niño que habla. No obstante, no será hasta mucho después, entre los ocho y los diez/doce años cuando el niño dé muestras de haberse convertido en un pequeño lingüista. [...] El proceso de adquirir la gramática se extenderá hasta los diez/doce años, donde dejarán de*

observarse errores en la utilización de los tiempos del subjuntivo y otros fenómenos sintácticos vacilantes” (Anula Rebollo, 2002:40ff).

En lo relativo a la morfología verbal, será después de haberse establecido la adquisición de la morfología cuando esta aparezca, es decir, una vez hayan alcanzado una cuantía de 400 a 600 palabras. Itani-Adams (2013) demuestra en un estudio realizado a niños bilingües anglo-japoneses que los primeros indicios de uso de la morfología verbal en el inglés aparecen a la edad de 2;3 con una M.L.E de palabras de 1,58 y con un vocabulario de 584 palabras y en el japonés a la edad de 2;2 con un M.L.E de 1,36 y un vocabulario de 510 palabras (cfr. Schneider, 2015:178). Parece, sin embargo, que la adquisición de los fonemas verbales depende de mucho más que del repertorio léxico de los niños y que no hay gran diferencia entre el desarrollo de la etapa adquisición de la morfología verbal monolingüe y bilingüe. Pizzuto y Caselli (1992) analizaron la flexión verbal de niños monolingües italianos entre 1;4 y 3;0 años y llegaron a la conclusión de que *“obwohl es im Italienischen sechs unterschiedliche Formen im Präsens gibt (erste, zwei, dritte Person, Singular und Plural), werden 47% der Verben in nur einer Form gebraucht. Die dafür eingesetzten Flexive sind von Verb zu Verb unterschiedlich. 40% der Verben werden in zwei oder drei Formen gebraucht, auch hier mit teilweise unterschiedlichen Flexiven. Lediglich 13% der Verben erscheinen in vier oder mehr Formen. Die Hälfte davon sind sehr häufig vorkommende unregelmäßige Verben, deren Formen nur einzeln erlernt werden können. Kinder erlernen daher nicht einzelne Flexive, die sie auf automatische Art und Weise an alle Verben anhängen, und schon gar nicht ganze Verbparadigmen, sondern an kommunikative Situationen gebundene Formen”* (Schneider, 2015:182f). Esto demuestra, por una parte, como ha

sido dicho con anterioridad, que la adquisición de los morfemas verbales depende también de la situacionalidad comunicativa, es decir, una adquisición constructivista que se atañe al uso del lenguaje y no al nativismo. Y por otra, que los niños se atienen a la experiencia lingüística propuesta por los adultos, la cual se va modelando en formas consolidadas según las diferentes situaciones comunicativas.

Precisamente uno de los modelos o teorías que mejor se acercan a la explicación de la morfología en esta etapa de la adquisición del lenguaje, es la Teoría de la Morfología Natural de Dressler³⁷ (1987) y Kilani-Schoch (1988) ya que busca las bases cognoscitivas en el desarrollo de la morfología infantil, es decir el emerger de las categorías funcionales del sistema morfológico, mostrándose un tanto reluctante en cuanto a lo anunciado en otras teorías ubicadas fuera del marco funcionalista de la adquisición del lenguaje. Esta teoría es *“una teoría de lo marcado”*³⁸. *Se trata de una teoría que busca preferencias. Dentro de los valores universales en la morfología de las lenguas, algunos de ellos son más naturales, menos marcados; esto es, más fáciles de aprender para la mente humana. Se trata de establecer una escala de valores en la morfología de las lenguas, en la que los valores menos marcados serían más sencillos, frente a los más marcados, que serían los más difíciles. [...]* La Teoría de la Morfología Natural está basada en unos principios de

³⁷ Modelo cuyo principal representante es W. Dressler, 1985, 1986 a y b, 1987, 1994, 2000, 2005 entre otras obras.

³⁸ La idea de la teoría de lo marcado aparece por primera vez en los estudios de Fonología Natural de la Escuela Lingüística de Praga y posteriormente fueron Jakobson como Chomsky (gramática nuclear/no marcada y la gramática periférica/marcada) quienes siguieron utilizando este modelo teórico en sus investigaciones. (cfr. Aguirre Martínez et al., 2001:79)

preferencia que dan lugar a diferentes parámetros. Algunos principios son independientes del sistema; es decir, actúan sobre los distintos paradigmas o elementos morfológicos sin tener en cuenta el sistema al que pertenecen” (Aguirre Martínez et al., 2001:79). Sin embargo, lo que sí que deja claro este modelo de adquisición del lenguaje es *“la existencia de un módulo morfológico independiente del módulo sintáctico³⁹”* (ebd.:81). La idea de la existencia de la modularidad de la mente o Tesis de la Modularidad de Fodor (1983) evidencia que la mente humana es de carácter modular y que estos módulos mentales son algo innato. Y aunque Dressler y Karpf amparan dicha modularidad mental, van más allá añadiendo a esta tesis la propuesta de que la *“modularización progresiva que tiene lugar gracias a un proceso de auto-organización, a un perfecto diálogo entre el cerebro (dotación innata) (entre paréntesis en original) y el entorno”* (ebd.). Dicha Teoría de la Morfología Natural constata que los niños adquieren el lenguaje de manera natural, sin problemas, basta la exposición a los datos y la organización de los mismos para que todo ello unido a procesos de cognición conlleve a la morfología completamente modularizada de los adultos. *“Este modelo⁴⁰ defiende que los módulos lingüísticos no están genéticamente heredados y que la modularización de los mismos se dará de manera progresiva, dando lugar a diferentes estadios. El hecho de que los módulos lingüísticos se vayan conformando en un proceso de auto-organización predice y explica, según este modelo, las variedades individuales que se producen en la adquisición de la lengua materna”* (ebd.:82). En nuestro caso concreto, la morfología verbal del

³⁹ Presentada por Dressler y Karpf (1994)

⁴⁰ W. Dressler ha efectuado un proyecto y estudio comparativo de más de una veintena de lenguas, entre ellas se encuentra también el español. (cfr. Aguirre Martínez et al., 2001:83)

español, significa que en esta etapa de la adquisición se reorganizan los sistemas y subsistemas dentro de dicha modularización mental apareciendo así los primeros paradigmas como el presente y la tercera persona del singular por ser tanto el tiempo como la persona menos marcados.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta es el hecho de que niños bilingües no solo adquieren nuevas palabras en dos lenguas diferentes, sino que crean, a raíz de las diferentes lenguas, nuevas palabras. Este fenómeno no solo resulta de la derivación o composición normal de las palabras sino también a base de combinar fonemas de una lengua con fonemas de otra (“bydersehen” de la unión de “bye, bye” y “auf wiedersehen” (cfr. De Houwer, 2009:222) o “flacho” de “flach” y la terminación –o del adjetivo masculino singular en español, etc.). Esta creación de nuevas palabras, aunque muestren la capacidad creativa del niño y, por supuesto, la funcionalidad de la gramática adquirida tanto en una como en la otra lengua, son un claro ejemplo de la todavía no clara y delimitada existencia de dos sistemas lingüísticos separados. Aun así, estas combinaciones de fonemas de dos distintas lenguas no ocurren con frecuencia. Parece ser que el niño, generalmente, en seguida repara, sea a través del input que recibe o a través de la experiencia lingüística, en la incorrección de lo producido. De Houwer (2009) añade *“such bilingual blends are usually pretty rare though. That is most likely because adults will react incredulously or laugh when children say such words. Some of the words may “stick” (cursiva en original), though, as a family joke (or because parents find these blends cute) (entre paréntesis en original)”* (De Houwer, 2009:222).

1.5 Interferencias lingüísticas en el bilingüismo

En más de una ocasión se ha hablado en este trabajo sobre la existencia o no de sistemas lingüísticos unitarios en niños bilingües. Independientemente de la existencia unitaria o diferenciada de estos sistemas en la mente del niño, es de enorme relevancia aludir a la necesidad de separar las construcciones aprendidas y/o adquiridas para evitar la combinación de estos sistemas o incluso el cambio de estructuras sintácticas de una lengua por las de la otra⁴¹. Precisamente a este cambio se le denomina interferencia lingüística y está caracterizado por un error⁴², préstamo o calco⁴³ de elementos de un sistema en el otro. En otras palabras, la interferencia es el cambio del patrón lingüístico de una lengua por el de la otra.

⁴¹ En lo que a esto se refiere ha sido ya expuesto el sistema de las tres fases de Taeschner y Volterra (1978) en el que afirman que el proceso de aprendizaje del niño bilingüe distingue tres estadios hasta llegar a un crear en el cerebro un sistema unitario para cada lengua. En la investigación y estudio del bilingüismo no se ha llegado a una conclusión genérica, mientras que Taeschner y Volterra hablan de este sistema lingüístico unitario, hay estudios que fundamentan lo contrario, es decir, un sistema lingüístico común que favorece la interferencia, es decir, la influencia de una lengua sobre la otra. Uno de los más vehementes adversarios de la teoría de Taeschner y Volterra es Genesee que en varias tesis ha demostrado la existencia de esta influencia entre las lenguas en niños bilingües. Véase al respecto Genesee, 2004 y Genesee, Nicoladis y Paradis, 1995.

Müller et al. (2011) explica *“entweder findet eine frühe Sprachtrennung statt, die jegliche gegenseitige Beeinflussung ausschließt oder aber es gibt Belege für eine gegenseitige Beeinflussung, aus der geschlossen werden muss, dass die Systeme im Sprachsystem zunächst nicht getrennt sind. Es stellt sich jedoch die Frage, ob es zwischen diesen beiden Positionen einen „Mittelweg“ (entre paréntesis en original) gibt, d.h. ob es nicht doch möglich ist, dass sie bilingual aufwachsenden Kinder früh die beiden Sprachsysteme trennen und gleichzeitig (zeitweise) Spracheinfluss auftreten kann“* (Müller et al., 2011:121). Véase al respecto Müller, 1998b; Hulk y Müller, 2000; Müller y Hulk, 2000 y 2001.

⁴² Con referencia a la denominación de “error” como característica de la interferencia lingüística, se hablará más adelante en este capítulo.

⁴³ No confundir con préstamo o calco léxico que será explicado más adelante.

En cuanto a las definiciones de interferencia lingüística, estas abarcan desde tempranos años en la investigación del bilingüismo (Jakobson, 1938; Mackey, 1962; Czocharski, 1971; Lüllwitz, 1972; Weinreich, 1974; Juhász, 1977; etc.) hasta las que aparecen en las obras más actuales (Wei, 2000; Wei, 2004; Müller et al., 2011; etc.). Así y todo, una de las más sencillas es la de Mackey (1962) que denomina la interferencia como *“the use of features belonging to one language while speaking or writing another”* (Mackey, 1962 cit. en (Wei, 2000:40).

La expresión de interferencia se remite a los años treinta del siglo pasado, a los comunicados de Jakobson y Sandfeld en el IV Congreso Internacional de Lingüistas en Copenhague de 1936. Existen sin embargo antecedentes que se remontan al siglo XIX en lingüistas como Whitney y Schuchardt de la escuela de los neogramáticos (cfr. Domínguez Vázquez, 2001). El término de interferencia lingüística nació ya con una connotación negativa, bajo una luz oscura que lo ha ido acompañando durante muchas décadas. Ha sido visto como error, como desvío de la norma y como incompetencia de los bilingües de dominar una de sus lenguas maternas o incluso ninguna de las dos. Weinreich (1974) *“considera la interferencia como un fenómeno propio de la incapacidad del hablante bilingüe”* (Weinreich, 1974, cit. en Domínguez Vázquez, 2001) y Meriö (1978) *“llega a definir las interferencias como aquellos errores que no son cometidos por una (sic) monolingüe”* (Meriö, 1978 cit. en ebd.). En línea con esta argumentación presenta Haugen (1954) la interferencia bajo el mismo prisma negativo y explica el término como *“la superposición simultánea de dos normas lingüísticas al mismo elemento, como resultado de la incapacidad o indiferencia de los bilingües por mantener los códigos enteramente separados”* (Hauge, 1954 cit. en ebd.), así como Lüdy y Pi (1986) también especifican que *“la mezcla de lenguas fue considerada con mucha frecuencia como una señal de la*

incapacidad de los hablantes bilingües para distinguirlas con claridad. Esta visión se fundamentaba en la creencia inocente según la cual el bilingüe no tendría más elección que entre una distinción total de los dos sistemas, sin interferencias perceptibles, y una incapacidad fundamental para establecer tal distinción, incapacidad que se manifestaría por la abundancia de interferencias, de préstamos y de formas bastardas” (Lüdi y Py, 1986:155 cit. en Domínguez Vázquez, 2001)

Dubois (1991) explica el término afín a Mackey cuando dice *“On dit qu’il y a interférence quand un sujet bilingue, utilise dans une langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B”* (Doboui, 1991:165). García Yebra (1989) habla de incorrecciones de la lengua y de invasión de una lengua en otra: *“[...] Interferencias son calcos innecesarios o incorrectos, contrarios a la norma o a la costumbre de la lengua término, y se designan con nombres que aluden a la lengua invasora: anglicismo, galicismo, italianismo, latinismo, etc.”* (García Yebra, 1997:353). Esta explicación del término se concentra, sobre todo, a mi entender, en el léxico y no en la sintaxis, denominando así la acción de traducir una palabra de la lengua A incorrectamente en la lengua B⁴⁴, pero no cuando se producen incorrecciones sintácticas en una u otra lengua debido a la influencia que una de ellas, probablemente, aunque no necesariamente la lengua fuerte, tiene sobre la otra. A juicio de autores como Thomason (1986) y Rayfeld (1970) la interferencia no suele darse en el léxico, sino generalmente a otros niveles

⁴⁴ Ejemplos podemos tomar de los llamados *falsos amigos*, es decir cuando una palabra en la lengua A se parece ortográficamente o fonéticamente a otra palabra en la lengua A, pero no contienen el mismo significado ni se usan en los mismos contextos: p.ej.: Mantel (Tischtuch en español) y Mantel (ropa de abrigo en alemán); Gymnasium y gimnasio, etc. En caso de utilización incorrecta de estas palabras, se hablaría de germanismo o hispanismo, según el caso.

como la sintaxis o la fonología. En el estudio de Rayfeld (1970) en una comunidad americana de judíos, analizó el contacto entre el inglés y el yiddisch llegando a la conclusión de que *“la interferencia léxica era moderada, mientras que los errores cometidos a los niveles fonológico y morfosintáctico eran considerables”* (Blas Arroyo, 1991:268). Sin embargo, Clyne⁴⁵ (1991) sí habla de interferencias léxicas y también de interferencias en diferentes campos de la lingüística como la fonética, la morfología, la sintaxis, la semántica⁴⁶, etcétera (cfr. Riehl, 2004:28). Esta autora presenta una lista de equivalencias dependiendo del dominio de una lengua en otra, la cual se ve caracterizada por la cuantía de contacto entre las lenguas y comenta que hay que tener en cuenta en qué dirección se produce la influencia: *“bei diesen Einflussprozessen muss man allerdings die Richtung des Einflusses unterscheiden. Denn bei dem Einfluss der Erstsprache (L1)⁴⁷ auf die Zweitsprache (L2) sind andere Prozesse im Gange als bei dem Einfluss der Zweitsprache auf die Erstsprache, d.h. es sind verschiedene strukturelle Bereiche des Sprachsystems betroffen. Beim Einfluss*

⁴⁵ Clyne se refirió a la interferencia como transferencia para evitar la connotación negativa del término: *“Transference (en cursiva en original) is employed for the process of bringing over any items, features or rules from one language to another, and for the results of this process. Any instance of transference is a transfer (en cursiva en original)”* (Clyne, 1991a:160)

⁴⁶ Clyne (1991) advierte que la interferencia semántica es un fenómeno lingüístico importante a tener en cuenta. Riehl la explica de tal manera: *“eine Sprache übernimmt eine zusätzliche Bedeutung, die ein Wort in der anderen Sprache hat, und überträgt sie auf das Übersetzungsäquivalent. Im Namibiadeutschen findet man zB. Den Satz Diese Straße ist sehr beschäftigt (en cursiva en original). Hier übernimmt das deutsche Wort beschäftigt (en cursiva en original) die zusätzliche Bedeutung von engl. Busy (en cursiva en original) oder afr. Beesig (en cursiva en original) („beschäftigt“, „vielbesucht“, „belebt“) (en paréntesis en original)”* (Riehl, 2004:28).

⁴⁷ En este caso me atrevo a comparar (en lo que se refiere y es pertinente para este estudio) que la L1 se puede comparar con la lengua fuerte de mis probandos (alemán) y la L2 con la lengua menos fuerte y en la que reciben menos input (español).

von L1 auf L2 zunächst Phoneme, Syntax und Semantik und beim Einfluss von L2 auf L1 zuerst die Lexik und dabei vor allem Inhaltswörter“ (Riehl, 2004:28)

STUFE	LEXIKON	PHONOLOGIE/ PROSODIE	MORPHOLOGIE	SYNTAX
1: GELEGENTL. KONTAKT	Inhaltswörter			
2: ETWAS INTENSIVERER KONTAKT	Konjunktionen; Adverbien	neue Phoneme in Lehnwörtern		alte Strukturen mit neuer Funktion; neue Satzgliedfol- gen ohne eine typologische Veränderung
3: INTENSIVER KONTAKT	Adpositionen; Personal- und Demonstrativ- pronomina; niedrige Zahl- wörter	neue Allophone; entlehnte prosodi- sche Struktur und Silbenstruk- tur	Ableitungsaffixe an einheimischen Wörtern; Flexionsaffixe an entlehnten Wör- tern	geringfügige typologische Veränderungen in der Satzgliedfolge
4: STARKER KULTURELLER DRUCK		neue distinktive Strukturen; neue Silben- strukturbeschrän- kungen; allophonische Regeln	neue automati- sche morpho- phonematische Regeln; entlehnte Flexionsaffixe und -kategorien	Wandel in der Satzgliedfolge; syntaktischer Wandel mit gerin- gem Kategorien- wandel
5: SEHR STARKER KULTURELLER DRUCK		phonetischer Wandel; Verlust von pho- netischen Kon- trasten	neue morpho- phonematische Regeln; Verlust autoch- thoner morpho- phonematischer Regeln; Veränderungen von Wortstruk- turen	kategorialer und extensiver mor- phosyntaktischer Wandel; zusätzliche Kon- kordanzregeln

Tabla 19: Escala de influencia en las interferencias dependiendo del contacto de las lenguas (Datos de Thomason y Kaufman, 1988:74ff, tabla en Riehl, 2001:63, cit. en Riehl, 2004:29)

En este contexto se debería también comentar que la interferencia es un fenómeno lingüístico individual y completamente involuntario, el niño en ningún momento toma la decisión de que una lengua interfiera en la otra, no se comete al azar. Müller et al. (2001) hace hincapié en que la interferencia lingüística es una actuación del hablante, es decir, tiene que ver con el uso de la lengua (*performance*) y no con la competencia lingüística (*competence*) de este y es de ahí de donde resulta que la interferencia sea un fenómeno

individual y variable⁴⁸ y no colectivo (cfr. Müller et al., 2001:18). Sin embargo, Weinreich (1974) afirma que en ocasiones estas interferencias se solidifican instaurándose en la lengua lo que conlleva a un fenómeno sistemático que se establece de por vida (cfr. Domínguez Vázquez, 2001). Esta afirmación es primordial para que no sean confundidos los términos calco o préstamo⁴⁹ lingüístico e interferencia. Estas interferencias solidificadas no se refieren a préstamos léxicos de otras lenguas extranjeras sino más bien de *“asentamientos foráneos en la norma”* (Domínguez Vázquez, 2001) de una lengua. Mackey (1968) hace una diferencia muy clara entre préstamo e interferencia viendo a esta como algo imprevisto e individual y el préstamo como colectivo y sistemático (cfr. Romaine, 1989:51). En similar sentido que Mackey, Czocharlski (1971) ha afirmado *“que el “préstamo” (entre comillas en original) y el “calco” (entre comillas en original) se producen de manera consciente y artificial y tienen que ver con un proceso al que precede una consciente y directa reflexión. Sin embargo la proyección de entes de la lengua materna a la lengua extranjera⁵⁰ se produce de manera automática, esto es, inconsciente y naturalmente”* (Domínguez Vázquez, 2001). Domínguez Vázquez hace hincapié en que el uso de palabras prestadas de otras lenguas extranjeras (ver ejemplos puestos con anterioridad respecto a préstamos léxicos), deben ser considerados como un “enriquecimiento de la lengua materna” mientras que la

⁴⁸ „The interference may vary with the medium, the style, the register, and the context which the bilingual happens to be using” (Mackey, 1962, cit. en Wei, 2004:41 cit. en Müller et al., 2001:18)

⁴⁹ En alemán „Entlehnung”. Se define como „palabra que una lengua toma de otra sin traducirla” (García Yebra, 1989:333), ejemplos de préstamos son palabras tan típicas como Spaguetti, Gulasch, Pizza, etc.

⁵⁰ En este caso doy por hecho que la interferencia que se pueda producir entre dos lenguas maternas, una de ellas más fuerte y desarrollada en el niño que la otra, tenga las mismas repercusiones que en el aprendizaje de una segunda lengua.

aparición de interferencias es simplemente una discordancia de la norma de una lengua con respecto a la norma de la otra lengua (cfr. ebd.).

Como se ha comentado al comienzo del capítulo, el término de interferencia lingüística es un término que ha sido por una parte muchas veces tratado, estudiado y definido y, por otra, es un término muy debatido en el campo del bilingüismo. Unas de las razones es el tratamiento conceptual de este fenómeno, el cual ha sido siempre estudiado desde muy variopintas perspectivas. Haugen (1956), por ejemplo, hace una temprana distinción entre *switching*, *interferencia* e *integración* de palabras de una lengua extranjera en la lengua materna: *“switching [is] the alternate use of two languages, interference [is] the overlapping of two languages, or application of two systems to the same item. And integration [is] the use of words or phrases from one language that have become so much part of the other that it cannot be called either switching or overlapping except in a historical sense”* (Haugen, 1956, cit. en Romaine, 1989). Paradis y Genesee (1996) y otros hablan de influencia lingüística⁵¹ para determinar *“eine systematische Beeinflussung der Grammatik der einen Sprache durch die Grammatik der anderen Sprache, die zu unterschiedlich schnellen und anderen Verläufen bei bilingualen Kindern im Vergleich zu monolingualen Kindern führt”* (cfr. Paradis y Genesee, 1996 cit. en Müller et al., 2011:121) y de transferencia, o *„transfer“*, cuando *„aus der Eingliederung einer grammatischen Eigenschaft aus einer Sprache in die andere Sprache, mit anderen Worten geht es um eine Übertragung von Eigenschaften“* (ebd.). Esta transferencia puede acelerarse o retardarse, denominada entonces

⁵¹ En el capítulo 4 serán tratadas las hipótesis de este trabajo, entre ellas que la lengua fuerte puede influenciar a la débil y la débil a la fuerte. En el caso de este trabajo, se trata de analizar cuál es la lengua fuerte (español o alemán) de los probandos y cómo influye en la colocación del verbo en español.

„*acceleration*“ o “*delay*” cuando la característica en la gramática de la lengua en cuestión aparece antes de lo que sucede en niños monolingües y viceversa (cfr. ebd:122). Müller y Hulk (2000) analizaron los motivos de la influencia lingüística en niños bilingües y llegaron a la conclusión de que los niños siguen un principio económico, es decir, seleccionan las estructuras más simples. Esto podría suponer que cuanto más fácil sea una lengua, es decir, cuanto más sencillo sea su sistema, más peso tiene a la hora de influir a otra lengua en el proceso de adquisición de dos primeras lenguas. No solamente llegaron a esta conclusión, sino que alegan haber dado con los criterios de la posibilidad de aparición de la influencia de una lengua en otra. Müller y Hulk (2000) definen estos criterios como sigue:

- a. *„Sprache A weist Konstruktionen auf, die so beschaffen sind, dass sie (aus der Perspektive des Kindes) mehr als eine einzige grammatische Analyse erlauben, und Sprache B enthält Evidenz für eine dieser möglichen Analysen; mit anderen Worten überschneiden sich die beiden Sprachen im jeweils ausgesuchten Phänomenbereich.*
- b. *Das ausgesuchte grammatische Phänomen liegt an der Schnittstelle zwischen grammatischen Modulen, zum Beispiel Morphologie und Syntax der Syntax und Pragmatik“* (Müller et. al., 2011:123).

Sin lugar a duda este fenómeno lingüístico llamado interferencia es, en definitiva, el producto del uso individual en bilingües de dos o más lenguas con las cuales están en contacto e interacción ininterrumpida (cfr. Romaine, 1989:50). Es decir, como explica Müller et al. (2011), con la actuación del hablante y su uso individual de la lengua. El incumplimiento de la norma solamente es posible entre lenguas en contacto, cuando hablantes bilingües

interactúan en las dos lenguas de manera asidua. Este fenómeno sistemático ocurre en comunidades⁵² bilingües y exige el dominio de las dos lenguas para que puedan suceder estos desvíos en el uso de la norma. Weinreich (1976) habla de una infracción de la norma cuando afirma que *“diejenigen Fälle der Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, d.h. als Ergebnis des Sprachkontaktes vorkommen, werden als Interferenzerscheinungen verzeichnet”* (Weinreich, 1976:15).

Muchos y muy variopintos son los factores que intervienen en el fenómeno lingüístico denominado interferencia. Se han dedicado numerosos estudios a las interferencias lingüísticas en las diferentes comunidades bilingües del mundo (Weinreich 1953; Mackey, 1962; Rayfield, 1970; Lüllwitz, 1972; Clyne, 1975; Volterra y Taeschner, 1978; Juhász; 1980; Lüdtke, 1980; Taeschner, 1983; Müller y Hulk, 2001; Müller, Cantone, Kupisch y Schmitz, 2002, y un largo etcétera) pero pocos en los que se ha intentado dar con las causas y con la relevancia de estas. En más de una ocasión se han buscado sin éxito los requisitos lingüísticos necesarios para que puedan llegar a producirse las interferencias. No fue otro sino Weinreich (1953) quien hablara por primera vez de estos factores y quien los clasificaría en dos tipos, los factores estructurales como aquellos *“que conciernen a las lenguas como sistemas”* (Blas Arroyo, 1991:280) y los no estructurales o extralingüísticos. Para Weinreich estos factores *“son resultado de dos fuerzas opuestas, estímulos y resistencia, y ambas a su vez, pueden ser estructurales y no estructurales”* (Weinreich, 1953:6, cit. en ebd:280). Blas Arroyo (1991) afirma que el proceder de estos

⁵² Independientemente del tamaño de la comunidad, puede tratarse de una minoría dentro de un país o una región o de una familia/colegio/empresa/etc. en la que se hablan dos o más lenguas.

factores resulta siempre de una unión de los dos, es decir tanto de los intralingüísticos como de los extralingüísticos, de cuya fusión surge la interferencia (cfr. ebd.). Los factores estructurales relativos a la estructura interna de la lengua se basan en gran parte en la tesis de Weinreich (1976) que manifiesta que la aparición de las interferencias es directamente proporcional a disimilitud de estas: *“Je größer die Unterschiedlichkeit der Systeme ist, das heißt je zahlreicher die sich gegenseitig ausschließenden Formen und Strukturschemata in jedem sind, umso größer ist das Lernproblem und umso zahlreicher sind die potentiellen Ansatzpunkte für Interferenz”* (Weinreich, 1976:16). Según esta afirmación, cuanto más parecidas sean las lenguas menos posibilidad existe de que se produzca la interferencia lingüística en una de ellas o incluso en las dos, ya que, como ya ha sido expuesto con anterioridad, cualquiera de las lenguas puede interferir o influenciar a la otra, independientemente de si se trata de la lengua fuerte o la lengua débil en los bilingües. Juhász (1970) relativiza la afirmación de Weinreich observando que, si bien es cierto que tanto la adquisición como el aprendizaje de lenguas similares supone una ventaja al comienzo, es precisamente esa similitud en los sistemas lo que acaba suponiendo un inconveniente en cuanto nos acercamos a su íntegro dominio. Wode (1993) comparte la tesis de Weinreich afirmando que para que pueda llevarse a cabo la interferencia, deben ser las estructuras de ambas lenguas *„einander hinreichend ähnlich sein”* (Wode, 1993:99). Asimismo Vogel (1990) hace también alusión a la similitud entre las lenguas como factor relevante que interviene en las interferencias enunciando que *“damit Transfer möglich wird, muß der Lerner Ähnlichkeiten zwischen Ziel- und Muttersprache feststellen. Je mehr Ähnlichkeiten er wahrnimmt und je größer die Ähnlichkeit ist, die er feststellt, umso größer ist auch der Transferertrag. Diese Ähnlichkeit zwischen sprachlichen Zeichen, Strukturen und Funktionen*

tritt innerhalb ein und derselben Sprache (intralinguale Ähnlichkeit) (en paréntesis en original) und auch zwischen den verschiedenen Sprachen (interlinguale Ähnlichkeit) (en paréntesis en original) auf allen sprachlichen Strukturebenen auf“ (Vogel, 1990:212). Hasta qué punto un proceso de transferencia llega a convertirse en transferencia positiva o en interferencia obedece a las estructuras de las lenguas en contacto, según Vogel (1990) cuanto más contraste exista en las estructuras de estas, más difícil será que no se produzcan interferencias entre ellas, *“wenden die Lernenden also Regeln oder Gewohnheiten aus einem Bereich der Ausgangssprache fälschlicherweise auf entsprechende Bereiche der Zielsprache – für die jedoch andere Regeln gelten – an, so kann sich diese zwischensprachliche Interferenz etwa in der Produktion zielsprachlich nicht korrekter Äußerungen oder aber auch in der Vermeidung bestimmter zielsprachlicher Strukturen äußern“* (Vogel, 1990, cit. en (Draxler, 2008:27). Sin embargo no solo se producen o tienen lugar las interferencias en casos en los que las estructuras no evidencian equivalencias, sino también en las lenguas que se asemejan en sus estructuras lingüísticas y no presentan grandes contrastes entre ellas. Vogel afirma *“Lernerschwierend ist der Einfluss dort, wo nur partielle Ähnlichkeit vorliegt und dadurch die sogenannte homogene Hemmung verursacht wird, wo also sprachliche Zeichen in zwei Sprachen nicht in allen Eigenschaften übereinstimmen und die differentia specifica (cursivo en original) vom Lerner nicht er- beziehungsweise gekannt wird“* (Vogel, 1990:213). Otro fenómeno estructural de las interferencias presenta los elementos o categorías en la estructura que solo aparecen en una de las lenguas, mientras que en la otra no son existentes. Como claro ejemplo podría ponerse el pretérito indefinido en español, del cual carecen muchas lenguas. Este hecho hace que ese vacío en una de las lenguas sea ocupado por las estructuras de la otra lengua. Uhlich (1995) pone especial atención en el hecho que estos vacíos

no son auténticas interferencias debido a que la existencia de un vacío no siempre puede ser sustituida por otra estructura y/o elemento estructural de la otra lengua. Czochralski (1971) denomina este vacío “interferencia especial” o “caso especial en las interferencias” (cfr. Draxler, 2008:28).

Son muchos los que se preguntan si son los factores estructurales o los no estructurales a los que hay que darles más importancia, Juhász (1970) advierte que *“ein vollständiges Bild der Interferenz – wie überhaupt jeder Parole-Erscheinung – erhält man nur daran, wenn man die relevanten extralingüistischen Faktoren berücksichtigt”* (Juhász, 1970:15). En su libro *Sprachen in Kontakt*, expuso Weinreich (1976) los factores extralingüísticos de la interferencia tanto los que aparecen en grupos de bilingües como los que son cometidos por bilingües de manera independiente. Estos factores extralingüísticos los clasifica en psicológicos y socioculturales y dependen de las facultades individuales de los hablantes bilingües, así como del contexto en el que adquieren las lenguas y el uso que les dan estos a ellas (cfr. Draxler, 2008:26). Mackey (1962) habla igualmente del factor extralingüístico semántico-cultural que aparece en el discurso bilingüe siempre y cuando las estructuras existan en las dos lenguas. Situaciones en las que se usa, en las dos lenguas de los bilingües, palabras similares, pero para diferentes contextos están expuestas a la interferencia. Mackey (1962) pone ejemplos de palabras parecidas usadas incorrectamente por bilingües anglo-hispanos como oficina (*office*) para la consulta del médico (*doctor’s office*), el bufete de un abogado (*Lawyer’s office*), un despacho (*individual office*) y la oficina (*group office*). Igualmente aparecen traducciones literales de una lengua a otra, con el requisito, como se ha expuesto arriba, de que las dos lenguas tengan estructuras semánticas parecidas y/o idénticas. Traducciones literales como *“Winter is before door”* del alemán *“der Winter steht vor der Tür”* son muy

frecuentes. Las interferencias gramaticales, alega Mackey, incluyen partes del discurso, categorías gramaticales y formas funcionales e *“involve the creation of new items belonging to a different part of speech”* (Mackey, 1962, cit. en Wei, 2000). Muchas veces las estructuras sintácticas de las lenguas difieren la una de la otra de manera insignificante, lo que deriva en variaciones en la lengua que está siendo interferida. En la mayoría de los casos, los bilingües ni siquiera reparan en estos errores o intercambios sintácticos. Errores gramaticales debido a las interferencias como *“Ich lese manchmal Bücher”* por *“I read something books”* o *“Ich bin fünf Jahre alt”* por *“(yo) soy cinco años”* etcétera, son construcciones frecuentes entre bilingües.

Si nos limitamos a los factores tanto estructurales como extralingüísticos y tenemos en cuenta los aspectos pragmáticos, los factores sociolingüísticos y las características de cada individuo, nos damos cuenta de que la lengua y más aún el bilingüismo, es un fenómeno abstracto. La lengua se desarrolla dentro de su función comunicativa y como tal debe ser analizada y estudiada. Lo mismo sucede con las interferencias que resultan de los factores anteriormente expuestos y que tienen que ver con su aparición. Una aparición inconsciente, involuntaria, instintiva y fuertemente automatizada.

Capítulo 2

La construcción oracional y la posición del verbo

El significado de una palabra es su empleo en el lenguaje.

-Ludwig Wittgenstein

Este capítulo nos acerca a la materia central de este trabajo longitudinal, el cual se concentra en la construcción oracional y en la posición del verbo en español en enunciados producidos por niños bilingües español-alemán en edad preescolar. A modo de inicio se tratará el desarrollo morfosintáctico, el proceso de gramaticalización, así como la evolución de las construcciones sintácticas en los niños. En el transcurso del capítulo se presentarán el orden constitutivo de las oraciones y la posición del verbo en español y alemán, para pasar a detallar, a modo de resumen, la adquisición del verbo en las dos lenguas.

2.1. El proceso de gramaticalización y la adquisición de la sintaxis

En los capítulos anteriores hemos visto que los niños, bilingües o no, adquieren la/s lengua/s materna/s dando grandes pasos. La adquisición de esta/s, sin embargo, no se centra exclusivamente en la adquisición de léxico, fonética o semántica, sino en un proceso de gramaticalización en el que se distinguen varias etapas y que consiste de una evolución paulatina y gradual hasta llegar al pleno conocimiento y uso de la lengua.

No se puede hablar de la adquisición de la posición del verbo en la oración sin concentrarse primero en la adquisición de la sintaxis y en la estructura sintáctica subyacente a un orden más o menos fijo. Los niños no solo tienen que reconocer las cláusulas oracionales y su debida entonación, sino también registrarlas y procesarlas. Llega un momento, en la adquisición de la lengua y su desarrollo, en el que el niño comienza a hacer uso de formatos lingüísticos, aunque se vean estos condicionados por la individualidad de cada uno. La organización de las construcciones sintácticas, el orden en el que estas aparecen en el discurso y las marcas funcionales son componentes que ponen de manifiesto la adquisición de la gramática. Pronto en la fase del desarrollo, el niño

irá adquiriendo las marcas funcionales de número, género o persona, así como las marcas temporales verbales y la importancia de la colocación de los elementos de la oración para producir enunciados inteligibles y llenos de significado. Una vez que se hayan establecido en la mente del niño los parámetros básicos y el lenguaje haya dejado de concentrarse en la importancia comunicativa de una palabra (etapa holofrástica), comienza a establecerse la fase de la gramaticalización, es decir, las primeras exploraciones por el mundo de la sintaxis, en la organización, el orden y los esquemas de estructura de las oraciones. Comienza por lo tanto una de las fases, si no la más, significativas en el largo camino de la adquisición del lenguaje. Mariscal, Nieva y López-Ornat (2010) mencionan que *“la adquisición del conocimiento gramatical es un proceso especialmente importante, pues marca la transición entre las primeras fases del desarrollo, más centradas en la adquisición del vocabulario inicial y expresiones de más de una palabra aún sin analizar morfosintácticamente, y un momento del desarrollo en el que se van descubriendo y aprendiendo las reglas de combinación de las distintas unidades lingüísticas que hacen posible la comunicación más allá de las necesidades básicas y el entorno más inmediato. Se trata de un momento central en el desarrollo del lenguaje [...]”* (Mariscal, Nieva y López-Ornat, 2010:51).

El periodo lingüístico en el que comienza a desarrollarse la competencia sintáctica del niño, da comienzo entre los dos y tres años de edad. Periodo en el que los niños se hacen entender y se comunican manifestando un gran dominio de su/s lengua/s materna/s. Se comienzan a producir oraciones de tres o cuatro palabras, en las que suele aparecer un verbo, se introducen las flexiones y las funciones oracionales (cfr. Diez- Itza, 1992:124). Entre los tres años y los cuatro años y medio se ha establecido el orden de las palabras y las estructuras, se desarrollan los sintagmas verbales complejos, los verbos modales aparecen, así

como las formas aspectuales, temporales y las flexiones verbales irregulares (cfr. ebd). La incorporación de la gramática al habla del niño hace que este pueda desarrollar su capacidad comunicativa yendo más allá de la simple producción de cadenas de palabras. Esta etapa del habla gramatical influye en el desarrollo cognitivo y no solo lingüístico del niño, estableciéndose en este una individualidad lingüística dependiendo de las estrategias de aprendizaje y/o adquisición y de sus capacidades. Es por lo que ciertos enunciados a esta edad son difícilmente comparables. En la mayoría de los casos influye el input que reciben, la frecuencia con la que se le habla al niño, la calidad del input, así como la interacción comunicativa con él. Sin embargo, todos comparten el hecho de que alcanzada cierta edad los niños se sensibilizan al input que reciben, incluyéndolo poco a poco en su repertorio gramatical, a sus estructuras lingüísticas y a su uso propio de la lengua. Aplican los conocimientos ya adquiridos y las nuevas estructuras en contextos tanto extra como intralingüísticos (cfr. Serra, 2013:284). Precisamente es esta susceptibilidad que evoluciona en los niños la causante del proceso de gramaticalización, proceso de aprendizaje caracterizado por *“esta atención de los niños hacia las propiedades más gramaticales de la lengua”* (Serra et al., 2013:284).

Cuanto más penetramos en el habla gramatical de los niños más nos preguntamos cómo, cuándo y de qué manera se desarrollan las estructuras oracionales, la morfología, la estructura oracional, etc. ¿Desde qué estatus lingüístico parte el niño para poder desarrollarse tal conglomerado de reglas y normas que le convertirán en un versado conocedor de su lengua? Uno de los aspectos primordiales del que el niño, a pronta edad, se percata, es la posición de los elementos en las oraciones. Autores como Bloom (1991) y Serrat (1997) apuntan la relación de dependencia entre el desarrollo verbal y el gramatical del niño y *“por este motivo, la adquisición de la categoría gramatical del verbo y las*

explicaciones que se han propuesto a su adquisición forman parte y a la vez resultan cruciales en este proceso” (Serra et al., 2016:352). Le Normand (1997) sostiene que *“el paradigma verbal es uno de los mejores indicadores de los inicios de la morfología en el niño”* (ebd:352). Precisamente es la morfología verbal la que, a raíz de su complejidad podría ser indicador de la ardua tarea de su adquisición por parte del niño. Esta presunta complejidad depende de si las lenguas a las que está expuesto el infante son muy flexivas y poseen una gran riqueza morfológica o no. Lenguas como el español, el italiano o el polaco son más flexivas que el inglés, que presenta cierta pobreza en la flexión de sus formas verbales. Serra et al. (2016) confirma que las lenguas de mayor complejidad en su flexión verbal presentan una adquisición más rápida y con menos errores que las lenguas menos flexivas como afirman estudios de Hyams (1986), Weist y Witkowska-Stadnik (1986) y Brown (1973) entre otros (cfr. Serra et al., 2016:253).

2.1.1 Consideraciones gramaticales de las lenguas de estudio

Existen abundantes obras tanto de la gramática alemana⁵³ como de la española⁵⁴ (si bien de esta han sido menos redactadas que de la otra) e incluso obras de gramática contrastiva de las dos lenguas⁵⁵. Atendiendo a las obras más conocidas de ambas lenguas se va a intentar exponer un pequeño resumen de las características, similitudes y diferencias que estas presentan.

⁵³ DUDEN, 2006; Eisenberg, 1999; Wöllstein, 2010, etc.

⁵⁴ RAE, 2011; Gili Gaya, 1943, 1966; Lapesa, 1942; Moliner, 1973; Vicente Salvá, 1988; Alarcos Llorach, 1999, etc.

⁵⁵ Cartagena y Gauger, 1989

A modo de introducción será expuesto que mientras en español las formas verbales son clasificadas en formas verbales personales y formas verbales no personales⁵⁶, en alemán se determinan las formas verbales en finitas⁵⁷ y no finitas⁵⁸ o infinitas. Las formas no personales del verbo o infinitas son el infinitivo, el gerundio y el participio, las cuales, bien es sabido no varían en número y persona. Las formas personales del verbo o finitas son todas las demás, independientemente del modo, aspecto, tiempo o voz, es decir, aquellas que se no solo se conjugan, sino que también concuerdan con el sujeto en número y persona. Gili Gaya las determinó como *“las formas del verbo que no incluyen en su expresión las seis personas que pueden actuar como sujeto, así como tampoco el tiempo de la acción. Sí manifiestan, en cambio, el aspecto perfectivo o imperfectivo de la misma y colaboran en la construcción de oraciones pasivas”* (Martínez Oronich, 2008:3).

Español	Alemán
Julia ha escrito una carta.	Julia hat ... einen Brief <i>geschrieben</i> .
Julia vendrá a la fiesta.	Julia wird zum Fest <i>kommen</i> .
Julia ha dicho que vendrá ... a la fiesta.	Julia hat <i>gesagt</i> , dass sie ... zum Fest <i>kommen wird</i> .

*Cuadro 1: Formas verbales **personales** vs. no personales español-alemán*

Debido a que alemán es una lengua que obligatoriamente necesita un sujeto pronominal explícito y el español no, son visibles las variaciones en la

⁵⁶ denominación de Gili Gaya (1961) y seguida por Roca-Pons, 1960; M. Seco, 1961; Alcina y Blecua, 1975 y Hernández Alonso, 1970.

⁵⁷ Aquellas formas verbales que pueden ser conjugadas en número y persona.

⁵⁸ Aquellas formas verbales que no pueden ser conjugadas ni en número, ni en persona, ni en tiempo, ni en modo y que solo presentan una forma invariable.

sintaxis de las dos lenguas. En lo que hace referencia al sujeto omitido o no, se denominan las lenguas como lengua *pro drop*⁵⁹ y lengua *non pro drop*. Esto supone que todas las oraciones en alemán con un verbo finito tienen que ir acompañado de un sujeto pronominal. La posición de este permuta y se acata a los diferentes tipos de oraciones⁶⁰. En este trabajo van a ser presentados los tipos de oraciones relevantes para los análisis que se van a llevar a cabo con las tomas de los probandos. Estas son las enunciativas, interrogativas y las compuestas coordinadas o subordinadas. Las oraciones imperativas, exhortativas y dubitativas no serán presentadas en este capítulo ni tampoco serán tenidas en cuenta en los análisis del estudio longitudinal.

Tipos de oraciones	Español	Alemán
Enunciativa	Julia come una manzana.	Julia isst einen Apfel.
Interrogativa	¿ Come Julia una manzana?	Isst Julia einen Apfel?
Interrogativa con pronombre interrogativo	¿Qué quiere comer Julia?	Was will Julia <i>essen</i> ?
Oraciones compuestas	No quiero que Julia coma una manzana.	Ich will nicht, dass Julia einen Apfel isst .

Cuadro 2: Tipos de oraciones relevantes para el estudio en español y alemán con sus respectivos verbos en forma personal y no personal

⁵⁹ Se le denomina fenómeno *pro drop* a la “ausencia u omisión de un sujeto pronominal explícito” (Bosque y Gutierrez-Rexach, 2008:346)

⁶⁰ Los tipos de oraciones se clasifican según criterios de intención para con el hablante, el número de verbos que contienen y según la voz del verbo.

Es precisamente cuando comparamos las oraciones en español y alemán cuando se aprecia que la colocación del verbo, tanto finito como infinito, es dispar en las dos lenguas. Mientras que en alemán en oraciones enunciativas se encuentra el verbo conjugado en la segunda posición (V2) en la oración, así como en oraciones interrogativas precedidas de un pronombre interrogativo, se encuentra este en la primera posición (V1), al comienzo de la oración, en oraciones interrogativas e imperativas. En oraciones compuestas precedidas de una conjunción, se localiza el verbo al final de la oración, en posición final (VE).

<i>Posición</i>	<i>Alemán</i>	<i>Posición</i>	<i>Español</i>
V2	Sie isst einen Apfel.	V2	(Ella) come una manzana.
V1	Isst sie einen Apfel?	V1	¿ Come (ella) una manzana?
V1	Iss einen Apfel!	V1	¡ Come una manzana!
VE	Sie hat einen Apfel <i>gegessen</i> .	V2	(Ella) ha comido una manzana.
VE	...weil sie einen Apfel isst .	V2	...porque (ella) come una manzana.

*Cuadro 3: posición de los verbos **finitos** e infinitos en español y alemán.*

El orden constitutivo de las oraciones en español es un “orden estructural no marcado S+V+O”⁶¹ (Alvar, 2000:350) mientras que alemán posee el orden estructural “O+V”⁶². Este orden es alterable según la información, la pragmática y/o el contexto. Así, en oraciones en las que la información es redundante debido a cuestiones de reincidencia, el orden de estas siempre va a ser diferente y, según Alvar (2000), pueden llegar a formar dispares estructuras sintácticas oracionales como O+S+O+V u otras diferentes (cfr. Alvar, 2000). La pragmática

⁶¹ Lenguas con las mismas características sintácticas son p.ej. inglés, francés, islandés, danés, etc., pero también mandarín o chino.

⁶² Lenguas que comparten las características sintácticas del alemán son p.ej. japonés o hindi.

nos evidencia a través de la experiencia cuál es el orden apropiado de las oraciones o, mejor dicho, cómo deben estas ser interpretadas sin ser malentendidas⁶³. Ejemplos como *“Luisa besa a Miguel”* o *“Miguel besa a Luisa”*, el orden de los factores no altera el resultado o la información final que se nos transmite, sin embargo, *“Luisa besa la cruz”* y *“la cruz besa a Luisa”* muestra un claro ejemplo de experiencia pragmática en la que mientras sí es posible que Luisa bese la cruz, no es posible que la cruz, un objeto inerte, bese a Luisa. Desde el punto de vista gramatical y estructural serían las dos correctas. Alvar (2000) esclarece que los elementos periféricos o circunstantes permutan también el orden constitutivo de la oración y que estos se remiten al contexto: *“a las tres de la tarde, poco más o menos, a esa hora incierta de la siesta, te espero...”* (Alvar, 2000:350). Sin embargo, todo orden oracional se subordina, sobre todo en el discurso oral, a la pragmática. Oraciones imperativas, exclamativas e interrogativas presentan otro orden estructural cuando *“se traspasa la mera información centrada en el mensaje y se acude a la función expresiva, apelativa u otras”* (ebd.). Ejemplos como *“Tú vete y ya verás cómo te diviertes”*, *“¿Tú vas a venir?”* etc. no cumplen con el orden propio V+S+O debido al foco que se le atribuye a la persona que realiza la acción del verbo. Estas permutaciones constitutivas oracionales tienen también lugar en alemán y mientras que las oraciones compuestas en español presentan una estructura menos flexible, en alemán, sobre todo en la lengua oral, se dan casos como *“...weil sonst wird der Chef nicht kommen”*. En estos casos el verbo finito (wird) debería aparecer en

⁶³ Es lo que podría llamarse orden pragmático de la oración. Nebrija explicó ya en 1492 en su *Gramática de la lengua castellana* la importancia del orden pragmático y que hay ciertas expresiones que se rigen por una *“buena forma retórica: se dice el cielo y la tierra, el día y la noche, de oriente a occidente, el rey, tú y yo venimos (en cursiva en original) ...Pese a ello, todos encontraríamos contextos en que la alteración se vería natural y hasta exigida: ante – Eso no lo sabes hacer tú siquiera (en cursiva en original), podemos responder: -¿Eso, yo no? Yo, tú, mi hijo, cualquiera de nosotros lo haría (en cursiva en original)”* (Alvar, 2000:348)

posición final (VE) aunque aparece en la segunda posición (V2)⁶⁴. Generalmente aparecen permutaciones en las oraciones compuestas en español en lo que se refiere al sujeto sin que el significado varíe. Se pueden emplear por igual “*Éste (sic) es el libro que yo te compré (cursiva en original)* y *Éste (sic) es el libro que te compré yo (en cursiva en original)* según se quiera poner el énfasis en la compra o en quien la hizo” (Alvar, 2000:351). El hecho de que la lengua española no presente la estructura del verbo finito en posición final, tiene, según Alvar (2000) la siguiente explicación: “*La razón está en que, en una lengua con verbo usualmente medial, en el eje de la transición informativa, hay tendencia a ese centralismo para equilibrar el pivote ya conocido con la aportación nueva posterior, la única que fácilmente se alarga. Por eso la tendencia a llenar de sintagmas dependientes o independientes la secuencia anterior al verbo puede resultar molesta, al menos con una entonación neutra y con pausas normales:???* A las seis de la tarde yo a mi vecino la tarjeta postal le di *(en cursiva en original)*, siendo esperable es mejor: A las seis de la tarde le di a mi vecino.../La tarjeta postal se la di a mi vecino... *(en cursiva en original)*, etc.” (ebd.)

Otros constituyentes que aparecen en la oración como conjunciones, adjetivos, adverbios, etc. poseen en alemán su lugar definido en la oración y en español alteran el significado de la oración según la posición que tomen dentro de la oración. En español estos “*elementos móviles de una secuencia son generalmente los operadores, los cuales se hallan en él (sic) lugar previo y contiguo al sintagma que afectan (Sólo Juan leyó el libro <y nadie más> /Juan sólo (sic) leyó el libro <no lo analizó> /Juan leyó el libro sólo (sic) <no los carteles>*” (Alvar, 2000:351). En alemán pueden también ocupar el primer lugar

⁶⁴ Al respecto compárense estudios de Berend, 2005; Freywald, 2009; Günther, 1999 y Müller, 2005 entre otros.

de la oración otros constituyentes a parte del sujeto (a) como p.ej. adverbios (b), objetos (c), sintagmas verbales (d) o, incluso, proposiciones (e):

- a. Valerie **wird** heute die Suppe aufessen.
- b. Heute **wird** Valerie die Suppe aufessen.
- c. Die Suppe **hat** Valerie heute nicht ganz aufgegessen.
- d. Ganz aufgegessen **hat** sie die Suppe heute leider nicht.
- e. Weil sie schon satt war, **hat** Valerie die Suppe heute nicht ganz aufgegessen.

(Czinger, 2014:34f)

Mientras que en lenguas con un orden estructural no marcado pueden aparecer más de un elemento o constituyente, en alemán solo puede manifestarse uno en esta posición, es decir, o el sujeto, o uno de los otros elementos arriba expuestos. Czinger (2014) aclara lo expuesto de tal manera: *“Im Deutschen kann jedoch nur ein Element im Vorfeld stehen, entweder S oder X, und wenn X im Vorfeld steht, so steht S hinter dem finiten Verb im Mittelfeld (Subjekt-Verb-Inversion)”* (ebd.). Por lo tanto, se puede declarar que la colocación del verbo en alemán se subordina a los elementos que aparecen al comienzo de la oración, delante del predicado.

	Vorfeld	linke SK	Mittelfeld	rechte SK	Nachfeld
V1	--	finites V	Konstituenten	infinites V	Konstituente
V2	Konstituente	finites V	Konstituenten	infinites V	Konstituente
VE	--	Subjunktion	Konstituenten	infin. V finites V	Konstituente
VE	NS-Einleiter	--	Konstituenten	infin. V finites V	Konstituente

Tabla 20: Orden constitutivo de la oración en alemán según Czinglar, 2014:32

Atendiendo a lo hasta ahora expuesto queda por recordar que en toda oración simple se encuentra un solo verbo en forma personal, es decir, finito, mientras que el número de verbos en forma no personal no es especificado. La posición del verbo infinito es constante *“es steht immer in der rechten Satzklammer (im Nebensatz vor dem finiten Verb). Die Objekte des lexikalischen Verbs und verschiedene Adverbiale stehe im Mittelfeld, das heißt, die Wortstellung von Objekt (O) und infinitem Verb (V) ist OV”* (Czinglar, 2014:33). En construcciones con verbos modales o auxiliares, el verbo finito y el infinito no son adyacentes menos cuando no aparecen objetos en la oración. Con adverbios de negación⁶⁵ o en construcciones con inversión del sujeto, se separan el verbo conjugado en forma personal del verbo en forma no personal (finito e infinito respectivamente):

- a. Die Kinder **sind** eingeschlafen.
- b. Die Kinder **sind** noch nicht eingeschlafen.
- c. Heute **sind** die Kinder brav eingeschlafen. (cfr. ebd)

Si el verbo conjugado es un verbo con prefijo (*einschlafen*), este será separado de la parte finita para colocarse en posición final (VE) junto al verbo

⁶⁵ Estos aparecen en alemán detrás del verbo conjugado *“Julia **wird** nicht essen”, “Daniel **hat** nicht gegessen”, “Lucas **isst** nicht”, etc.*

en forma no personal: “die Kinder **schlafen** *ein*” vs. “die Kinder **sind** *eingeschlafen*”.

Todas esas divergencias del orden constitutivo sintáctico del español y del alemán pueden ser las causantes de las interferencias tanto en una como en la otra lengua. La casuística gramatical y pragmática es la que realmente rige las directrices del habla de los niños bilingües, independientemente de las posibilidades de permutación de las estructuras y de que algunas de estas permutaciones puedan llegar a producir un sinsentido. *“El orden de los elementos depende de nuestra voluntad comunicativa, es significativo, pero hay exigencias estructurales que son inalienables. Estas exigencias tienen que ver con la pragmática, como disciplina dominante en el uso y la comunicación, pero también con el par semántica-sintáxis, ya que el significado y el molde que lo vehicula son los garantes de que ese uso sea susceptible de interpretación”* (Alvar, 2000:248).

2.1.2 La adquisición de la morfología verbal en español

No son muchos los estudios que se dedican a la adquisición de la morfología verbal en español. Sin embargo, podemos sacar ciertas conclusiones y resúmenes de estudios como los de Triadó (1982), Cortes (1989), Cortes y Vila (1991), Capdevila (1996), Hernández-Pina (1984a), Fernández (1994), Serrat (1997), Bel (1998), Clemente (1982) y Aguado (1988) entre otros, aunque algunos de ellos sean estudios basados en niños catalanes. Cortes y Vila (1991) exponen en su estudio sobre la adquisición y el uso de las formas temporales la aparición de la morfología verbal en castellano y catalán en tres probandos.

<i>Secuencia en la lengua catalana (3 suj.)</i>	<i>Secuencia en lengua castellana (2 suj.)</i>
Presente	Presente
Imperativo	Imperativo
Indefinido	Infinitivo
Infinitivo	Gerundio
Gerundio	Pretérito perfecto
Presente progresivo	Imperfecto
Presente subjuntivo	Futuro inmediato
Futuro inmediato	Pretérito indefinido
Imperfecto progresivo	Futuro simple
Participio pasado	Presente subjuntivo
Futuro simple	Presente progresivo
Pretérito perfecto	Imperfecto progresivo
Imperfecto	

Tabla 21: Aparición de la morfología verbal (adaptación de Cortes y Vila, 1991, cit. en Serra et. al, 2016:354)

Según este estudio las primeras formas verbales utilizadas por los niños son *“el infinitivo, el gerundio, el participio, el imperativo, el presente de indicativo y el indefinido (a la edad aproximada de 2;3), seguidas por el presente progresivo, el futuro y el presente de subjuntivo (alrededor de los 2;4) y finalmente por el imperfecto y el perfecto (2;5)”* (Serra et al., 2016:354f). Según las autoras el pretérito perfecto (y su correspondiente *indefinit* en catalán) es la forma de pasado que antes aparece. Capdevila (1996) y Grinstead (1994) acentúan en sus estudios con sujetos de habla catalana que son las formas como el presente de indicativo y las formas no finitas las que más predominan y las que antes aparecen en un primer estadio o fase. Esta fase se caracteriza igualmente por la ausencia de formas de pasado y algunas marcas de persona (cfr. ebd). Serra et al (2016) resume los datos de estos trabajos y otros como Hernández- Pina (1984^a), Fernández (1994), Serrat (1997) y Bel (1998) como sigue: *“independientemente de los diferentes marcos teóricos de los que parten [los estudios], se muestra con suficiente claridad que:*

- *El imperativo (cursiva en original) -2ª persona del singular-, el infinitivo (cursiva en original), algunas formas de presente (cursiva en original)- principalmente la 3ª y la 1ª persona del singular-, del gerundio (cursiva en original) y la 3ª persona del singular del pretérito perfecto (cursiva en original), aparecen temprano en el habla de los niños.*
- *El resto de las formas morfológicas de persona del presente verbal aparecen tras las primeras mencionadas -siempre exceptuando la 2ª persona del plural-. Así, durante el periodo de desarrollo de estas otras personas del presente, también comienzan a observarse algunas formas de pretérito indefinido (cursiva en original) -en 3ª persona del singular usualmente-, futuro o perífrasis de futuro inmediato (cursiva en original)-las personas del singular-, imperfecto (cursiva en original) -también en 3ª persona del singular- y subjuntivo (cursiva en original) -principalmente en 2ª persona del singular- (Serrat, 1997)” (Serra et al., 2016:355).*

De igual relevancia es la frecuencia con la que aparecen a ciertas edades en los niños las formas verbales. Así, mientras el tiempo verbal más frecuente es el presente en la primera y segunda persona de singular, es el imperativo también una de las formas más usadas (cfr. Aguado, 1988). Serra et al. (2016) acentúa que ciertas formas como el presente se mantiene invariables mientras otras van disminuyendo su uso, el imperativo, y otras van apareciendo como los tiempos del pasado, sobre todo el pretérito perfecto. El uso del futuro, así como las formas del subjuntivo se manifiestan más tardías. Fernández (1994) hace hincapié en el frecuente uso de la perífrasis verbal *ir a + infinitivo*, de gran importancia y utilización en el español. En cuanto a las marcas flexivas de persona y número hay que añadir que en general los niños evitan enunciados con flexiones en plural y son independientes de la evolución del uso de los tiempos verbales. Serra et al. (2016) declaran que “*la aparición de las marcas de*

número muestra que las formas de plural aparecen más tardíamente (Serrat, 1997; Bel, 1998, Grinstead, 1999). Pero una cuestión con cierto peso teórico es la de si una vez que comienzan a utilizarse lo hacen con igual frecuencia que en el habla adulta. Grinstead (1999) analiza esta cuestión en niños de habla española y catalana, y ofrece datos sobre el uso de los adultos de estas formas. Según sus resultados el uso adulto de las marcas morfológicas de singular se sitúa alrededor del 90%, mientras que es de un 10% para el plural. Tras analizar el habla de los niños en este sentido, halla que solamente hacia el final del periodo estudiado (30 meses), la frecuencia de uso infantil se acerca a la adulta. Según este autor, sus resultados confirman que los niños “evitan” (entre comillas en original) el plural” (Serra et al., 2016:356f). Ahora bien, queda por preguntarse si el hecho de que los niños utilicen ciertas formas verbales y adopten en su adquisición de la lengua las marcas morfológicas y otra muy diferente es hasta qué punto esto supone que los niños sean capaces de aplicar estas reglas a todos los tiempos verbales, en todos los contextos y en todas las situaciones lingüísticas. No hay estudios que corroboren una dependencia entre la adquisición y el uso en la evolución de la adquisición. Así mismo queda sin aclarar si es la adquisición de las marcas morfológicas la que determina el uso correcto o si es la evolución del uso de los tiempos la que determina que los niños adquieran las marcas morfológicas, es decir, en palabras de Serra et al., “una cosa es la secuencia de adquisición – aparición simple de las marcas morfológicas-, o el uso de estas formas, y otra muy diferente que las diversas marcas morfológicas denoten un conocimiento subyacente a las reglas morfológicas que permita la generalización de las mismas a verbos que no han oído nunca” (Serra et al., 2016:357). Claro está, tal y como ha sido expuesto en varias ocasiones, que la diversidad de contextos y la individualidad en la adquisición de la lengua varían y con eso los resultados de

los estudios⁶⁶, los cuales pueden diferir asaz unos de otros. Las variantes individuales del niño no provienen exclusivamente de las posibles variantes contextuales o lingüísticas a las que este esté expuesto, sino también del input lingüístico que recibe. En casos en los que las personas de su entorno hagan uso de uno u otro tiempo verbal, tendrá influencia sobre el uso infantil de los tiempos verbales⁶⁷. Como ejemplo se puede tomar el uso de los tiempos de pasado en español el cual varía, independientemente de la norma⁶⁸, según regiones y contextos. Mientras que la norma dice que el pretérito perfecto debe usarse para expresar una acción sucedida en una unidad de tiempo no terminada para el hablante, se limita el uso de este en Galicia p.ej. a una acción pasada inmediata. Este tipo de ejemplos muestran las divergencias que pueden llegarse a dar dependiendo de los usos individuales de la lengua.

⁶⁶ Tanto los hasta aquí expuestos como los que serán presentados como resultado de los análisis de los probandos de este estudio.

⁶⁷ En casi ningún caso se da que se hable según la norma. Siempre se dan variantes dialectales, contextuales e individuales que acuñan y personalizan la adquisición de la lengua del niño y el futuro uso de esta.

⁶⁸ „La norma no es sino el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso. Si no existiera ese conjunto de preferencias comunes, y cada hablante emplease sistemáticamente opciones particulares, la comunicación se haría difícil y, en último extremo, imposible. La norma surge, pues, del uso comúnmente aceptado y se impone a él, no por decisión o capricho de ninguna autoridad lingüística, sino porque asegura la existencia de un código compartido que preserva la eficacia de la lengua como instrumento de comunicación” Real Academia de la Lengua <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/que-es>

A modo de resumen muestra siguiente tabla el desarrollo de la adquisición de la morfología verbal en niños de lengua española y catalana entre los 18 y 36 meses de edad.

	18 meses	24 meses	30 meses	36 meses
Presente	3ps, 1ps	2ps, 1pp, 3pp		
P. perfecto		3ps	1ps, 3pp, 2ps	
P. indefinido		3ps		
P. imperfecto			3ps	
Futuro			1ps, 2ps, 3ps, 1pp	
Subjuntivo		2ps	3ps, 1pp	1ps
Imperativo	2ps			
Intinitivo	-ar, -er, -ir			
Gerundio		-ando, -endo		
Ir + a + infinitivo			voy/va + a + Infinitivo	
Estar + gerundio			está + gerundio	

Tabla 22: Basado en datos de Hernández-Pina (1984a); Fernández (1994); Serrat (1997) y Bel (1998), cit. en Serra et al., 2016:359)

Teniendo en cuenta los resultados aquí expuestos, se puede constatar un proceso en el uso de los tiempos verbales que abarca desde el presente, imperativo e infinitivo, sobre todo en primera y segunda persona de singular en edades tempranas, hasta el empleo los tiempos más complejos como el futuro, perífrasis verbales y el modo subjuntivo. No debe dejar de observarse la aparición de la tercera persona de singular y las marcas de plural en dicha secuencia de adquisición. Como es de esperar, acaece en el desarrollo de la adquisición de las formas y de la morfología verbal una etapa marcada por

errores⁶⁹. Estos pueden originarse por omisión⁷⁰, comisión⁷¹ o sobrerregulación⁷² y pueden aparecer en la concordancia de persona y en la morfología verbal y temporal entre otras (cfr. Serra et al., 2016).

Hasta ahora ha sido expuesta la adquisición infantil del verbo desde una panorámica morfosintáctica pero no se ha hecho referencia a la colocación de los elementos de la oración, entre ellos también el verbo, en los enunciados emitidos por los niños. Aun así, hay que considerar que desde que el niño emite sus primeras palabras en la fase prelingüística y después en la etapa holofrástica, este, consciente o inconscientemente, se decide por cierta secuencia de los elementos. En lenguas con un orden fijo como puede ser el inglés, es de suma importancia la colocación de las palabras en la oración mientras que lenguas no tan rígidas como el castellano gozan de cierta libertad sobre todo en la colocación de los complementos del verbo. Sin embargo, esta flexibilidad no siempre es posible ni puede ser utilizada en todos los casos y en todos los contextos ya que no es lo mismo decir “*el niño ve al profesor*” que “*el profesor ve al niño*” aunque sí es lo mismo decir “*los niños comen manzanas*” y “*manzanas comen los niños*”, el sistema no permite una combinatoria ilimitada e incontrolada, la ordenación de los elementos no es aleatoria. Todo sistema

⁶⁹ Los aspectos de los errores y de las sobrerregulaciones no van a ser expuestos en este trabajo. Quiero constatar, sin embargo, la relevancia de esta fase, así como las consecuencias en el desarrollo lingüístico de los niños. Dicho tema debe ser consultado en obras pertinentes.

⁷⁰ Errores de omisión son aquellos “*en los que los niños omiten un constituyente o una forma gramatical –preposición, morfema, etc.- cuando es gramaticalmente necesaria*” (Serra et al., 2016:329).

⁷¹ Errores de comisión son aquellos “*en los que los niños emiten una forma gramatical por otra que es incorrecta*” (ebd.)

⁷² Son los que “*comportan una aplicación de una operación gramatical a palabras o estructuras que no la incluyen y que son, pues, irregulares*” (ebd.)

tiene sus reglas, sus posibles variantes y sus aprobadas aceptaciones. Ante esta múltiple y compleja combinatoria de elementos en la oración podría llegar a suponerse que el niño se encuentra sobrecargado, llegando uno a preguntarse cómo consigue el niño adquirir, de manera involuntaria, los principios básicos a los que se subordina toda lengua. Gleitman (1988) sugirió una estructura sintáctica innata que les refuerza en sus conocimientos sintácticos y propuso que *“syntactic cues in the linguistic context surrounding verbs play the role of constraints. [...] This of course requires that the child know some important syntactic distinctions of the language she is learning before she learns verbs”* (Gleitman, 1988 cit. en Tomasello, 1992:16).

El orden de las palabras en la oración, aunque goza de cierta libertad en nuestra lengua, no es arbitraria y se subordina a diversos factores. Uno de ellos es la modalidad oracional. Dependiendo del tipo de oración, se altera el orden de sus constituyentes. Así una oración enunciativa se rige por el orden SVO⁷³ mientras que una oración interrogativa permuta sus elementos a VSO, etcétera⁷⁴. En este punto hay que hacer hincapié y considerar que la secuencia de la adquisición del orden de las palabras de la oración no es algo que los niños se agencien a los albores de su desarrollo lingüístico. La mayoría de los niños se demoran en producir enunciados correctamente ordenados según los factores del ordenamiento. Al comienzo de las producciones lingüísticas los niños más bien eluden las estructuras rígidas marcadas por la modalidad oracional, variando los constituyentes, sobre todo el objeto y el sujeto. Serra et al. (2016)

⁷³ Sujeto + verbo + objeto

⁷⁴ Una aclaración breve de la sintaxis española y alemana se ha hecho en el capítulo anterior, en el que se han comparado las sintaxis de las dos lenguas debido a su relevancia en las reglas del orden de sus constituyentes, en especial del verbo, tema central de este estudio longitudinal.

esclarece que “esta variedad en el orden de los elementos en los inicios del habla también se ha observado en francés tal como relata Clark (1985). Según esta autora, el orden de palabras en las oraciones infantiles de dos y tres palabras es variable y en algunos niños prácticamente no parece que se siga el orden canónico de las declarativas. Este hecho puede ser simplemente el resultado incidental de que los niños no es tan utilizando todavía pronombres personales, junto con la tendencia por parte de algunos niños a emitir sintagmas de sujeto pospuestos, de forma que producen frecuentemente los órdenes VOS y VS. Aunque otros niños parecen aproximarse más a los órdenes SVO o SV en sus producciones iniciales. Los primeros adverbios tienden a aparecer en posición final, pero también pueden ocurrir inicialmente” (Serra et al., 2016:369).

Mayor frecuencia		Menor frecuencia	
+	(S)VO	VS	
	(S)V + Compl.	VSO	
	(S)V + O + Compl	VS + Compl	
	(S) + aux + pred	VOS	
	(S) + aux + comp + pred	OVS	
	SvauxV	OV	
	(S)VO	OSV	
	(S)V + Compl.	OoindVS	
	(S)V + O + Compl	OSOind	
	(S) + aux + pred	V + Comp + O	
	(S) + aux + comp + pred	V + Comp + S	
	SvauxV	Comp + V + S	
↓	Svaux + V + Compl		↓

Tabla 23: Secuencia de aparición de las estructuras sintácticas según Hernández-Pina (1984a) cit. en Serra et al., 2016:370

En esta tabla se presenta la secuencia de aparición de oraciones declarativas de diversos tipos de estructuras sintácticas según Hernández-Pina (1984a). Para este trabajo fue analizada el habla de su hijo entre los 25 y los 30 meses de edad. Se puede observar una tendencia a las construcciones de tipo

(S)VO y (S)V+compl. aunque no se especifica la frecuencia con la fueron producidos estos enunciados.

En los datos presentados en la tabla 23, se hace visible el hecho de que a todas las edades aparecen construcciones del tipo OV aunque no sean estas tan frecuentes como las del tipo VO.

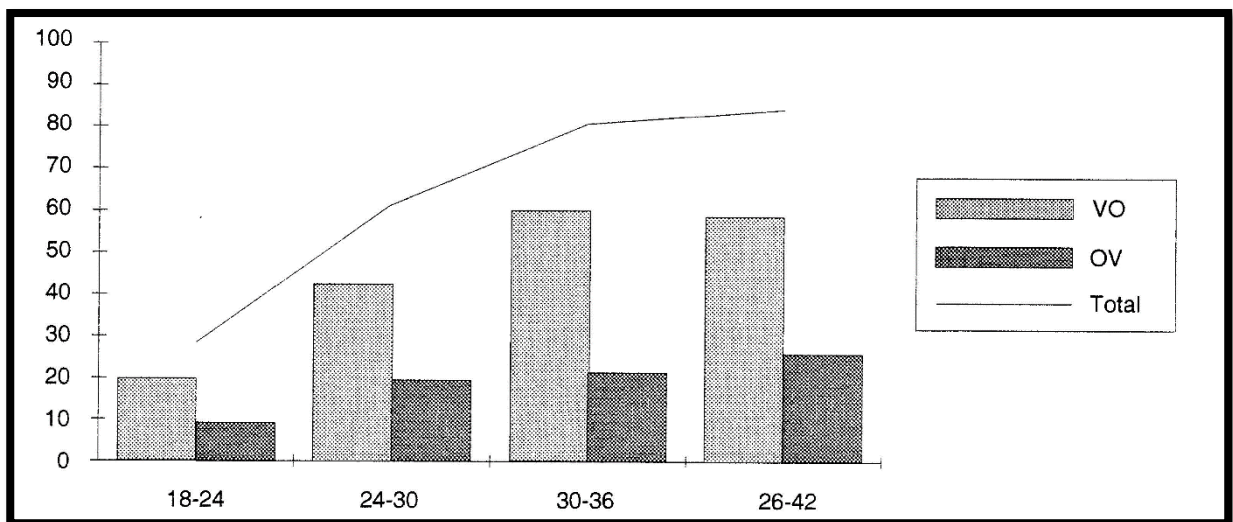


Tabla 24: Orden del objeto con respecto al verbo de López-Ornat, 1992 cit. en Serra et al., 2016:370

Puesto que la colocación de los elementos en la oración resulta de enorme relevancia para los análisis de este estudio longitudinal, se debe también comentar hasta qué punto los niños se desvían de la norma en las estructuras sintácticas, las preferencias que aparecen y a qué edades suelen suceder dichas desviaciones. En la tabla 23 se concreta la ordenación del objeto con respecto al verbo en las emisiones de los niños entre los 18 y los 42 meses, edades representadas en los probandos de este estudio. El hecho de que a partir de los cuatro años de edad aproximadamente se considere que el niño hace uso correcto de la/s lengua/s adquirida/s conduce a sugerir que toda desviación de la secuencia u orden de los constituyentes en la oración han sido

influidos por la transferencia lingüística de una lengua en otra, en nuestro caso, del alemán en el español. Se hará un intento de ratificar estas conjeturas en los análisis de las tomas de los probandos en el siguiente capítulo. Serra et al. (2016) asiente al respecto que *“las omisiones de constituyentes sintácticos se producen en una quinta parte de las verbalizaciones, lo cual parece ser un indicador de que los niños hasta los 30 meses no han aprendido la obligatoriedad de explicarlos. Ello nos conduce a sugerir que hasta esa edad no se hallan interiorizados los principios o reglas gramaticales que rigen el orden de las palabras”* (Serra et al., 2016: 371).

2.1.3. La adquisición de la morfología verbal en alemán

El desarrollo de la adquisición de los primeros verbos en el repertorio lingüístico infantil alemán transcurre pasando por las mismas fases que en español y que en cualquier lengua⁷⁵ por lo que el esquema expuesto en este capítulo va a concentrarse más bien en el orden de las palabras en la oración en alemán y sobre todo en el desarrollo de la colocación del verbo en las oraciones.

Tal y como ha sido expuesto en capítulos anteriores, es conocido que los niños comienzan a utilizar correctamente la gramática de su lengua entre los tres y los cuatro años de edad. Llegado a este punto debe ser comentado que efectivamente existe una gran disimilitud entre lo que un adulto o experto en lingüística define como gramaticalmente correcto y lo que no. Sin embargo, podemos estar conforme con la afirmación que ratifica que los niños a esta edad son capaces de producir oraciones complejas en las que la colocación de los

⁷⁵ Ha sido explicado varias veces a lo largo del trabajo que las fases de la adquisición de la lengua transcurren, dejando de lado algunas irregularidades, de la misma manera independientemente de las lenguas a adquirir.

elementos de la oración requiere ciertos conocimientos que estos llegan a poner en práctica y que a raíz de esa práctica y repetición consiguen perfeccionar. Esas construcciones sintácticas que oyen los niños son en la mayoría de los casos repetitivas, pertenecen casi siempre al mismo patrón y son oídas y reiteradas varias veces al día⁷⁶. Esta reiteración de las estructuras sintácticas, producidas primeramente por los adultos, crean patrones a seguir e imitar por los niños para los cuales es la frecuencia de la reiteración de relevante importancia. Schneider añade a esto que *“Kinder hören in der Erwachsenensprache ganze Äußerungen. Aus diesen extrahieren und übernehmen sie Sequenzen unterschiedlicher Länge (Behrens 2011, 260): vollständige Äußerungen, besonders saliente Wortkombinationen, einzelne Wörter. Gelegentlich erwerben Kinder charakteristische oder häufige Äußerungen on block (cursiva en original)”* (Schneider, 2015:185). Concretamente en el caso de nuestras dos lenguas relevantes para este estudio, español y alemán, significa que los niños aprenden a colocar los verbos correctamente en la oración, independientemente de si se trata de verbos con prefijo (en alemán: aufmachen, zumachen, aufstehen, einschlafen, etc.), formas finitas, infinitas y otros. Tracy y Thoma (2009) declaran que *“children acquiring German as their first language are highly efficient at identifying the right sentential bracket, that is they produce constructions headed by verbal particles or other non-finite verb forms by the time they are 18-20 months”* (Tracy y Thoma, 2009).

⁷⁶ Tomasello (2003b, 110f) presenta los resultados de los análisis realizados a 12 madres de habla inglesa mientras se comunicaban con sus hijos de dos años. El 45% de los enunciados comenzaban con palabras como what, that, it, you, are/aren't, do/does/did/don't, I, is, shall, can/can't, look, etc. (cfr. Schneider, 2015:181)

	Alter	Meilensteine im Erstspracherwerb
I	1 bis 1 ½ Jahre	Einwortphase Vorläuferkonstruktionen mit Verbparkeln
II	1 ½ bis 2 Jahre	Mehrwortäußerungen: Formeln/ <i>chunks</i> , Vorläuferkonstruktionen mit Verbparkeln und Fokuspartkeln, Verbparkel und infinite Verben in VE-Position (OV), Matrixinfinitive, viele Wortklassen wie Artikel, Präpositionen, Fragepronomen fehlen noch
III	2 bis 3 Jahre	einfache vollständige Sätze, finite Verben in zielsprachlicher V2-Position, aber auch noch Strukturformate von Meilenstein II (Matrixinfinitive)
IV	3 bis 4 Jahre	komplexe Sätze, finite Verben im Nebensatz in VE-Position, die meisten Wortklassen sind vorhanden

Tabla 25: Decurso de la adquisición del verbo en niños entre uno y cuatro años según Tracy (2007) y Tracy y Thoma (2009) cit. en Czinglar, 2014:85

En alemán los niños comienzan a sus dos años a producir enunciados en los que aparecen los prefijos del verbo en posición final, aunque en muchas de las construcciones falta el verbo conjugado:

a. tür (sic) auf

b. mama (sic) auch raus

(Tracy y Thoma, 2009)

La estructura del alemán como lengua OV es reconocida y aplicada por los niños a esta edad. Poco después comienza a aparecer la morfología verbal y las formas finitas: verbos auxiliares, modales, verbos copulativos. etc. son colocados en la segunda posición en la oración (V2) y aunque se produzcan excepciones, en general colocan los niños los verbos conjugados en su posición correcta, es decir, al final de la oración, y las formas infinitas al final de la oración (cfr. Clahsen y Muyksen, 1986; Dimroth et al., 2003; Philips, 2010, entre otros). Czinglar (2014) aclara al respecto “*mit der Ausweitung der Finitheitsmarkierung*

auf lexikalische Verben und dem Rückgang der optionalen Infinitive übernimmt das flektierte Verb generell die Funktion des Assertionsmarkers. Die V2-Eigenschaft des Deutschen kann damit als endgültig erworben gelten. Doch schon vor diesem Zeitpunkt deutet das Verhalten von finiten Verben darauf hin, dass die V2-Eigenschaft des Deutschen erkannt wurde“ (Czinger, 2014:85). El último paso en la adquisición de la sintaxis y con ello en la adquisición del verbo y su posición en la oración, son las oraciones compuestas. Algunas de estas oraciones subordinadas con posición final del verbo son construidas sin conjunciones, sobre todo sin la conjunción subordinada más frecuente en alemán, la conjunción *dass* (cfr. Rothweiler, 1993).

Estudios longitudinales dedicados a las construcciones de oraciones compuestas en alemán en niños bilingües han dado como resultado que la adquisición de las construcciones de oraciones compuestas en estos se retarda más que en niños monolingües. Taeschner (1983) presenta sus primeros resultados de los estudios de Lisa y Giulia en los que es visible la divergencia de la posición del verbo en las proposiciones subordinadas:

- a) Wenn Lisa hat kaputt gemacht dann ist tasche (sic) wie papi (sic) (3;4)
- b) Mami guck da lisa (sic) was hat gemacht (3;4)
- c) Wenn hast du alles das hier gelesen, kriegst du das hier

(sin determinación de la edad)

(Müller et al., 2011:178)

Müller (1998b) aclara que en niños italo-germano parlantes, se manifiesta una posición inmediata del verbo conjugado (finito) detrás de la conjunción y no en su posición final, tal y como muestran los ejemplos (cfr. Müller et al., 2011). Estos patrones en las proposiciones subordinadas aparecen en posteriores estudios como los del Müller, Cantone, Kupisch y Schmitz, 2002

y Müller, 2006 entre otros. Müller (1993, 1998b) manifiesta que *“das Kind⁷⁷ zwei Jahre benötigt, um die Endstellung des finiten Verbs zu erwerben, wobei die Endstellung für die Nebensatzeinleiter einzeln lernt. Es beginnt mit ca. 3 Jahren, erste Nebensatzeinleitende Konjunktionen zu gebrauchen. Aber bis zum Alter von 4;4 (also über 16 Monate hinweg) verwendet das Kind die zielsprachige Endstellung nur noch in 4% aller Nebensätze (7 von 167). Im gleichen Zeitraum produziert es im Französischen ausschließlich zielsprachige Wortstellungen im Nebensatz”* (Müller et al., 2011:178). Relevante para este estudio longitudinal es sobre todo la conclusión que presenta Müller sobre la influencia que tienen las lenguas románicas sobre la gramática del alemán y pone como ejemplo:

a) Guck mal was mach ich	(2;8, 21)
b) Wenn hab (sic) ich geburtstag (sic)	(2;10, 16)
c) Wenn ich war baby (sic)	(2;11,13)

(Müller et al., 2011:179)

En relación con las últimas cuestiones planteadas existen muchos más estudios y aportaciones a la lingüística que no van a ser presentados en este capítulo debido a cuestiones de espacio y de contenido. Sin embargo, se ha querido presentar de manera breve la relevancia tanto de la adquisición del verbo como de la sintaxis en los niños, tanto bilingües como monolingües, para poder observar la influencia que tienen estos factores en los análisis de esta investigación.

⁷⁷ Carlotta, bilingüal franco-germano parlante (Müller 1998b)

Capítulo 3

Observación y análisis longitudinal

Un estudio comparativo

Nur im Fluß (sic) des Lebens haben die Worte ihre Bedeutung.

-Ludwig Wittgenstein

El presente capítulo tiene como meta presentar, por una parte, los resultados de la investigación de las interferencias lingüísticas de la gramática alemana en la gramática española en lo referente a la posición del verbo en los enunciados en español del registro completo de los probandos, por otra parte, los posibles errores en la morfología verbal, así como la planificación lingüística de las familias de las que los niños son miembros y los dispositivos de medida del bilingüismo de estos.

Este estudio longitudinal y observacional presenta varias ventajas, a pesar de que solo se han tomado para el estudio cuatro probandos. En primer lugar, el desarrollo lingüístico de los niños a lo largo de un año debe ser visto como proceso evolutivo el cual ha hecho posible el estudio y análisis de las producciones verbales, así como de las interferencias resultadas en el habla de estos. En segundo lugar, ofrece resultados comparativos en un campo hasta ahora no investigado con la exhaustividad que merece. Se trata pues de un trabajo hipotético-deductivo. Como tal no puede poseer un carácter empírico puro ni estar carente de errores o desviaciones debido a su carácter evolutivo.

Numerosas publicaciones precedentes se han centrado en el desarrollo lingüístico y en las interferencias en las verbalizaciones de niños bilingües, como el inglés y el castellano, el inglés y el alemán o el alemán y el italiano⁷⁸. Pocos de ellos han explorado, sin embargo, la adquisición y el desarrollo de un solo componente gramatical como es el caso del presente trabajo, aunque no me atrevo, naturalmente, a garantizarlo. El análisis de la posición del verbo y la influencia de la sintaxis de la lengua alemana sobre la española hace de este

⁷⁸ Estas publicaciones han sido nombradas con anterioridad en otros capítulos.

estudio de observación longitudinal, sin ánimo de exhaustividad, una piedra miliar en el campo del bilingüismo.

3.1 El registro

El registro auditivo de este trabajo comenzó en septiembre del 2014 con las tomas del primer probando, Luna, y se extendió hasta noviembre del 2016, con las tomas del último probando, Saskia⁷⁹. Las tomas auditivas abarcan un periodo de duración de entre 1 y 1,083 años por niño, con intervalos entre toma y toma de cuatro a cinco semanas. En total han sido registrados 970,47 minutos, es decir, 16, 174h horas, en tomas de aproximadamente 20 min. / probando⁸⁰. La duración de cada toma se subordina a la situación comunicativa del probando. Algunas de las grabaciones son más largas que otras teniendo en cuenta la longitud de los enunciados de los niños y la fase de elocuencia de estos al acercarse el final del tiempo límite de cada toma. Las grabaciones fueron en su mayoría realizadas por mí misma, como en el caso de Luna, Saskia y Julen. Las tomas de Irene fueron efectuadas por su madre y en algunos casos por su padre. Los participantes de las tomas (madre, padre, yo misma y otras personas involucradas en las conversaciones) están registrados en las transcripciones de estas.

⁷⁹ Las tomas auditivas de los probando no han sido registradas en paralelo, lo que ha causado una, relativamente, gran extensión temporal entre el comienzo de la primera toma del primer probando y la última del último probando.

⁸⁰ Uno de los problemas que se presentaron a la hora de comenzar con las grabaciones fue el temporal. Ajustarse al criterio universal (cfr. López Ornat, 1994) de realizar las grabaciones cada quince días, suponía, por una parte, un gran reto en lo que a la organización se refiere, y, por otra parte, se quiso adoptar un lapso más amplio a la hora de asegurar los cambios en la conducta verbal de los probandos. Se tomó la decisión de alargar el periodo de tiempo entre toma y toma a cuatro, max. cinco semanas.

	Probando 1	Probando 2	Probando 3	Probando 4
Nombre	Luna/LU	Julen/JU	Saskia/SA	Irene/IR
Duración de las grabaciones	Sept. 2014 – Agosto 2015	Oct. 2014 – Oct. 2015	Nov. 2015 – Nov. 2016	Oct. 2014 – Oct. 2015
Periodo de duración del registro	1 año	1,083 años	1,083 años	1,083 años

Tabla 26: Periodo de grabación de los probandos

Para poder asegurar un muestrario variado de las situaciones del habla de los niños, se llevaron a cabo las grabaciones en situaciones de comunicación verbal diferentes pero que mostrasen un hilo rojo comunicativo y una coherencia y argumento unitario a lo largo de las tomas como el juego, el baño, la merienda, etc. De esta manera se han podido garantizar unidades lingüísticas de conductas verbales auténticas y naturales⁸¹.

3.2 Los probandos

Como ya ha sido comentado en varias ocasiones con anterioridad, este trabajo estudia y analiza las emisiones en español producidas por cuatro niños bilingües español-alemán en edades comprendidas entre los 2;3 y los 5;3 al comienzo de

⁸¹ Las grabaciones no han sido en ningún caso modificadas, recortadas o ampliadas con otras. Las conductas verbales de los niños son situaciones comunicativas que presentan en todo momento un seguimiento y no han sido alteradas en cuanto a la continuidad de estas se refiere.

las tomas y entre los 3;3 y los 6;2 al final de las tomas, con una edad media de 4;3 años.

Los cuatro niños, Luna, Julen, Irene y Saskia, son residentes en Austria y de madres españolas. Los padres de Luna, Irene y Julen son austriacos, el padre de Saskia es suizo de habla alemana. Los cuatro niños asisten a guarderías de habla alemana en la que pasan todos ellos un mínimo de 5 horas al día, en algunos casos, dependiendo de los días y de los probandos, incluso más. Saskia y Luna reciben además clases supletorias de inglés en la guardería. Todos los niños tienen hermanos: Luna tiene un hermano menor; Julen, Irene y Saskia una hermana menor. Todos ellos son primogénitos. El mayor de los cuatro es Luna y el menor, Irene. La situación de la familia pues, contribuye en el desarrollo lingüístico bilingüe de los niños. Tanto el número de miembros de esta como el hecho de si los probandos son o no primogénitos puede influenciar el buen desarrollo del habla.

Desde los años cincuenta del pasado siglo hay estudios que demuestran la diferencia en el desarrollo lingüístico del bilingüismo entre el mayor de los niños de una familia y sus hermanos menores. La relación de los hermanos entre ellos, así como el número de hermanos en una familia bilingüe es de inmensa importancia en el desarrollo de las competencias lingüísticas. Baker et al. (2001) aclara esta significativa relación como sigue: *„los hijos únicos, los primogénitos, a los hermanos menores tienden a tener personalidades diferentes y también distintos grados de motivación y de rendimiento en la escuela y, más tarde, en la vida. [...] El hermano menor aprende muchos de su lenguaje oyendo a otros niños y hablando con ellos, en lugar de con adultos. El niño mayor provee un modelo de lengua para los hermanos menores. Los últimos hijos a veces tienen una historia lingüística distinta si se la compara a la de los mayores”* (Baker C. et al., 2001:51). Apeltauer (1997) diserta en su libro *Grundlagen des Erst- und*

Fremdsprachenerwerbs que son tres los requisitos que viabilizan la adquisición del lenguaje en los niños: los aspectos biológicos, los cognitivos y los social-interactivos. Entre estos últimos se encuentra el factor de la situación familiar, así como la posición de los niños entre los hermanos, el número de hermanos, la situación social-económica familiar, el nivel académico y la situación laboral de los padres (cfr. Apeltauer, 1997:19) y aclara que *“erfahrungsgemäß erhalten erstgeborene Kinder mehr Beachtung und Zuwendung als später geborene. Wahrscheinlich hängt damit zusammen, daß (sic) Erstgeborene häufiger referentiell orientiert gelten, weil Erwachsene viel über Dinge sprechen oder sie benennen. Kinder, die von älteren Geschwistern betreut werden, neigen dagegen eher zu Expressivität, vermutlich, weil in ihren Interaktionen expressive Äußerungen eine größere Rolle spielen. Auch die Familiengröße hat Auswirkungen auf den Spracherwerb. In größeren Familien hat die Mutter in der Regel weniger Zeit, sich intensiver um einzelne Kinder zu kümmern. Ältere Geschwister (sofern sie nicht sehr viel älter sind) vermögen aber fehlende Zuwendung nicht auszugleichen. Dies kann wiederum Rückwirkungen auf die emotionale Befindlichkeit und Lernbereitschaft der Kinder haben”* (Apeltauer, 1997:30). Las indagaciones de Apeltauer se ven reforzadas por las de Nelson (1973), la cual apostilla que *“it is now generally accepted that birth order is an important component of the child’s subjective environment and affects his current and future personality and behavior (e.g., Sutton-Smith Rosenberg 1970; Toman 1971). Among the best established empirical relationship involving sibling status in the relative slowness of language learning among younger sibling (McCarthy 1954). [...] When type of language was considered, there was a tendency for firstborns to learn referential speech while those with older siblings tended more often to learn expressive speech. Differences in language-learning patterns associated with sibling status are intuitively reasonable when*

one contrast the differences in the language model provided by the slightly older child and that of the adult. Not only is the preschool child less likely to talk clearly and gramatically but he is also less likely to make accommodations to the younger child that are made naturally by the adult (such a shortening sentences). An analysis sibling-to-sibling speech would be most valuable and revealing in understanding these factors” (Nelson, 1973:60).

No menos significativo que la edad, la estructura familiar y si los niños tienen hermanos menores o mayores, es el ámbito socioeconómico y el nivel de formación de los padres. Apeltauer (1997) reitera la relevancia de la interacción social como requisito para la adquisición de las lenguas maternas en los niños bilingües. Según él los factores que determinan el desarrollo lingüístico de los niños son *“Position der Geschwisterreihenfolge, Familiengröße, Bildungsvoraussetzungen und Beschäftigungssituation der Eltern und Anregung der häuslichen Umwelt”* (Apeltauer, 1997:30). Nelson (1973) especifica cada uno de estos factores y declara que *“variation in the social environment may be of greater importance to the child tan physical variation during the language-learning period. One may argue in fact that the quality of the social environment is uniquely important during the second year (see Kessen 1970)”* (Nelson, 1973). No se debe dejar de lado el aspecto socioeconómico de las familias de los probandos. Varios son estudios que demuestran la relevancia de este aspecto en el desarrollo lingüístico y en la planificación lingüística familiar. Tanto De Houwer, Bornstein y Puntnick (2014) como Nelson (1973), Apeltauer (1997), Pishghadam (2011), Williams y Burden (1997), Marks (2013) entre otros, hacen hincapié en que las diferencias en las destrezas lingüísticas de los niños adquieren especial relevancia según el nivel socioeconómico de las familias en las que crecen estos (Cfr. Cummins, 2000). Pishghdam declara que *“el capital social puede incluir a un número de amigos cercanos, la presencia de los dos*

padres en casa, el número de hermanos o hermanas, las actividades extracurriculares, la asistencia a la iglesia, el conocimiento que tienen los padres sobre los amigos de los amigos de sus hijos, el empleo de los padres, el monitoreo y el interés que tengan los padres en la educación de sus hijos” (López Montero, 2013). Pishghdam (2011) admite que la relación entre el nivel social, el éxito profesional y la adquisición económica de los padres debe ser tomada muy en cuenta y Clemente (2007) observó en su estudio a estudiantes de inglés como segunda lengua que *“ESL students show differing degrees of eagerness to learn English (linguistic capital) with respect to the amount of cultural capital they possess. [...] that while middle-class students consistently participated in and paid attention to classroom activities, working-class students did not seem to regard the English language to be that much necessary for their career, and consequently, they did not share a strong sense of accomplishment as middle-class students did”* (Pishghdam, 2011:153). Esto nos indica que los entornos económicos desfavorables empeoran o dificultan el desarrollo en la adquisición de la lengua produciendo en este un efecto negativo o déficit lingüístico que se deriva del input recibido. El nivel educativo alto de los padres y los factores socioeconómicos favorecen el éxito en el desarrollo y aprendizaje de una lengua. Gómez Fernández (1988) constata que *“el nivel sociocultural de la familia desempeña un papel fundamental en la evolución intelectual del niño y en la producción léxica de este”* (Gómez Fernández, 1988:25) y Nelson (1973) revela a su vez que *“the language-learning environment has been assumed by many to vary in subtle ways depending upon the educational level of the parents. More highly educated parents are believed to provide more facilitative teaching models than less well-educated”* (Nelson, 1973:61). Apeltauer (1997) refuerza estas constataciones añadiendo *“man hat festgestellt, daß (sic) es einen statistisch nachweisbaren Zusammenhang zwischen*

Bildungsvoraussetzungen der Eltern, frühen verbalen Fähigkeiten und späteren intellektuellen Fähigkeiten der Kinder gibt (vgl. Nelson 1973, 61; Heath 1986)“ (Apeltauer, 1997:30). La actitud de los progenitores hacia la formación educativa es igualmente significativa. Familias en las que los padres otorgan escasa importancia al desarrollo y futuro escolar y/o profesional de los hijos y en las que ellos mismos tampoco gozan de una formación académica, muestran un éxito inferior en el desarrollo lingüístico bilingüe. Un estudio⁸² sobre el multilingüismo en la ciudad de Hamburgo, constata que no es el hecho del valor social que reciben las lenguas de los inmigrantes el parámetro que influye en el éxito escolar de los niños, sino la actitud de los padres hacia la relevancia de recibir una educación escolar prometedora (cfr. Müller, 2011). Müller explica: *“sehr plausibel scheint aber auch, dass dieselben Faktoren [Einstellung der Eltern zur Bildung, Förderung der Bildung bei den Kindern sowie die Tatsache, dass die Eltern dieser Kinder in der Gesellschaft gut situiert sind] eine Rolle spielen, um einen Erfolg in der frühen Zweisprachigkeit von Kindern vorauszusagen“* (ebd.:240).

El nivel socioeconómico y de formación de las familias de los probandos es diverso. En dos de las familias, SA y JU, trabajan tanto el padre como la madre; en las otras dos familias, LU e IR, trabajan solo los padres. La madre de IR se encontraba durante el intervalo de las tomas de baja maternal mientras que la madre de LU estaba redactando su tesis doctoral. De entre las madres, tres tienen título universitario, LU, SA e IR; la madre de JU, estudió un Ciclo de Formación Profesional de Grado Medio. El caso de los padres es idéntico, tres de ellos, LU, SA e IR, tienen estudios universitarios; el padre de JU no terminó sus estudios.

⁸² Reportaje en la revista „Die Zeit“ 32, del 3.8.2016

	LU	JU	SA	IR
Padre	✓	✗	✓	✓
Madre	✓	✗	✓	✓

Tabla 27: Estudios universitarios de los padres de los probandos

Aclaraciones como las de Müller (2011) otorgan a los análisis de los factores socioeconómicos de los probandos y sus respectivas familias la relevancia que se merecen: *“es besteht Konsens bezüglich der Tatsache, dass bei Kindern aus Familien mit einem niedrigeren sozialen Status das Ergebnis der frühen Zweisprachigkeit [...] nicht mehr genauso positiv aussfällt”* (Buttaroni, 2011:239).

3.2.1 La planificación lingüística de las familias de los probandos

Para poder analizar la política lingüística familiar y el entorno social y lingüístico de cada uno de los probandos se han realizado encuestas a cada una de las familias que indican tanto el nivel de español y de alemán de cada uno de los miembros, así como en qué lengua se comunican entre ellos en diversos contextos de la vida cotidiana. La política lingüística de cada una de las familias de los sujetos muestra los diferentes aspectos y factores que intervienen en las estrategias lingüísticas y comunicativas que impulsan la adquisición y el desarrollo bilingüe de los niños.

En primer lugar, fue analizado por medio de escalas de autoevaluación, y por lo tanto subjetivas, el nivel de bilingüismo en cada una de las familias de los sujetos, cuáles son las lenguas representadas en estas, así como, qué lengua habla cada miembro y a qué nivel.

Familia	Probando	Madre	Padre	Lengua hablada entre el padre y la madre	Lengua del entorno social
S	SA	L1 ⁸³ ES – L2 AL	L1 AL – L2 ES	ES y AL	AL
A	IR	L1 ES – L2 AL	L1 AL – L2 ES	ES y AL	AL
Y	LU	L1 ES – L2 EN – L3 AL	L1 AL – L2 EN – L3 ES	EN y AL	AL
M	JU	L1 ES – L2 EN – L3 AL	L1 AL – L2 EN – L3 ES	EN y AL	AL

Tabla 28: Bilingüismo familiar de los probandos

Se constata en la anterior tabla que los padres como las madres de dos de las familias (IR y SA) hablan, aunque no por igual, español y alemán; los padres de las otras dos familias (LU y JU) hablan alemán el padre, español la madre e inglés entre ellos. En dos de las familias (IR y SA) el padre tiene conocimientos de español, aunque en general no se comunica en esta lengua con la niña y en dos de las familias (LU y JU) la madre tiene conocimientos mínimos de alemán lo que dificulta la comunicación en esta lengua con la pareja, llegando así a convertirse el inglés en la lengua en la que se relacionan los padres entre ellos. La lengua del entorno social de los niños es en los cuatro casos el alemán debido a que las cuatro familias habitan en Austria y a que estos acuden a jardines de infancia de habla alemana.

Muchos son los estudios que *“consideran altamente relevante el entorno natural, las interacciones sociales y la colaboración de la propia familia”* (Gómez Fernández, 1988:24). Precisamente son estos puntos que se han querido

⁸³ L1 es considerada la lengua materna, L2 la segunda lengua o primera lengua extranjera y L3 la tercera lengua o segunda lengua extranjera.

analizar a través de estas encuestas o escalas de evaluación personal. Baker (1993) hace hincapié en que *“es importante examinar simultáneamente el contexto social en el que los niños adquieren sus lenguas”* (Baker, 1997:107), lo que nos lleva a concentrarnos en los factores lingüísticos, sociales y educativos de cada uno de los niños y de su entorno social. En este estudio ha sido tenido en cuenta el contexto microsocial, es decir, la lengua que se habla en la guardería con los niños y la lengua con la que se comunican los miembros de la familia. El contexto macrosocial no ha podido analizarse debido a la amplitud del mismo y la diversidad de campos en dicho contexto. Precisamente son estos contextos los que *“tienden a hacer del bilingüismo un fenómeno que cambia constantemente de dirección más que un fenómeno estable. La variedad de diferencias individuales y de contexto social hace difíciles y peligrosas las simples generalizaciones sobre el desarrollo del bilingüismo”* (ebd.). Estas encuestas sobre la planificación lingüística familiar de las familias de los probandos, basadas en Baker (1992), han sido adaptadas a las necesidades de este estudio y nos aportan datos relevantes para analizar la competencia lingüística de todos los miembros de las familias, el tipo de bilingüismo familiar así como determinar la lengua dominante de los probandos y de su entorno.

Estas preguntas sirven como dispositivo de medida del input y el output del probando, así como la planificación lingüística familiar. Dejar espacio vacío si la pregunta no se ajusta a la situación personal. Por favor, contestar lo más honestamente posible. No existen respuestas correctas ni falsas.					
¿En qué lengua se habla en la familia con el/la niño/a?					
	siempre en español	en español más a menudo que en alemán	en español y alemán igualmente	en alemán más a menudo que en español	siempre en alemán
en la mesa con la familia					
en fiestas familiares					
en situaciones de rutina diaria					
en juegos con toda la familia					
en excursiones familiares					
en juegos con los hermanos/as					
de compras con la familia					
otros (especificar)					
¿En qué lengua hablan estas personas de la familia/cercanas a la familia entre ellas?					
	siempre en español	en español más a menudo que en alemán	en español y alemán igualmente	en alemán más a menudo que en español	siempre en alemán
padres entre ellos					
madre + hijos					
hermanos entre ellos					
padre + hijos					
abuelos maternos + nietos					
abuelos paternos + nietos					
cuidadores (canguro, etc.) + niños					
otros (especificar)					
¿Qué lengua habla la familia?					
	lengua materna/L1	Lengua 2 + nivel	bilingüe español alemán	L3 + nivel	
madre					
padre					
hermano/a 1					
hermano/a 2					

Tabla 29: Encuesta planificación lingüística familiar de los probandos⁸⁴

Para realizar una comparación entre las situaciones lingüísticas familiares y su entorno lingüístico se han comparado los resultados de las encuestas de los cuatro probandos. De estas comparaciones se evidencia que la lengua hablada en el entorno social de las familias y, así de los niños, es el alemán. Esto se debe

⁸⁴ Adaptado de Baker, C. 1993: 50

lógicamente, en primer lugar, a que las familias habitan en Austria⁸⁵, a que la lengua hablada en el país, es el alemán y a que los padres de los cuatro niños son de habla alemana y tres de ellos oriundos de Austria. En segundo lugar, y sin lugar a equivocarme, se debe también a que las guarderías donde los niños pasan gran parte del día y fuera de la influencia de los padres, son también de habla alemana. Y es que, el hábitat es imprescindible para el desarrollo lingüístico del niño y se relaciona intrínsecamente con la dominancia lingüística (cfr. Gómez Fernández, 1988). En otras ocasiones en este trabajo ya ha sido mencionada la relevancia de la interacción social para la adquisición lingüística del niño. El desarrollo léxico se acata a factores psíquicos, cognitivos, sociales y biológicos que a su vez es archivado en un “léxico mental” del que el niño puede servirse dependiendo de la situación (cfr. Rothweiler, 2001:28). Es precisamente esa facultad de los niños de vincular las palabras que aprenden al contexto social lo que resulta en el desarrollo, incremento y multiplicación de su léxico (cfr. Albers, 2009:29). Ese contexto social es ofrecido en gran medida en las guarderías, en las cuales, el personal educativo interfiere en la educación lingüística del niño. La interacción que surge de estas horas que los niños pasan en los jardines de infancia es múltiple y no solo se ve intervenida por el personal sino también por los compañeros con los que los niños entran en contacto. La estancia de los niños en el parvulario, el contacto asiduo con el personal educativo y con sus compañeros, la convierten en unas de las primeras experiencias fuera del entorno familiar. Albers confirma que *„Sprachkulturelle und kommunikative Kompetenzen beeinflussen sich in diesem Prozess gegenseitig und nehmen Einfluss auf die sozial-kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Kindes“* (Albers, 2009:59 y añade que *“die sprachliche Umwelt des Kindes im Kindergarten wird dabei entscheidend bestimmt durch die Interaktion mit der Peergroup und*

⁸⁵ Tal y como ha sido explicado al comienzo del capítulo.

den pädagogischen Bezugspersonen, sowie durch die Qualität und Gestaltung des pädagogischen Kontextes” (ebd.).

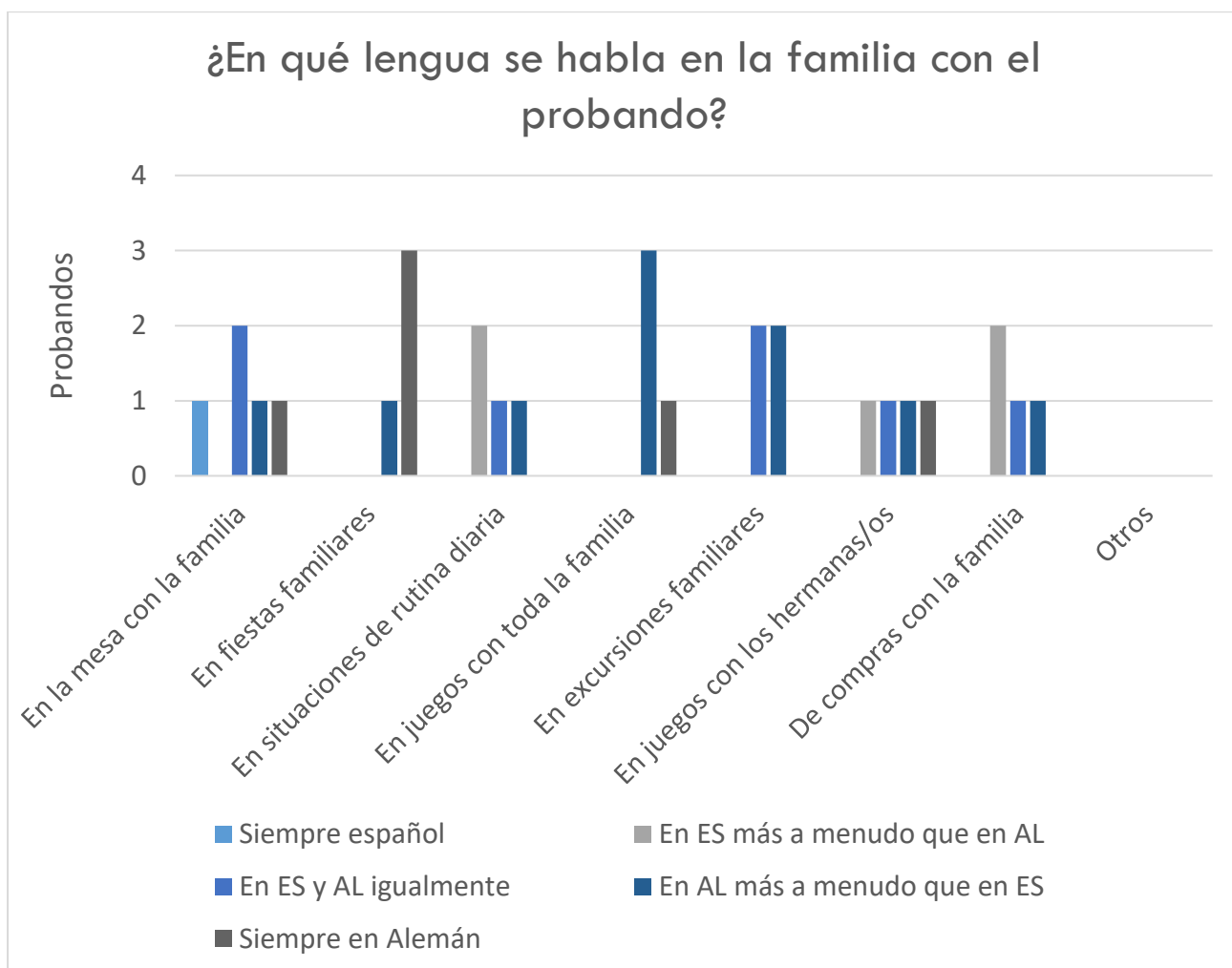


Tabla 30: Escala de evaluación⁸⁶ I de los probandos

De la siguiente tabla que muestra qué lengua se habla con el probando, se interpreta que el alemán es usado en un mayor número de situaciones (dadas en la encuesta), seguido del “español y alemán igualmente”. “Solo el

⁸⁶ „Las escalas de origen lingüístico o de bilingüismo funcional son escalas de autoevaluación. Intentan medir el uso de dos lenguas en oposición a la competencia” (Baker C. , 1997:50)

español” como lengua de comunicación en las situaciones dadas aparece en solo un 12,5% y en menor medida que “*siempre en alemán*” que sucede en el 50% de las situaciones. Estos datos confirman que en rasgos generales el alemán es la lengua más hablada en los contextos⁸⁷ dados.

<i>Siempre en español</i>	12,5 % de las situaciones
<i>Más a menudo en español que en alemán</i>	37,5% de las situaciones
<i>En español y alemán igualmente</i>	62,5% de las situaciones
<i>En alemán más a menudo que en español</i>	87,5% de las situaciones
<i>Siempre en alemán</i>	50% de las situaciones

Tabla 31: Porcentaje del uso de las dos lenguas en las diferentes situaciones dadas

Si se compara el input que reciben los probandos, se llega a la conclusión de que solo en un 12,5% de las situaciones escuchan y se comunican en español. Se sabe que la relevancia de la interacción de la madre con el hijo es, sobre todo

⁸⁷ Esta escala y los contextos o situaciones que se exponen en ella, basadas en Baker, 1992, tiene sus limitaciones. Debido a que no es posible que en la encuesta estén representadas todas las posibles situaciones comunicativas en la familia ni tampoco todas las personas con las que se comunican los probandos, ha sido necesario limitar los datos. Baker (1997) asiente estas limitaciones y afirma que la escala de evaluación personal, en la que se basa la utilizada para este trabajo, “*no es exhaustiva de los objetos o dominios (contextos). No está incluida la actividad con tíos y tías, discotecas, cartas, organizaciones, clubs, sociedades, diversiones, aficiones y viajes. La elección de unidades incluidas en tal escala está en algún lugar entre una escala global y una muestra más estrecha de dominios principales. A primera vista, parece que cuanto más inclusiva es una escala mejor es. Hay un problema, ilustrado por Baker y Hinde (1984, pág. 46): Una persona que dice que habla en galés a su padre (quien se encuentra la mayor parte del tiempo en el mar), a sus abuelos (a los que ve una vez al año), a sus amigos (pero como algo aislado), lee libros y periódicos galeses (de vez en cuando), asiste a una capilla galesa (matrimonios y funerales sólo (sic)) pero pasa la mayor parte del tiempo hablando con una madre anglohablante y en su escuela anglohablante, puede obtener una puntuación bastante buena en un prueba en galés*” (Baker C., 1997:51f)

en los primeros años del desarrollo de este, enorme y que tanto la complejidad de los enunciados como las competencias comunicativas y léxicas se ven respaldadas por dicha interacción. En la comunicación con la madre, esta apoya y estimula al niño a acostumbrarse a la rutina de los contextos comunicativos y a desarrollar paulatinamente actos comunicativos cada vez más complejos. El input recibido de la madre en los primeros años del desarrollo lingüístico infantil es no solo significativo por su cantidad, es decir, por el hecho de que la madre es la persona con la que más contacto tiene el niño, sino también por la calidad de este. Sin embargo, el input puede tener influencia en el desarrollo lingüístico del niño en mayor o menor medida dependiendo de este resulta de una situación específica y relevante dentro de una situación comunicativa y su contexto interactivo o no. Igualmente el tiempo al que está expuesto el niño al input y la frecuencia con la que este acontece es trascendental (cfr. Ritterfeld, 2000:411). Conforme a lo expuesto con anterioridad se desprende que al recibir los probandos la mayor parte del día input en alemán (compárense las tablas 30 y 31), este puede llegar a considerarse la lengua dominante o principal en todos los cuatro casos. Müller (2011) revela que *“die Umgebungssprache einen starken Einfluss darauf hat, welche Sprache vorherrschend ist [und] [...] dass die stärkere Sprache einen kontinuierlichen Einfluss auf die schwächere Sprache ausübt”* (Müller N. et al., 2011:66)

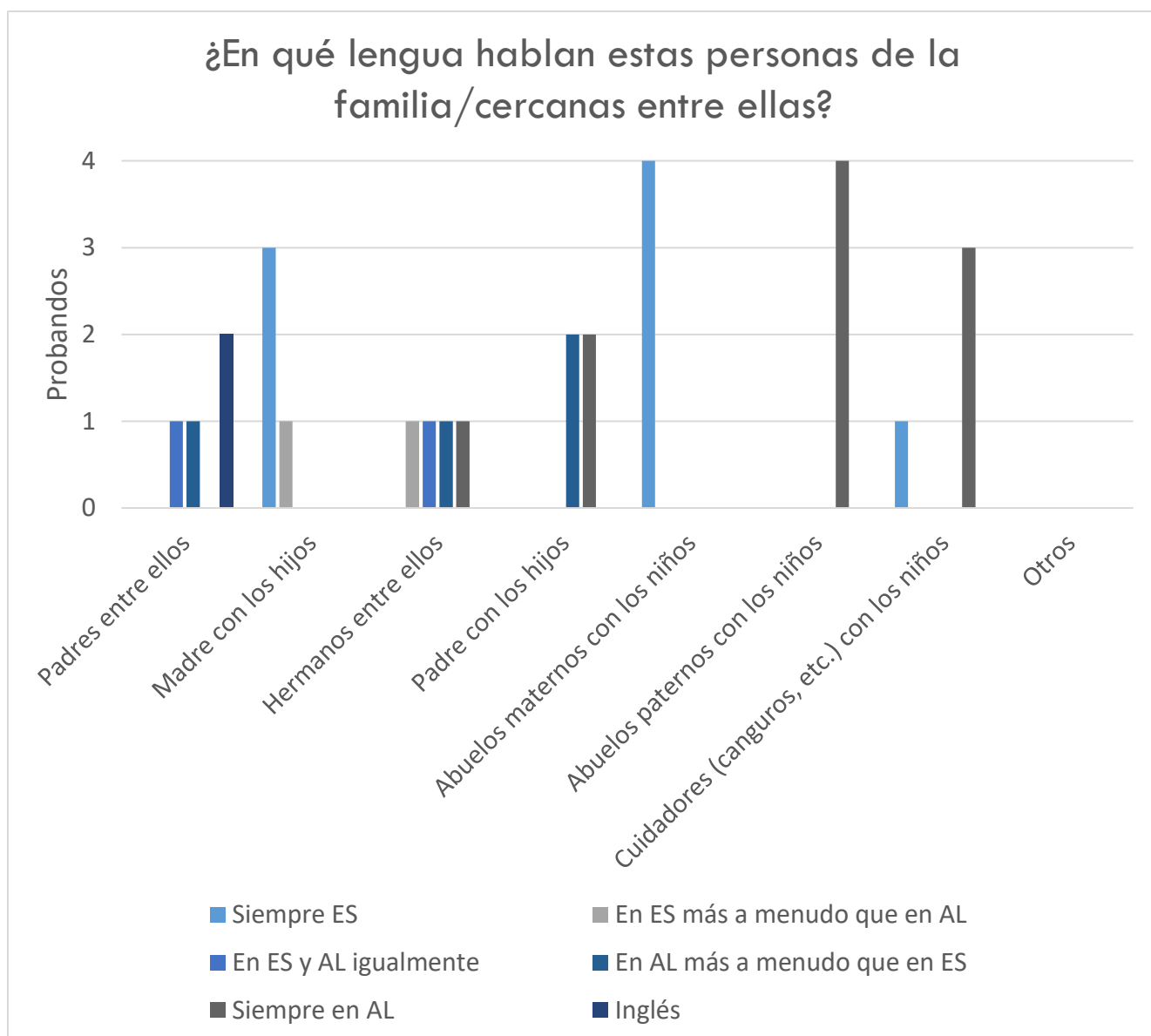


Tabla 32: Escala de autoevaluación II de los probandos y su entorno

De la tabla anterior se deduce que los padres hablan entre ellos en un 50% de las familias en inglés, en una familia en español y alemán igualmente y en una familia más a menudo en alemán que en español. En tres de las familias las madres hablan siempre español con los probandos, en una familia, más en español que en alemán. Los hermanos de las cuatro familias no hablan solo español entre ellos, sin embargo, en una familia sí siempre en alemán. En dos de las familias los padres hablan siempre en alemán con los niños y en las otras

dos familias hablan los padres más en alemán que en español. En las cuatro familias hablan los abuelos maternos y paternos en sus respectivas lenguas con los probandos. Una de las familias tiene un canguro que habla solo en español con el niño, mientras que en las otras familias se comunican los canguros solo en alemán con los niños.

	Siempre en ES	En ES más a menudo que en AL	En ES y AL igualmente	En AL más a menudo que en ES	Siempre en AL	inglés
Padres entre ellos	0 %	0 %	25 %	25 %	0 %	50 %
Madre con los hijos	75 %	25 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Hermanos entre ellos	0 %	25 %	25 %	25 %	25 %	0 %
Padre con los hijos	0 %	0 %	0 %	50 %	50 %	0 %
Abuelos maternos con los niños	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Abuelos paternos con los niños	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %
Cuidadores (canguros, etc.) con los niños	25 %	0 %	0 %	0 %	75 %	0 %
Otros	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Tabla 33: Porcentaje del uso de las lenguas en las familias de los probandos

A partir de los análisis realizados se advierte una clara relación entre la lengua del entorno, el alemán, y la lengua dominante⁸⁸ de los probandos, en los cuatro casos también el alemán. Los comentarios anteriores están basados en observaciones sacadas de las encuestas realizadas a las familias de los cuatro sujetos. De ahí que sea posible notificar que, aunque la situación lingüística bilingüe de las familias no sea de continuo estable, la lengua principal de los cuatro niños sea el alemán. Esto se debe a que en cuanto los niños entran en contacto con otros estímulos lingüísticos que no sean los producidos en la

⁸⁸ En varias ocasiones a lo largo de este trabajo se han presentado aclaraciones acerca de la lengua principal o lengua dominante.

propia familia, como se da el caso en cuanto el niño ingresa en el parvulario, y la lengua de contacto en la sociedad exterior sea la misma que la que es hablada por uno de los miembros de la familia, esta se verá reforzada (cfr. Siguán, 2001:80f). Es decir, en palabras de Siguán, la sociedad exterior, la jerarquía familiar y el equilibrio lingüístico familiar conlleva a que *“el niño en contacto frecuente con dos lenguas se convierte pronto en bilingüe pero que, en la mayoría de los casos, y dentro de una gran variedad de situaciones, de las dos lenguas hay una que utiliza más a menudo y que puede considerarse su lengua principal”* (ebd.).

Otro de los factores de la política lingüística familiar que interviene e influye en gran medida en el desarrollo lingüístico en niños bilingües es el uso de las lenguas en la familia y qué estrategia comunicativa selecciona conscientemente la familia para fomentar el desarrollo bilingüe de sus miembros. Abelló Contesse (2010) define el bilingüismo familiar como *“una amplia gama de situaciones en las cuales un niño tiene contacto sostenido con dos lenguas en casa, pues la madre utiliza una lengua con él y el padre usa la otra, en tanto que la lengua de uno de ellos es la lengua de la lengua de la comunidad”*⁸⁹ (Lanza, 1997 cit. en Abelló Contese et al., 2010:171). De Houwer (2009b) la define como *“la unidad de socialización primaria para la adquisición bilingüe de primeras lenguas y esta adquisición se define como el desarrollo del lenguaje en niños que escuchan dos lenguas dirigidas a ellos desde el nacimiento y que, por lo tanto, aprenden dos primeras lenguas”* (ebd.). Esta estrategia comunicativa es elegida con cautela en la mayoría de las familias ya que de ella

⁸⁹ *“Esta definición hace referencia implícita al enfoque “una persona-una lengua”, término que proviene del francés “une personne, une langue”, y que suele atribuirse originalmente al lingüista francés Grammont (1902), quien sugirió la noción de la separación estricta de las lenguas desde el comienzo”* (Abelló Contese, 2010:171).

depende en muchos casos el exitoso desarrollo bilingüe de los niños. Sin embargo, De Houwer (2009b) hace hincapié en que en muchas situaciones esta elección no surge de manera tan libre como podemos llegar a imaginarnos y *“en algunas ocasiones decidir de forma desfavorable sobre el bilingüismo y acabar renunciando a esta posibilidad puede cortar relaciones comunicativas con parte de la familia extendida y, en otras ocasiones, el monolingüismo de los padres es la única opción al igual que para otras parejas el bilingüismo también es la única opción”* (ebd.). Las declaraciones de Piller (2001) al respecto ofrecen una versión diferente de los hechos y comenta que la opción metodológica no siempre está en manos de los padres, sino de los niños y de la comunidad. Piller a su vez añade que *“the best-laid plans of parents may often be upset by the children themselves [...] only a minority of children actually appreciate and share their parents’ commitment to bilingualism. They make their own decisions about their linguistic destiny, which may or not coincide with their parents’ plans”* (Piller, 2001:76). King, Fogle y Logan-Terry (2008) hablan de una política lingüística familiar que se apoya en una planificación en tres campos o tareas diferentes: el *status planing* o planificación del estado de la lengua, el *corpus planing* o planificación del corpus y el *acquisition planing* o planificación de la adquisición (cfr. Sánchez Torres, 2010:243). Dentro de la planificación del estado de la lengua los padres toman decisiones respecto a en qué lengua hablar con el niño y en qué situaciones o contextos. La planificación del corpus sugiere en qué lengua comunicarse con el niño en los diferentes contextos comunicativos de la vida diaria. Mientras que la planificación de la adquisición obedece a las decisiones tomadas respecto a cómo y cuándo enseñar la lengua de manera formal o informal al niño (cfr. ebd.). Las tres áreas han sido debidamente consultadas en los cuestionarios realizados por las familias. El apartado *“¿En qué lengua se habla en la familia con el niño?”* (ver cuestionario

de planificación familiar I) persigue deducir en qué lengua se le habla al sujeto en las diferentes situaciones definidas para el cuestionario como actividades familiares de la vida diaria y situaciones rutinarias en la vida del niño, analizando así la planificación del estado de la lengua y del corpus en la política lingüística familiar. De todo lo anterior expuesto se puede concluir que la política lingüística familiar *“está formada por muchos factores y es diferente de una familia a otra, si se observa desde un punto de vista global. Aunque si se comparan aspectos específicos, la política lingüística es similar para el mismo tipo de familia y si se comparan aspectos generales, la política lingüística es similar para cualquier tipo de familia”* (Sánchez Torres, 2010:255).

La variedad de tipos de bilingüismo en las familias se ve apoyado por diferentes factores como la lengua que hablan los padres y a qué nivel, el país donde viven, la lengua del entorno, la necesidad de comunicarse en la familia en otra lengua diferente a la del entorno, los planes educativos de las guarderías y colegios, la lengua de comunicación entre los padres, entre otros (cfr. ebd). El abanico de situaciones lingüísticas en las familias bilingües es amplio, variado y, en ocasiones, dispar: *“miembros que hablan dos lenguas; familias en las que uno o dos miembros sólo (sic) hablan una lengua; bilingües por elección o por necesidad; multilingües o miembros bilingües, pero con una lengua en común; padres con lenguas maternas diferentes o compartida; niños en programas de inmersión en lengua extranjera o que aprenden la lengua del país donde viven en la escuela”* (Myles, C., 2003 cit en ebd.).

En cuanto a las diferentes tipologías comunicativas de las familias bilingües nos encontramos con clasificaciones como la de Harding-Esch y Riley (2003), Andersson y Andersson (1999), Piller (2001), Grosjean (1982) y Romaine (1995). A grosso modo todas ellas muestran los mismos tipos de familias bilingües basándose en factores como la/s lengua/s que dominan los padres, la

estrategia de comunicación que deciden imponer en la familia y la lengua del entorno y de la sociedad⁹⁰.

Harding-Esch & Riley (2003)	Cunningham-Andersson & Andersson (1999)	Romaine (1995)	Piller (2001)
Tipo 1: 1 persona/1 lengua	Tipo 1: 1 persona/1 lengua	Tipo 1: 1 persona/1 lengua	Estrategia 1: 1 persona/ 1 lengua (Tipos 1, 4, 5)
Tipo 2: 1 lengua/1 contexto	Tipo 2: 1 lengua/1 contexto	Tipo 2: 1 lengua/1 contexto	Estrategia 2: lengua del hogar en oposición a Lengua de la comunidad (Tipos 2, 3, 4)
Tipo 3: lengua no dominante en casa sin apoyo de la comunidad	Tipo 3: lengua no dominante en casa sin apoyo de la comunidad	Tipo 3: lengua no dominante en casa sin apoyo de la comunidad	Estrategia 3: Cambio y mezcla de código (Tipo 6)
Tipo 4: doble lengua no dominante en casa sin apoyo de la comunidad	Tipo 4: doble lengua no dominante en casa sin apoyo de la comunidad	Tipo 4: doble lengua no dominante en casa sin apoyo de la comunidad	Estrategia 4: Introducción consecutiva de las dos lenguas (según Grosjean, 1982)
Tipo 5: padres no nativos	Tipo 5: padres no nativos	Tipo 5: padres no nativos	
		Tipo 6: mixed languages	

Tabla 34: Tipología de las familias bilingües según Sánchez Torres, 2010

En el caso que nos atañe y como ha sido presentado al comienzo del capítulo 3.2, las familias de los probandos pertenecen a la tipología 1 persona/1 lengua, afirmando hacer uso estricto de esta estrategia. La familia de Irene afirma, sin embargo, hacer uso sistemático, pero no estricto de UPUL⁹¹ debido a que existen demasiados contextos de la vida rutinaria y en sociedad que no permiten asirse a esta práctica. La explicación del uso o aferramiento a la estrategia UPUL puede deberse a que los conocimientos en la lengua alemana no son suficientes como para poder cambiar la estrategia de distribución de lenguas dentro del seno de la familia y teniendo en cuenta las necesidades discursivas de sus miembros en los diferentes contextos familiares y sociales.

⁹⁰ El estudio, análisis y una explicación exhaustiva respecto a los tipos de bilingüismo familiar, sus ventajas e inconvenientes en el desarrollo lingüístico del niño no es el tema central del trabajo por lo que será tratado y explicado tangencialmente.

⁹¹ Una persona/una lengua

No han sido evaluados ni ha sido motivo de estudio inquirir cuáles son las posibles razones o fundamentos para cada una de las familias a la hora de decidir qué tipo de bilingüismo es el que quiere llevarse a cabo en la educación lingüística de los probandos. En alguno de los casos se puede conjeturar que el hecho de no querer perder los lazos afectivos con el país de origen, compensar la distancia con la familia extendida o la falta de conocimientos en la lengua de la comunidad, hayan podido ser pretexto para la educación bilingüe del probando y la política lingüística familiar.

3.2.2 Dispositivos de medida del bilingüismo

Una vez estudiada y analizada la política lingüística bilingüe en las familias de los probandos, se pasó en una segunda etapa a la medición del bilingüismo de los sujetos en sí. Se realizaron cuestionarios de autoevaluación y por lo tanto subjetivos en su totalidad, para sonsacar las diferencias individuales en el nivel de bilingüismo en cada caso en concreto. Al igual que los cuestionarios de planificación lingüística familiar dilucidados en el capítulo anterior, esta escala de autoevaluación tiene también sus limitaciones. Los resultados de estas son vulnerables y están expuestos a una deseabilidad social propinando en cualquier caso una versión deformada de la realidad (cfr. Baker, 1993:54). No han sido incluidos muchos aspectos quizás relevantes para un exhaustivo análisis de este campo, el cual no es materia de estudio de este trabajo. El inventario de datos ha sido escogido a conciencia para poder realizar una examinación del entorno, la competencia comunicativa en las dos lenguas y el equilibrio lingüístico de los sujetos. Así mismo se ha perseguido observar la actuación de los probandos en sus dos lenguas maternas ofreciendo en el cuestionario una amplia gama de

situaciones comunicativas reales. El cuestionario se basa en las escalas de bilingüismo funcional de Baker 1992 y ha sido adaptado para este estudio.

Estas preguntas sirven como dispositivo de medida del bilingüismo del probando. Dejar espacio vacío si la pregunta no se ajusta a la situación personal. Por favor, contestar lo más honestamente posible. No existen respuestas correctas ni falsas.					
¿En qué lengua hablas TÚ (el probando) a las siguientes personas?					
	siempre en español	en español más a menudo que en alemán	en español y alemán igualmente	en alemán más a menudo que en español	siempre en alemán
Padre					
Madre					
Hermanos					
amigos en la guardería					
amigos fuera de la guardería					
maestros de la guardería					
amigos del patio					
Vecinos					
¿En qué lengua TE hablan estas personas?					
	siempre en español	en español más a menudo que en alemán	en español y alemán igualmente	en alemán más a menudo que en español	siempre en alemán
Padre					
Madre					
Hermanos					
amigos en la guardería					
amigos fuera de la guardería					
maestros de la guardería					
amigos del patio					
Vecinos					
¿Qué lengua utilizas TÚ en los siguientes casos?					
	siempre en español	en español más a menudo que en alemán	en español y alemán igualmente	en alemán más a menudo que en español	siempre en alemán
ver TV/videos					
libros/cuentos					
canciones/CDs					
teléfono					
jugando con dispositivos electrónicos					
jugando solo/a					
Cantando					
en la banera/ducha					

Tabla 35: Escala de autoevaluación de medida del bilingüismo

Los datos han sido clasificados, analizados y comparados por dominios entre los probandos, como se puede observar en los siguientes diagramas. Las encuestas han sido realizadas por las madres y refleja datos subjetivos y guiados

por el conocimiento que estas tienen del comportamiento lingüístico de sus hijos. Las preguntas realizadas a los sujetos representan un muestreo que no pretende distinguir entre capacidad y competencia. Es decir, no se pretende indagar la capacidad del niño de comunicarse en las dos lenguas en cada uno de los contextos y situaciones, sino el mero hecho de que lo haga y tenga conciencia de ello.

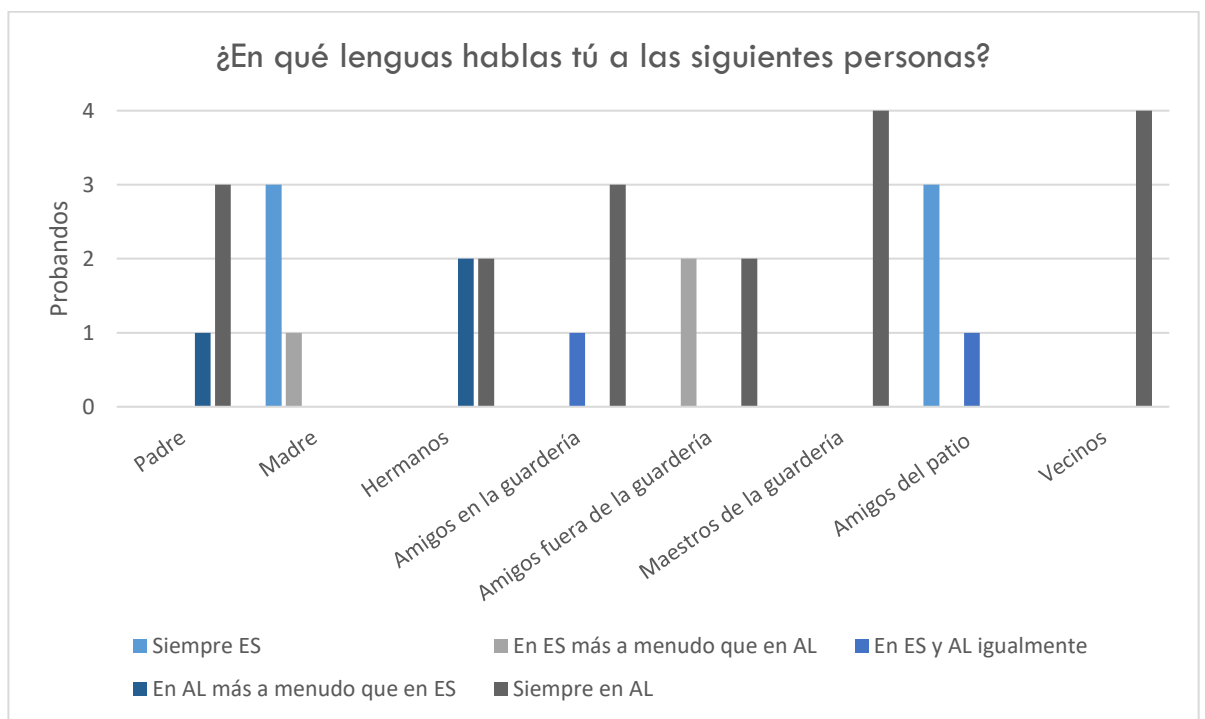


Tabla 36: Escala de autoevaluación I de los probandos

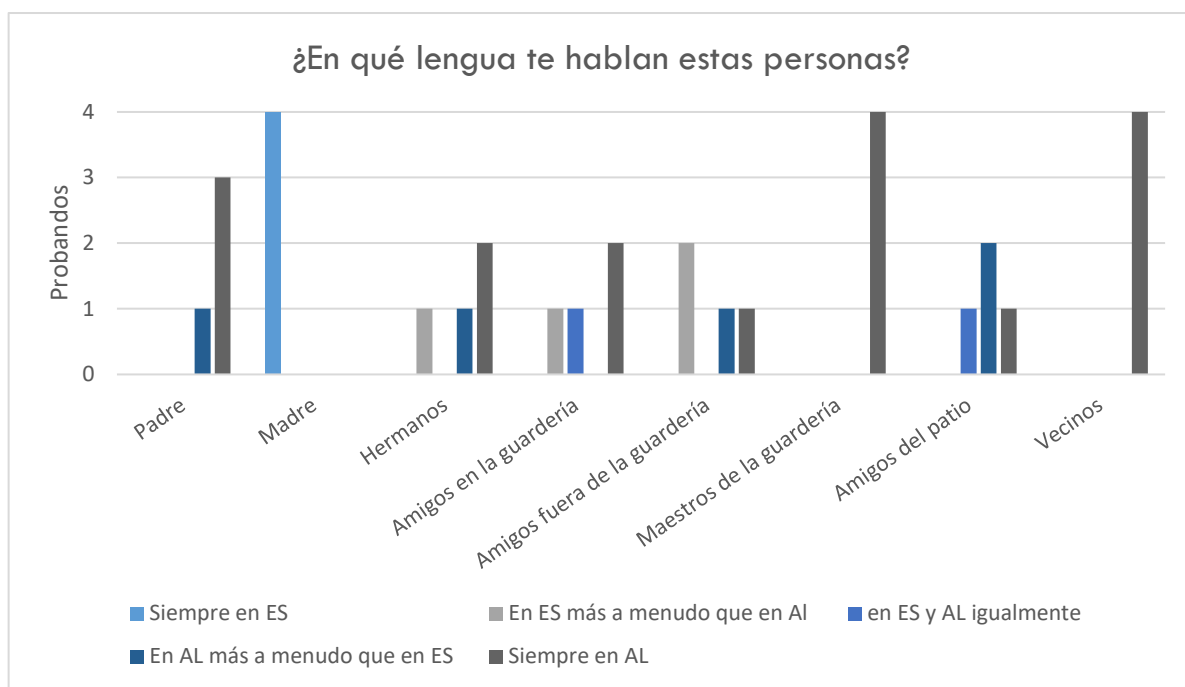


Tabla 37: Escala de autoevaluación II de los probandos

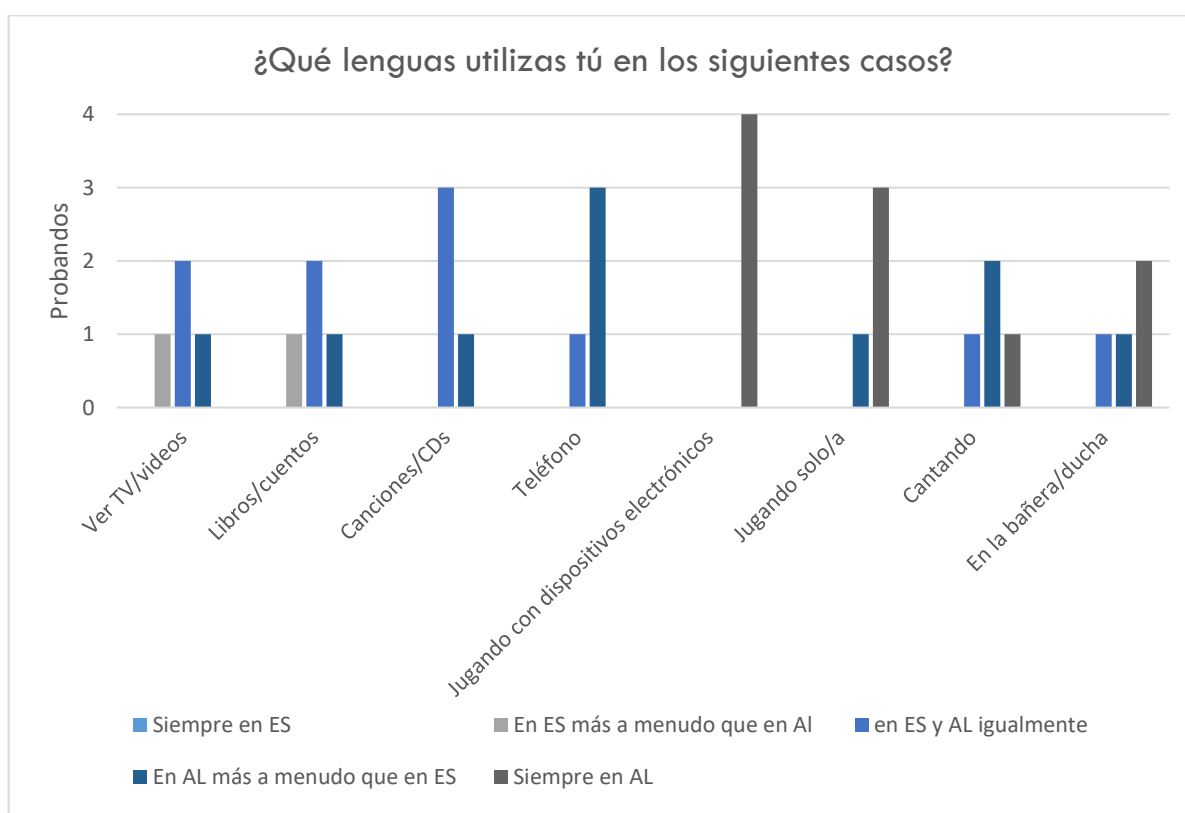


Tabla 38: Escala de autoevaluación III de los probandos

Es evidente, según vemos reflejado en estos diagramas, que el contacto lingüístico con la lengua fuerte, en este caso el alemán, ocasiona que de los datos analizados resulte también el alemán como lengua intermediaria en la familia. La comunicación e interacción con los hermanos, sin embargo, solo en uno de los sujetos tiene lugar en español y en alemán por igual, en el resto de los casos el alemán es siempre dominante. Se puede asegurar, a raíz de los datos analizados, que en las familias debe de existir un contacto asiduo con una comunidad de hispanohablantes ya que en varios de los casos los niños se comunican en español con amigos de la guardería y con los amigos del patio

Se observa a su vez que, mientras que la comunicación en la familia es notablemente el alemán, menos en la interacción con la madre, la lengua más usada, en las situaciones preestablecidas por los padres, como puede ser la televisión, canciones, libros, etc., se manifiesta un balance entre las dos lenguas. Es decir, es precisamente en los contextos y acciones determinados por las madres y en los que ellas mismas intervienen, donde el español se manifiesta como lengua dominante. Factum est que estas acciones prácticas de la vida cotidiana de las familias bilingües como leer libros y cuentos en las dos lenguas, ver películas y programas de televisión en la lengua que no es la de la comunidad, escuchar canciones y cantar con los niños en la otra lengua, realizar actividades lúdicas para fomentar la agilidad lingüística y el lenguaje infantil de los juegos, son parte de las predeterminaciones de los padres de lo que puede o debe formar parte de la educación bilingüe familiar. Estas estrategias educativas apoyan el desequilibrio o descompensación del equilibrio entre las dos lenguas y actúan como experiencias de aprendizaje en distintos y variados dominios léxicos. Estos hechos demuestran que la planificación explícita en las familias de los probandos es existente y que en las ocasiones y contextos en los que esta planificación puede ser encauzada por las

madres el empleo del español pondera. Es cuestionable si estas interacciones planificadas y definidas de antemano por las madres son aptas para la meta que se persigue ya este hecho puede llegar a ocasionar que los niños aprendan solo en una lengua determinados comportamientos lingüísticos ligados a determinados contextos y situaciones comunicativas. De Houwer (1999) afirma que *“on a most obvious level, if within the parents-child unit only one language is ever used, children will not have a change of becoming bilingual. Whether children will actually use two languages in their interactions or will limit themselves mainly to one can be seen to depend on many different aspects of parents’ linguistic behaviour. These different aspects can for the most part be categorized under two main headings: parents’ linguistic choices and parents’ interaction strategies”* (De Houwer, 1999:77). Muchos son los autores⁹² que mencionan que padres bilingües deben interactuar con estrategias lingüísticas bilingües con sus hijos para fomentar de esta manera el desarrollo en las dos lenguas y evitar el monolingüismo en señaladas situaciones y contextos comunicativos. Lanza (1990) aclara que el tipo de estrategias de interacción escogidas por los padres determinan si el niño necesita comunicarse en una de las dos lenguas para hacerse entender, lo que a su vez supone la invalidación de una de las dos lenguas en determinadas situaciones (cfr. Lanza, 1990).

3.3 Los datos: transcripción y codificación

El cuerpo lingüístico se compone, tal y como se ha esclarecido en el apartado anterior, de 48 grabaciones (12 por probando) con un total de 970,47 min (16,

⁹² Lanza, 1990; Döpke, 1992; De Houwer, 1999; Goodz, 1994; Schieffelin, 1993; Arnberg, 1979; García, 1983; entre otros.

174h). Las grabaciones fueron realizadas con una grabadora Olympus VN-731 PC en formato mp3.

Las transcripciones ortográficas de las tomas fueron efectuadas a mano y documentadas en formato Word. Cada una de las transcripciones indica los enunciados de las personas involucradas en las conversaciones, la duración de la toma, el minuto exacto en el que se produce cada enunciado, el comienzo y final de cada grabación, así como una leyenda en la que se registran las notas del transcriptor, palabras inaudibles, omisiones, etc.

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tabla 39: Leyenda de las transcripciones

Todas las transcripciones están disponibles en la base de datos de CHILDES (Child Language Data Exchange System) creada por MacWhinney, 2000⁹³, en el programa CHAT⁹⁴. Esta base de datos ofrece herramientas y software para *“investigar en el marco de la metodología de Registro, Transcripción y Análisis de Muestras de Habla Espontánea (RETAMHE) (en paréntesis en original). Se proporciona información del sistema de codificación (CHAT) (en paréntesis en original) que permite introducir finas distinciones en el proceso de transcripción, al tiempo que se exponen los requerimientos básicos*

⁹³ <http://childes.psy.cmu.edu/> 3.02.2017 16:33

⁹⁴ <http://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf> 3.02.2017 16:36

(minCHAT) (en paréntesis en original) para crear archivos CHAT. El paquete de programas (CLAN) (en paréntesis en original) específicamente diseñados para analizar estos archivos que contienen transcripciones de muestras de habla, incluye recuentos de frecuencias, búsqueda de palabras, análisis de interacción, etc.” (Diez-Itza et al., 1999:517). Las transcripciones están archivadas en formato CHAT. La codificación sintáctica y morfológica fue realizada con el programa CLAN y MOR. Las codificaciones de las transcripciones fueron introducidas en el formato CHAT con códigos u órdenes que facilitan el análisis y la búsqueda de datos concretos como el número de *Tokens*, el número de verbos, el tipo de verbos, las oraciones y sus clasificaciones y los errores de morfología verbal.

El corpus lingüístico de cada probando (ver tablas 41 a 44) está organizado en nombre, número de grabación, mes de contacto, semana de contacto, nombre del archivo, fecha, edad del probando, duración de la grabación en minutos y el número de *Tokens*⁹⁵ (casos) de cada grabación. En las 16,174h del registro completo se han obtenido de Luna 7820 *Tokens*, 5220 de Julen, 4535 de Saskia y 4909 de Irene, con un total de 22.945 *Tokens* (tabla 28). En la siguiente tabla se representa el recuento total de los *Types* y *Tokens* tanto en español como en alemán de las producciones del registro completo de las tomas hechas a los probandos.

⁹⁵ En inglés Token (caso) y Type (tipo). Los casos (Token) corresponden a las expresiones lingüísticas concretas mientras que los tipos (Type) corresponden al número de Tokens iguales.

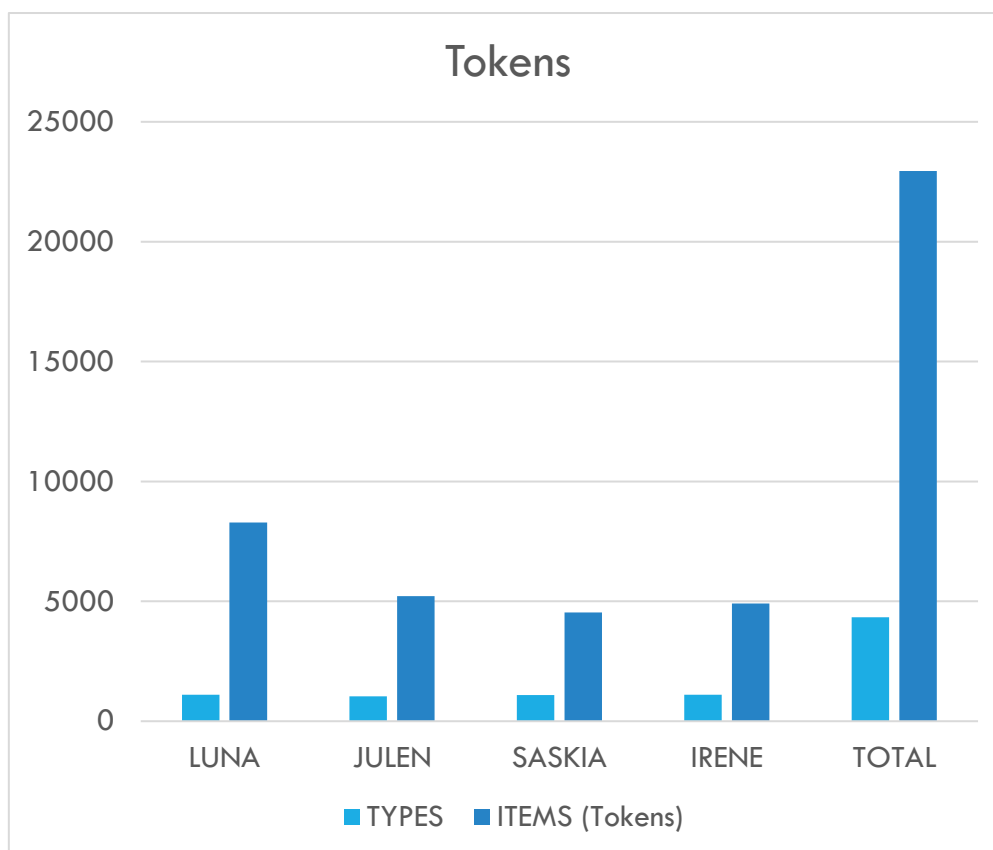


Tabla 40: Tokens⁹⁶ y Types

⁹⁶ Medidos en palabras.

# ⁹⁷	Probando	Archivo	MC ⁹⁸	SC ⁹⁹	Edad ¹⁰⁰	Fecha	Min ¹⁰¹	Tokens ¹⁰²
1.	Luna	LUNA_01	MC 9	SC 36	5;3	Sep. 14	14,38	396
2.	Luna	LUNA_02	MC 10	SC 41	5;4	Oct. 14	24,16	710
3.	Luna	LUNA_03	MC 11	SC 46	5;5	Nov. 14	18,35	715
4.	Luna	LUNA_04	MC 12	SC 51	5;6	Dic. 14	20,52	621
5.	Luna	LUNA_05	MC 1	SC 4	5;7	Ene. 15	20,33	906
6.	Luna	LUNA_06	MC 2	SC 9	5;8	Feb. 15	20,16	629
7.	Luna	LUNA_07	MC 3	SC 14	5;9	Mar. 15	20,17	852
8.	Luna	LUNA_08	MC 5	SC 19	5;10	May. 15	20,38	716
9.	Luna	LUNA_09	MC 6	SC 24	5;11	Jun. 15	20,14	189
10.	Luna	LUNA_10	MC 7	SC 31	6;0	Jul. 15	20,02	627
11.	Luna	LUNA_11	MC 8	SC 36	6;1	Ago. 16	20,25	680
12.	Luna	LUNA_12	MC 9	SC 41	6;2	Sep. 16	20,05	779
	TOTAL		1 año		5;3-6;2	Sep. 14 - Sep. 15	240,85 min	7820

Tabla 41: Corpus lingüístico de Luna

⁹⁷ Número de tomas.

⁹⁸ Mes de contacto.

⁹⁹ Semana de contacto

¹⁰⁰ En años y meses.

¹⁰¹ Duración en minutos de cada toma.

¹⁰² Recuento de *Tokens* en palabras, tanto en español como en alemán de cada toma.

#	Probando	Archivo	MC	SC	Edad	Fecha	Min	Tokens
1.	Julen	JULEN_01	MC 10	SC 44	4;7	Oct. 14	11,47	249
2.	Julen	JULEN_02	MC 11	SC 49	4;8	Dic. 14	19,37	458
3.	Julen	JULEN_03	MC 12	SC 2	4;9	Ene. 15	19,37	497
4.	Julen	JULEN_04	MC 1	SC 7	4;10	Feb. 15	17,38	361
5.	Julen	JULEN_05	MC 2	SC 12	4;11	Mar. 15	20,13	291
6.	Julen	JULEN_06	MC 3	SC 17	5;0	Abr. 15	27,10	695
7.	Julen	JULEN_07	MC 4	SC 22	5;1	May. 15	21,33	470
8.	Julen	JULEN_08	MC 5	SC 27	5;2	Jun. 15	20,54	620
9.	Julen	JULEN_09	MC 6	SC 32	5;3	Ago. 15	19,54	398
10.	Julen	JULEN_10	MC 7	SC 37	5;4	Sep. 15	17,31	488
11.	Julen	JULEN_11	MC 8	SC 42	5;5	Oct. 15	18,45	530
12.	Julen	JULEN_12	MC 9	SC 47	5;6	Nov. 15	24,56	163
	TOTAL		1,083 años		4;7-5;6	Oct. 14- Nov. 15	239,583 Min	5220

Tabla 42: Corpus lingüístico de Julen

#	Probando	Archivo	MC	SC	Edad	Fecha	Min.	Tokens
1.	Saskia	SASKIA_01	MC 11	SC 48	4;1	Nov. 15	19,10	488
2.	Saskia	SASKIA_02	MC 12	SC 53	4;2	Dic. 15	20,18	260
3.	Saskia	SASKIA_03	MC 1	SC 4	4;3	Ene.16	25,27	803
4.	Saskia	SASKIA_04	MC 2	SC 8	4;4	Feb. 16	21,17	418
5.	Saskia	SASKIA_05	MC 3	SC 13	4;5	Mar. 16	14,26	173
6.	Saskia	SASKIA_06	MC 4	SC 17	4;6	Abr. 16	21,34	570
7.	Saskia	SASKIA_07	MC 5	SC 21	4;7	May. 16	22,30	421
8.	Saskia	SASKIA_08	MC 6	SC 26	4;8	Jun. 16	21,39	238
9.	Saskia	SASKIA_09	MC 8	SC 31	4;9	Ago. 16	20,38	264
10.	Saskia	SASKIA_10	MC 9	SC 37	4;10	Sep. 16	20,02	372
11.	Saskia	SASKIA_11	MC 10	SC 42	4;11	Oct. 16	21,28	310
12.	Saskia	SASKIA_12	MC 11	SC 48	5;1	Nov. 16	20,33	218
	TOTAL		1,083 años		4;1-5;1	Nov. 15 – Nov. 16	229,03 min	4535

Tabla 43: Corpus lingüístico de Saskia

#	Probando	Archivo	MC	SC	Edad	Fecha	Min.	Tokens
1.	Irene	IRENE_01	MC 10	SC 43	2;3	Oct. 14	21,29	254
2.	Irene	IRENE_02	MC 11	SC 48	2;4	Nov. 14	23,39	234
3.	Irene	IRENE_03	MC 12	SC 52	2;5	Dic. 14	18,57	369
4.	Irene	IRENE_04	MC 1	SC 4	2;6	Ene. 15	24,10	483
5.	Irene	IRENE_05	MC 2	SC 9	2;7	Feb. 15	23,32	672
6.	Irene	IRENE_06	MC 3	SC 13	2;8	Mar. 15	17,54	409
7.	Irene	IRENE_07	MC 4	SC 18	2;9	Abr. 15	23,24	274
8.	Irene	IRENE_08	MC 5	SC 22	2;10	May. 15	23,00	874
9.	Irene	IRENE_09	MC 6	SC 27	2;11	Jun. 15	24,00	337
10.	Irene	IRENE_10	MC 7	SC 32	3;0	Ago. 15	23,00	488
11.	Irene	IRENE_11	MC 8	SC 38	3;2	Sep. 15	14,56	232
12.	Irene	IRENE_12	MC 9	SC 42	3;3	Oct. 15	23,00	283
	TOTAL		1,083 años		2;3 - 3;3	Oct. 14- Oct. 15	261,016 Min.	4909

Tabla 44: Corpus lingüístico de Irene

Tanto el recuento total de los *Tokens* como el número de *Tokens* por toma se refiere al número total de palabras producidas por los probandos, sin hacer, en un primer análisis distinción entre las producidas en una u otra lengua. En un segundo paso se calcularon las palabras producidas en español y se detrajeron del resto para poder observar el balance entre las producciones totales y las hechas en cada una de las lenguas.

Una vez realizadas las transcripciones del registro completo, se llevaron a cabo las clasificaciones de los datos que debían ser analizados y codificados. En primer lugar, fueron separados las verbalizaciones de los cuatro probandos de las verbalizaciones totales¹⁰³. Una vez seleccionados los enunciados de los niños, se pasó a una segunda etapa en la que se clasificaron los enunciados en oraciones y frases. Es decir, todos los enunciados exentos de verbo conjugado fueron eliminados y clasificados como material innecesario. En una tercera etapa se clasificaron las oraciones producidas en oraciones completas e incompletas y en diferentes tipos según su relación de dependencia¹⁰⁴ y la actitud del hablante¹⁰⁵ (tabla 32). El programa MOR analiza la morfosintaxis de las transcripciones y clasifica los verbos en auxiliares (aux), copulativos (cop), gerundios (ger), infinitivos (inf), participios (part) y verbos¹⁰⁶ (verb).

OSE	OSI	OCI	OCSI	OSIM	OCC	OCS
Oración simple enunciativa	Oración simple interrogativa	Oración compuesta interrogativa	Oración compuesta subordinada interrogativa	Oración simple imperativa	Oración compuesta coordinada	Oración compuesta subordinada

Tabla 45: Clasificación de las oraciones

¹⁰³ El resto de los interlocutores.

¹⁰⁴ Oraciones simples y oraciones compuestas.

¹⁰⁵ Oraciones enunciativas, oraciones interrogativas y oraciones imperativas.

¹⁰⁶ En este caso se trata de todos los verbos conjugados en todos sus tiempos y modos con excepción de los ya nombrados.

Relevante para el estudio han sido también, al igual que la clasificación de las oraciones y los tipos de verbos que aparecen en el registro de cada probando, los errores de morfología verbal y de colocación del verbo dentro de la oración codificada con anterioridad¹⁰⁷, es decir, se han codificado el orden de los verbos en los enunciados, el tiempo verbal y los errores de morfología verbal (conjugación). Así mismo han sido extraídas y codificadas para el análisis las perífrasis verbales producidas en las verbalizaciones de los probandos.

3.3.1 Tokens, y Types

Los casos (*Tokens*) y los tipos (*Types*) son “*mecanismos de análisis básicos en la lingüística de corpus (Kennedy, 1998). [...] Los primeros corresponden a una unidad, de cualquier nivel lingüístico, que funciona como prototipo o ejemplar de todas las unidades de un texto. [...] Los tipos corresponden a todas las palabras distintas de un texto. Los casos, en cambio, son todas las palabras de un texto, si importan si se repiten o no. La relevancia de estas nociones radica en que se puede establecer una relación matemática entre ambas (tipos/casos ratio) que permite medir el grado de variación léxica de un texto determinado (el número de palabras distintas dividido por el número de palabras totales)*” (Sabaj Meruane, 2007:6)

Como medida básica para analizar y estudiar la producción léxica de los probandos se ha utilizado la *ratio type/token* (TTR¹⁰⁸), que según Biber (1998)

¹⁰⁷ Los resultados de los análisis al respecto serán presentados en el capítulo siguiente.

¹⁰⁸ En inglés Type-Token-Ratio (TTR). „*El TTR mide la variedad (o la pobreza) (en paréntesis en original) del vocabulario por el cálculo de la relación del número de palabras diferentes sobre el número total de palabras*” (Bardin, 2002:145).

es “una de las medidas que sirven para reflejar la especificidad léxica de un texto” (Terrádez Gurrea, 2001:97). Perkuhn et al. (2012) agrega “Formal ist das Type-Token-Verhältnis definiert als der Quotient aus der Anzahl aller Worttypes und der Anzahl aller Worttokens im Korpus. [...] Das Type-Token-Ratio gibt an, mit welcher Rate die Tokens im Korpus zu unterschiedlichen Types gehören. Anders ausgedrückt: Das Type-Tokens-Verhältnis ist der Anteil der verschiedenen Tokens an allen Tokens.” (Perkuhn, 2012:2). En cualquier caso nos aporta informaciones sugestivas en lo que a los primeros análisis se refiere como puede verse en la tabla 46.

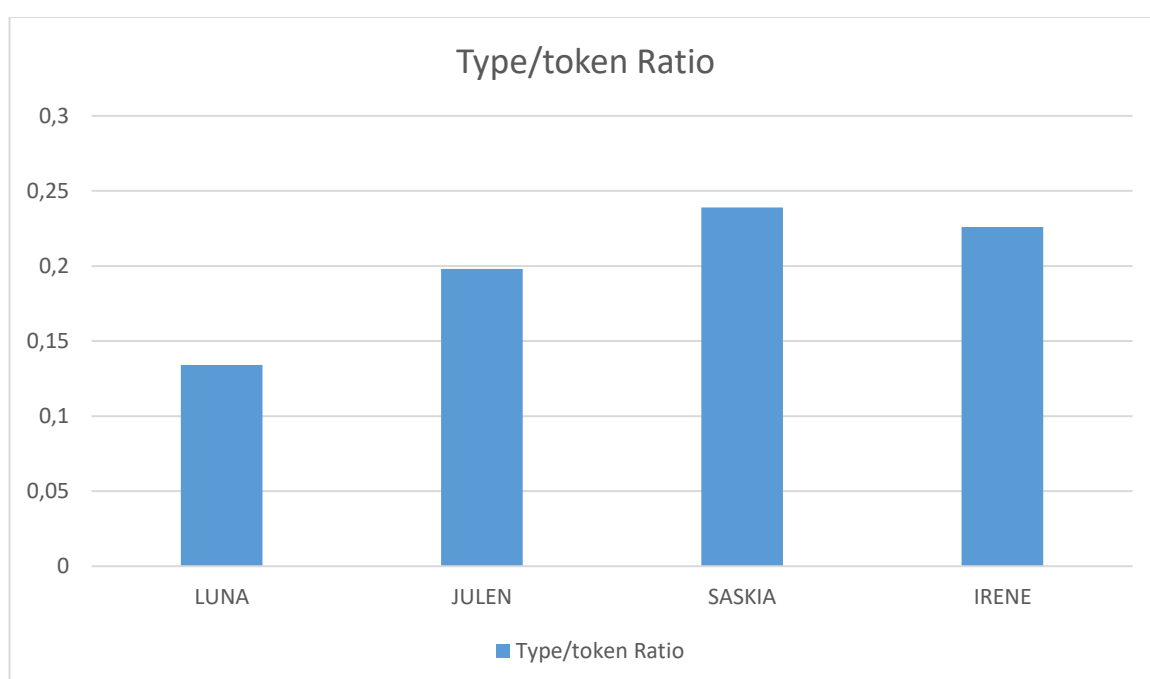


Tabla 46: Type/Token Ratio total de los probandos

“TTR is calculated by dividing the number of different word types (V) by the total number of word tokens (N) in a text” (Aston et al., 2004:138)

En un primer paso analítico se puede apreciar una discrepancia en el TTR¹⁰⁹ de Saskia e Irene, es decir el índice de la ratio en Irene es superior que en Saskia, incluso teniendo en cuenta la diferencia de edad entre los dos sujetos (edad media: Saskia 4;7, Irene 2;9) lo que se supone debería ser un indicador referencial del desarrollo léxico de un niño. Se constata una diferencia entre Irene y Saskia que no se percibe entre los otros probandos. Esto nos lleva a suponer que, como argumenta Terrádez Gurrea (2001) *“una ratio type/token alta suele ser indicativa de dispersión léxica, así como también puede demostrar un alto índice de riqueza de vocabulario. Por el contrario, una ratio baja indica que hay pocas palabras diferentes, por lo que la cohesión¹¹⁰ léxica es mayor”* (Terrádez Gurrea, 2001:97). Perkuhn (2012) interpreta los índices de la ratio como *“Ein größerer TTR-Wert deutet auf einen differenzierten und reichhaltigen Wortschatz hin, ein niedrigerer TTR-Wert hingegen auf ein größeres Maß an Wiederholung und eine formelhaftere Sprachverwendung”* (Perkuhn, 2012:3). Sin embargo, se nos presentan limitaciones a la hora de valorar y sacar conclusiones de los datos calculados ya que la relación *types/tokens* se encuentra en estrecha relación con la longitud de los textos, es decir, en palabras de Perkuhn, *“das Type-Token-Verhältnis [hängt] von der Korpusgröße [ab]: Wenn sonst alles gleich bleibt, nimmt der TTR-Wert mit steigender Korpusgröße ab (s.z.B. Richards 1987). Als Maß, um die lexikalische Vielfalt zweier Korpora zu vergleichen, eignen sich TTR-Werte damit nur bei gleich großen Korpora”* (ibd.: 3). Esta declaración dificulta poder hacer una comparación real y con valor analítico entre la ratio (TTR) de los probandos. En

¹⁰⁹ Type-Token-Ratio

¹¹⁰ „En una conversación, la cohesión léxica suele estar relacionada con la no existencia de temas diferentes” (Terrádez Gurrea, 2001:96)

ningún caso se da que ni las grabaciones tengan exactamente la misma duración ni que tengan el mismo número total de *tokens*¹¹¹.

Tanto el recuento total de los *Tokens* como el número de *Tokens* por toma se refiere al número total de palabras producidas por los probandos, sin hacer, en un primer análisis distinción entre las producidas en una u otra lengua. En un segundo paso se calcularon las palabras producidas en español y se detrajeron del resto para poder observar el balance entre las producciones totales y las hechas en cada una de las lenguas.

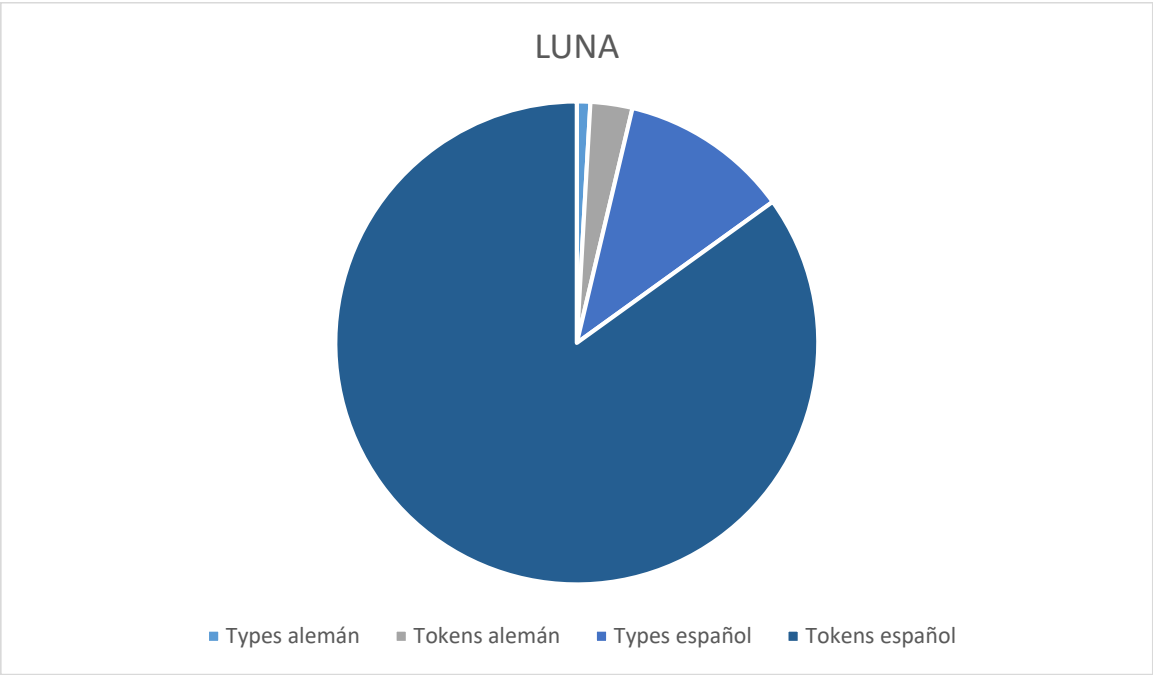


Tabla 47: Balance Types/Tokens español/alemán Luna

¹¹¹ Ver tablas 47 a 50.

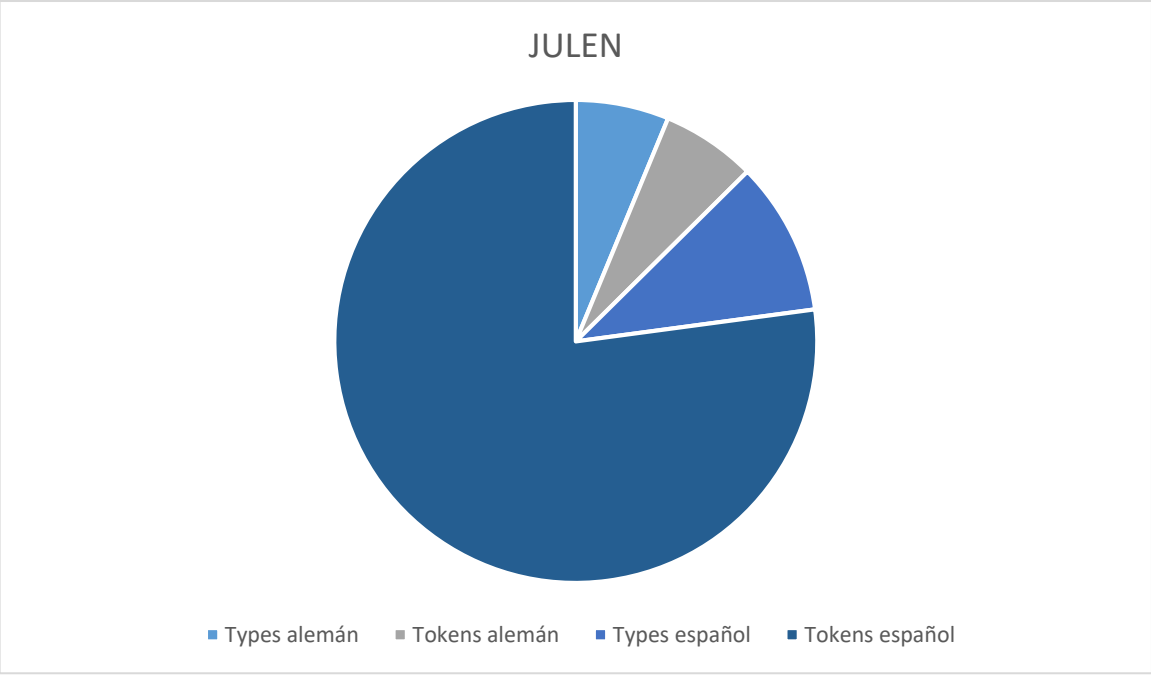


Tabla 48: Balance Types/Tokens español/alemán Julen

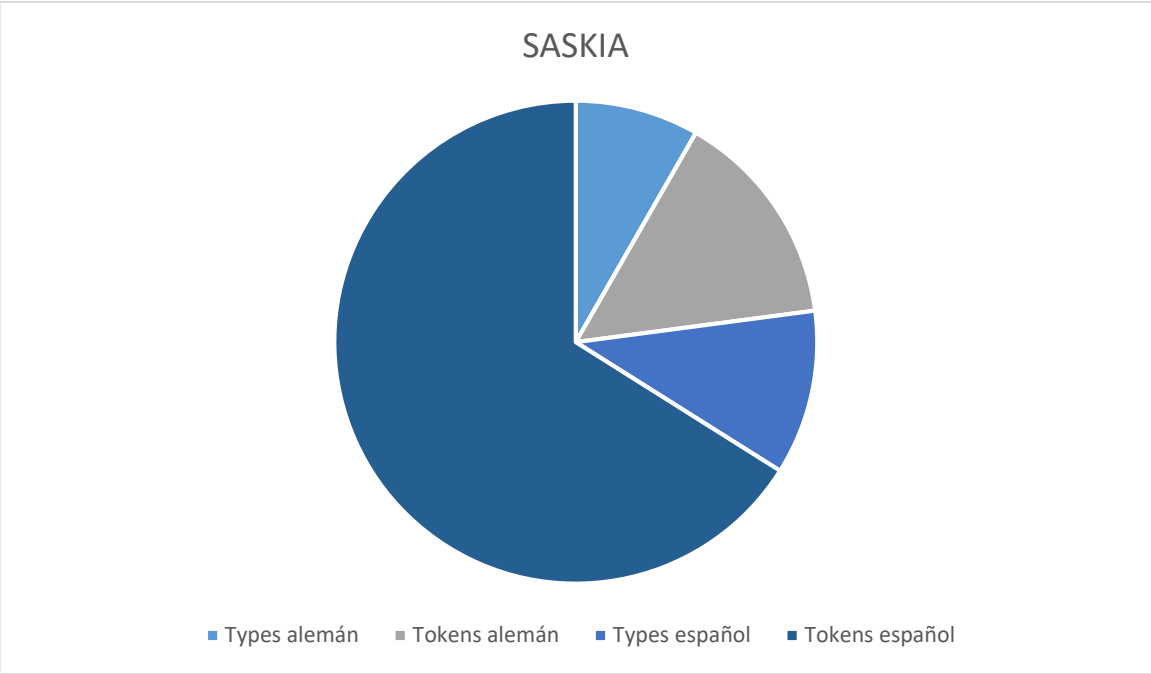


Tabla 49: Balance Types/Tokens español/alemán Saskia

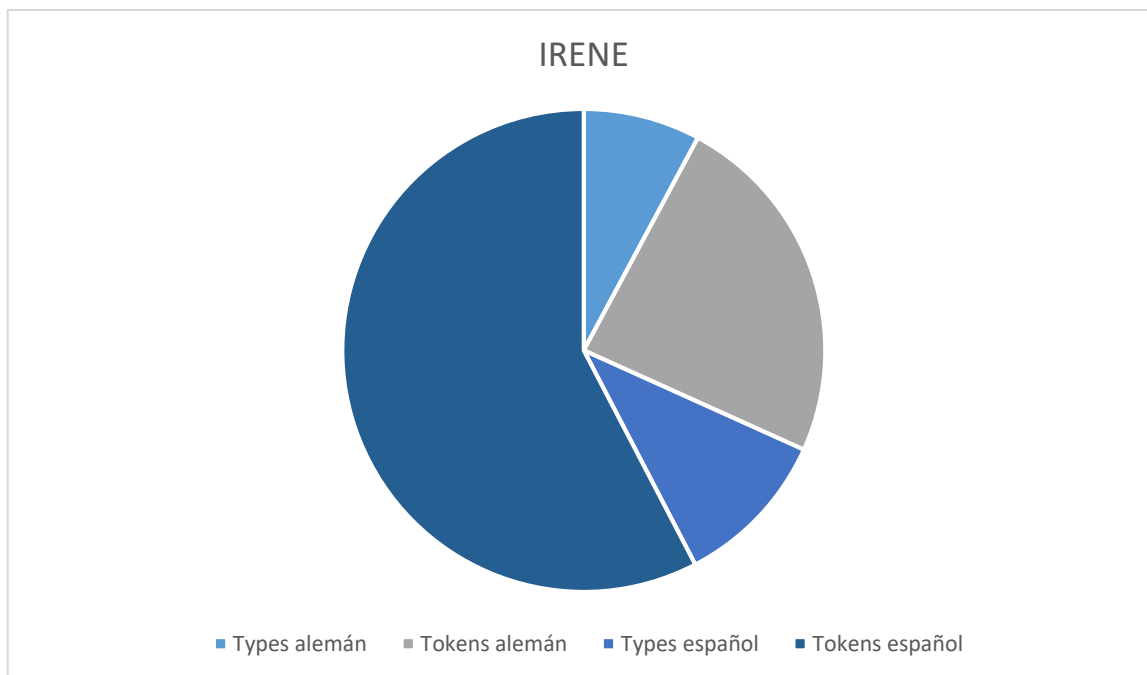


Tabla 50: Balance Types/Tokens español/alemán Irene

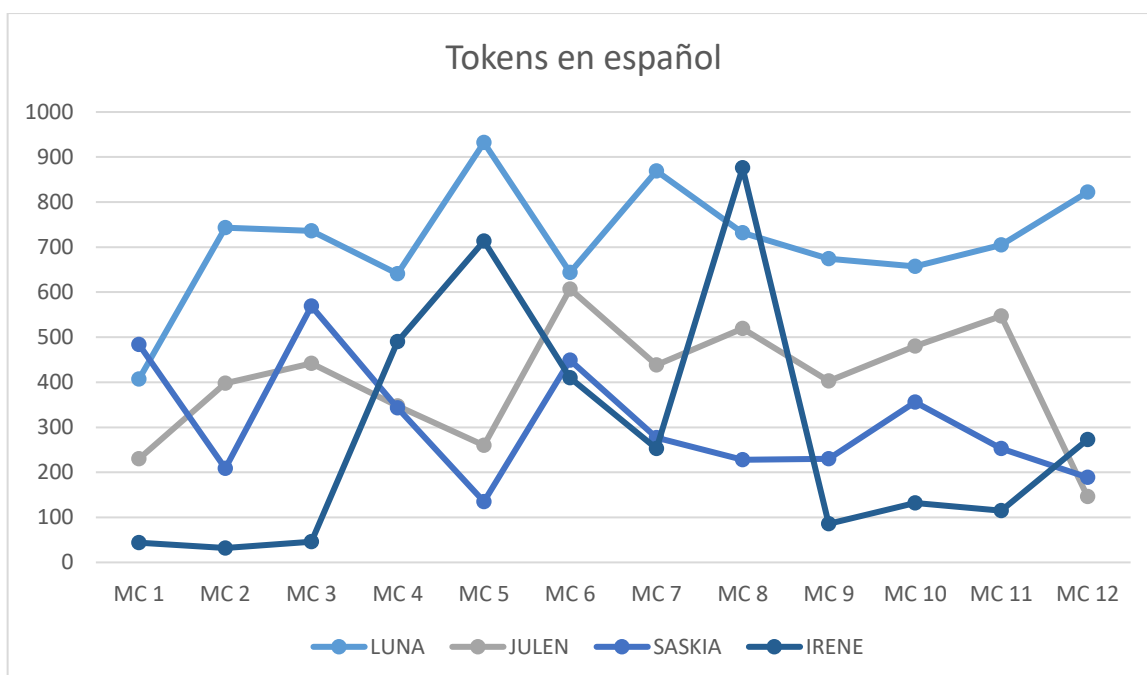


Tabla 51: Número total de Tokens en español por mes de contacto

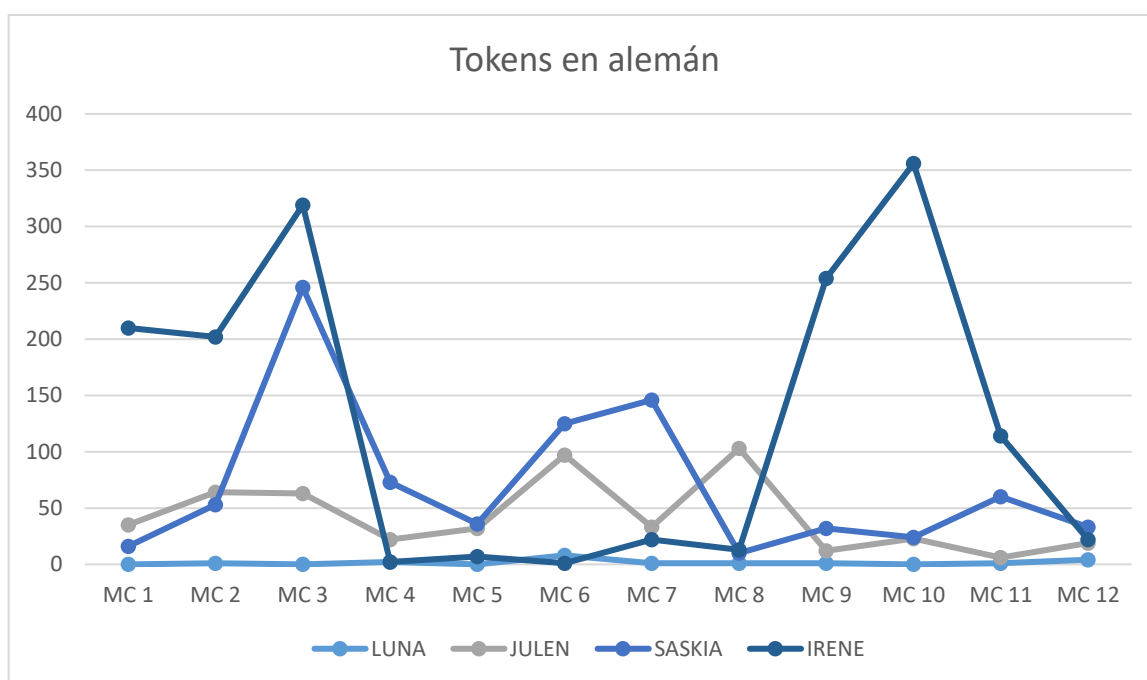


Tabla 52: Número total de Tokens en alemán por mes de contacto

Comparando las dos tablas anteriores se verifica que mientras la producción de *Tokens*¹¹² en alemán en la mayor de los probandos, Luna, es prácticamente inexistente y se mantiene constante, en los probandos menores, Saskia, Irene y Julen, la producción varía entre toma y toma. De esto se puede deducir que, por una parte, que la conciencia lingüística no está tan presente y desarrollada como en los probandos de mayor edad (Luna), y, que consideran en menor medida la separación de las dos lenguas en el discurso. En muchas de las tomas se deja apreciar un *code mixing*¹¹³ en los probandos, en otras tomas,

¹¹² Como siempre medido en palabras.

¹¹³ “Responde al discurso de un hablante que incorpora frecuente y sistemáticamente a una lengua elementos pertenecientes a otra, no respetando las restricciones gramaticales o estructurales de las dos lenguas” (Gómez Molina, 1999-2000:319).

“This terms refers to those instances where the speaker violates the constraints on code-switching that normally govern the linguistic behavior of the bilingual community” (Meisel, J. cit. en Wei, 2000:337)

simplemente estos producen más enunciados en alemán que en español. Este acontecimiento tiene probablemente que ver con el hecho de que las grabaciones fueron realizadas de manera espontánea sin que los niños tuvieran que esforzarse en producir enunciados en una u otra lengua pese a que las personas que tomaron parte en las tomas se han dirigido a ellos, salvo en algunas ocasiones, en español. Si bien los niños sabían de antemano que las personas que realizaron con ellos las grabaciones, en la mayoría de los casos yo misma, en otros los padres, hablaban y entendían las dos lenguas, se aprecia una notable diferencia entre las tomas realizadas por mí y las realizadas por los padres. Se aprecia un mayor número de casos de *code mixing*¹¹⁴ cuando son los padres los que realizaban las grabaciones con sus hijos, probablemente debido a hábitos lingüísticos dentro del seno de la familia, a cuando era yo misma la que las realizaba. En estos casos, al no existir un hábito o rutina lingüística y ellos no percibir hasta qué punto una mezcla de códigos en su interacción conmigo podía ser visto como limitación comunicativa, las violaciones de las normas lingüísticas del español por medio de un cambio de código son menos frecuentes. Meisel (2000) advierte que *“most studies on child bilingualism, in fact, confirms that mixing is more common during very early phases of bilingual language development. This has repeatedly been interpreted as evidence in favor of the claim that early mixing is code-mixing and not code-switching. [...] The reason here is indeed that switching, defined as rule-governed linguistic behaviour, requires elaborate grammatical knowledge about both languages; and since young children apparently still lack this kind of grammatical*

“The term mixing will be used to refer to interactions between the bilingual child’s developing systems” (Genesee, F. cit. en Wei, 2000:320)

¹¹⁴ Debido a que el factor del *code mixing* o mezcla de códigos no es tema de estudio y análisis de este trabajo, no se va a hacer hincapié en el desarrollo de factor entre los probandos.

competence, their mixes cannot be classified as instances of code-switching. [...] High frequency of mixing due to limited competence in both languages should be expected to decrease as the child acquires knowledge about the two lexicons and two grammars. [...] mixing is expected to be related to whether the competence in using both languages is well balanced or not. Various studies have observed that early mixing consist mostly of inserting elements from the stronger language into the weaker one (cf. Kielhöfer, 1987, and Petersen, 1988)” (Meisel, J. cit. en Wei 2000:339). Es este el caso en muchas de las tomas de los tres probandos menores. Pero, sin embargo, también se da el sucedido de grabaciones en las que los sujetos por razones no pertinentes al estudio de este trabajo, simplemente se comunican más en alemán que en español. Como motivos concernientes se pueden especificar la cantidad de input recibida en cada una de las lenguas el día preciso de la grabación, la falta de intencionalidad de producir output en español, el hábito lingüístico que domina la comunicación con la persona que realiza la grabación, e incluso, como evidencia Genesee (2000), la habituación de recibir input de las personas de su entorno en el que con frecuente *code mixing* (cfr. Genesee, F. cit. En Wei, 2000:322).

	Types español	Types alemán	Tokens español	Tokens alemán
LUNA	11%	1%	85%	3%
JULEN	10%	6%	77%	6%
SASKIA	11%	8%	66%	15%
IRENE	11%	8%	58%	24%

Tabla 53: Comparación de los Types y Tokens de las dos lenguas en los probandos

La anterior tabla pone de manifiesto que la producción en español es mayor a mayor edad de los probandos (*Tokens* español Luna>Julen>Saskia>Irene) aunque los *Types* se mantienen aproximadamente en el mismo margen. Esto indica que aun cuando la cantidad de palabras usadas no aumenta excesivamente con la edad, sí aumenta en cambio el uso de cada una de las palabras, lo que advierte a su vez que la longitud de los enunciados varía según la edad. A más edad, más longitud de enunciados con un mayor número de palabras, aunque la repetición de las palabras sea mayor.

Se advierte, sin embargo una notable diferencia en la producción total de los probandos al detraer del recuento total los *Types* y *Tokens* en alemán y comparar su incremento o decrecimiento a lo largo de los meses de contacto y de las tomas realizadas. Los coeficientes de correlación de los probandos no son, en cualquier caso estadísticamente significantes aún teniendo en cuenta que el coeficiente de Saskia advierte un 43%: Luna $R^2=.0051$, $p<.05$; Julen $R^2=.0063$, $p<.05$; Saskia $R^2=.43$, $p<.05$; Irene $R^2=.036$, $p<.05$.

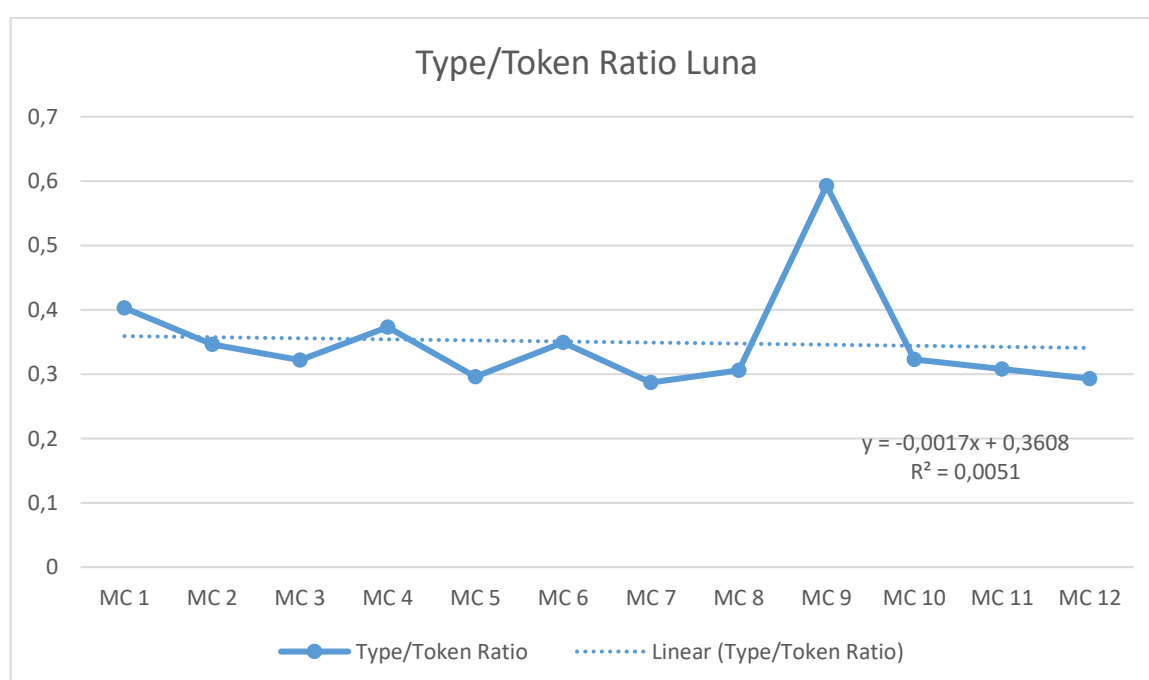


Tabla 54: TTR y regresión en Luna

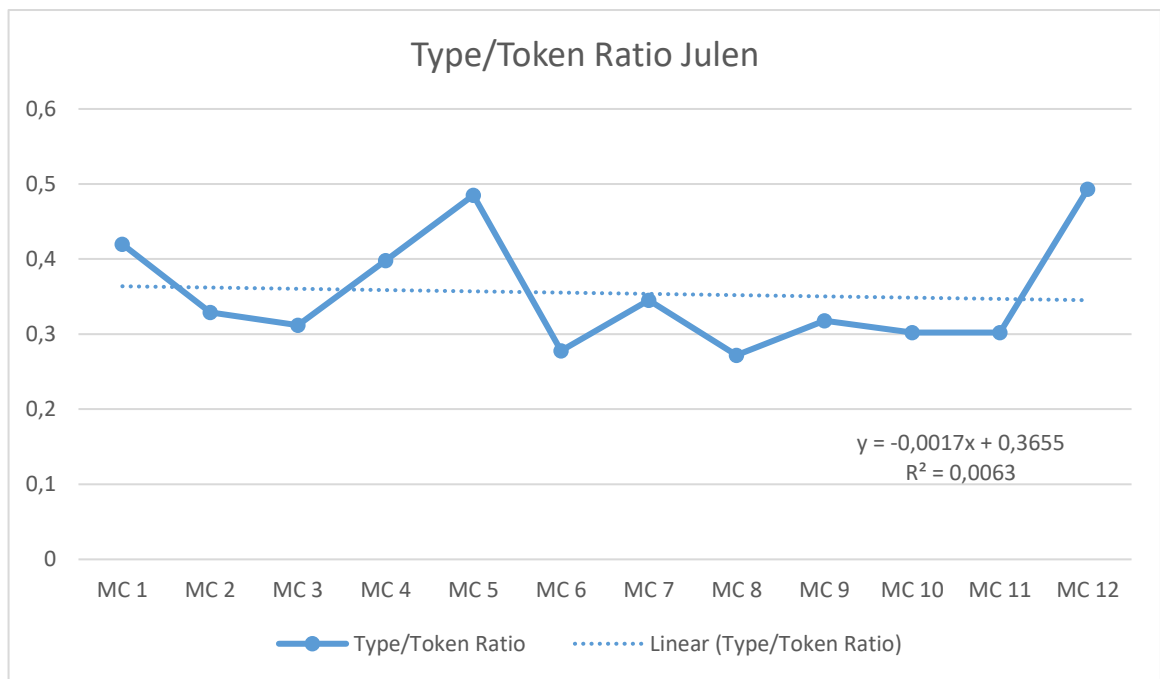


Tabla 55: TTR y regresión en Julen

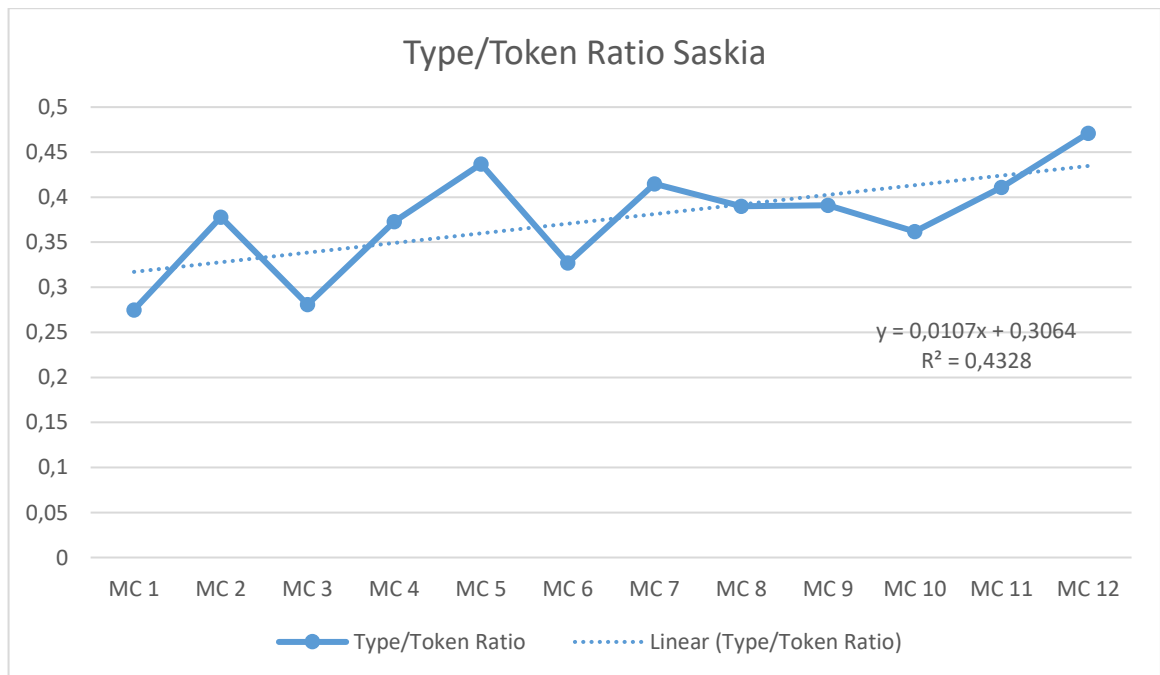


Tabla 56: TTR y regresión en Saskia

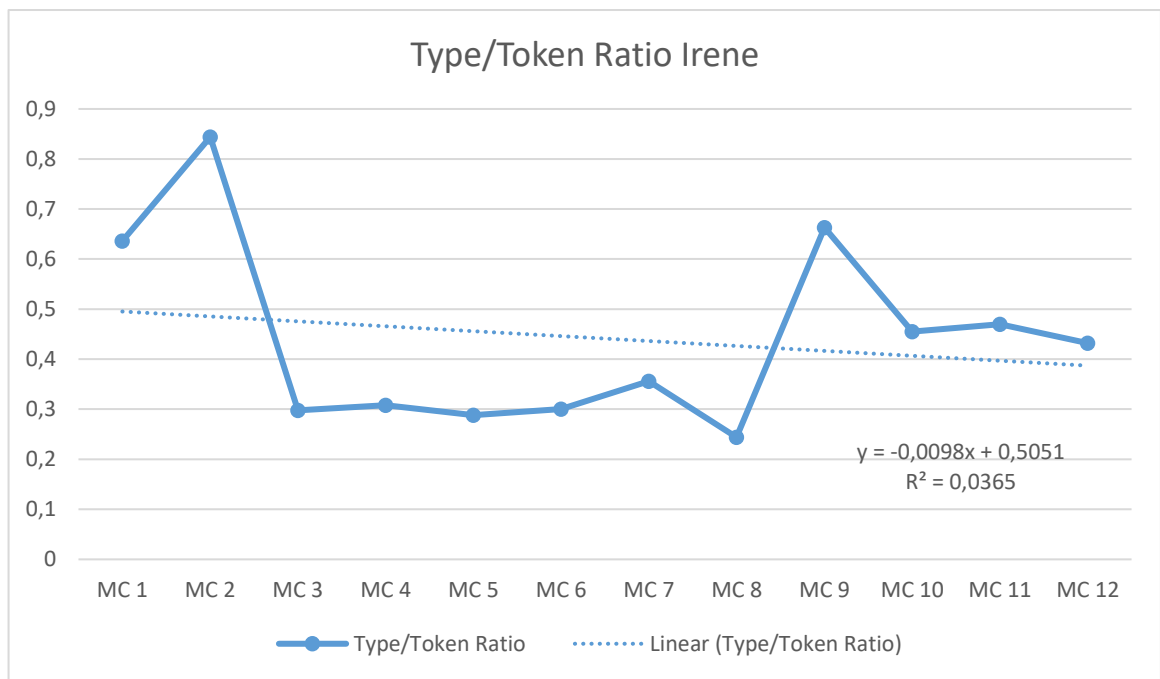


Tabla 57: TTR y regresión en Irene

En las siguientes tablas se indican los *types* en español que con más frecuencia se producen en los cuatro probandos. Se han excluido intencionadamente los *types* en alemán aun sabiendo que tanto en Irene como en Saskia son las palabras, sobre todo sustantivos y verbos, que con más frecuencia aparecen en ciertas tomas. Igualmente han sido excluidas en estos diagramas palabras como mamá, papá, los nombres de los hermanos y el mío propio ya que estos aparecen con reiteración. Sin embargo, vocablos como adverbios de negación, afirmación y pronombres personales no han sido descartados debido a la diferencia de frecuencia con la que aparecen en las verbalizaciones de los sujetos.

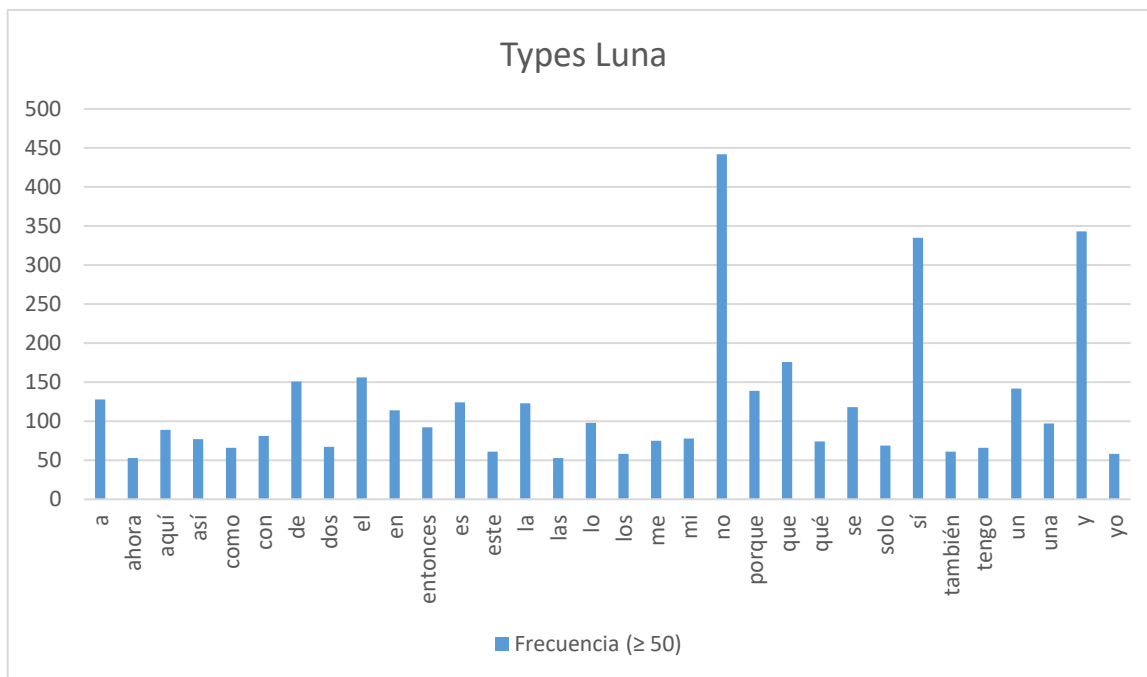


Tabla 58: Types más frecuentes en Luna

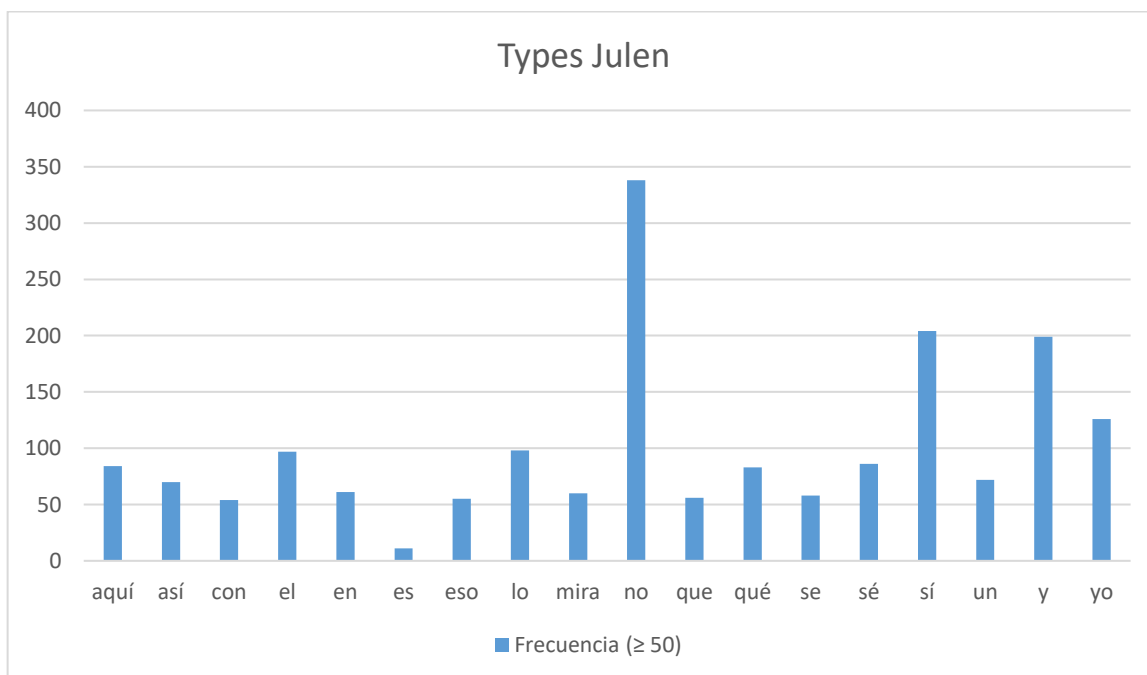


Tabla 59: Types más frecuentes en Julen

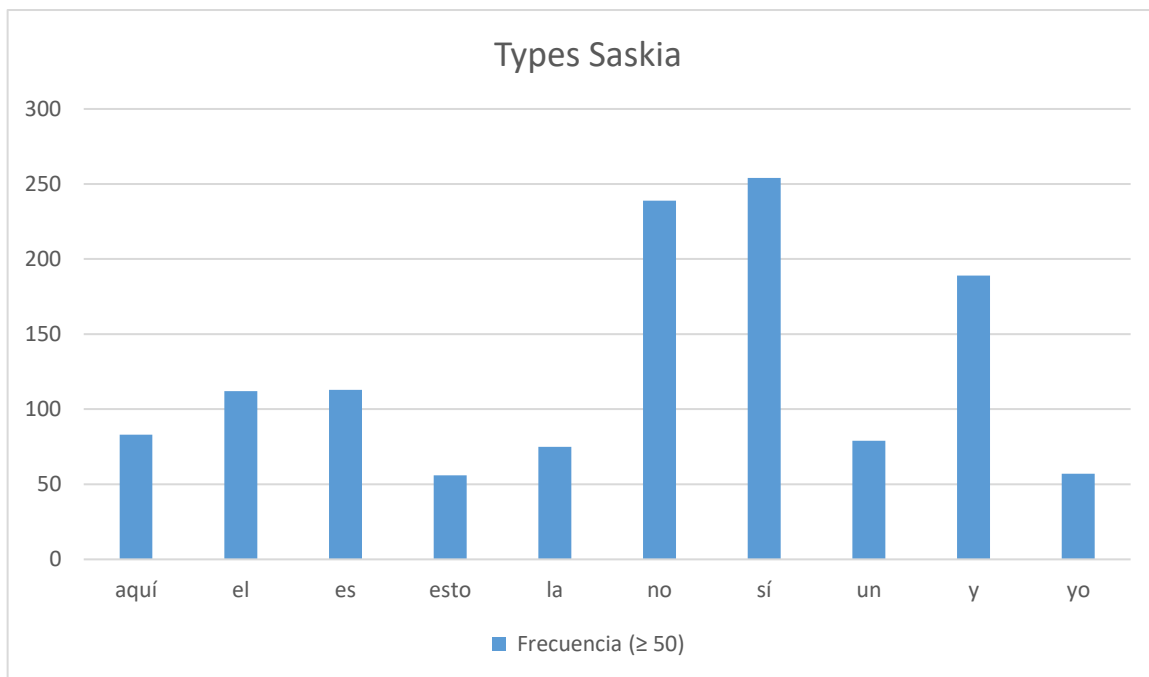


Tabla 60: Types más frecuentes en Saskia

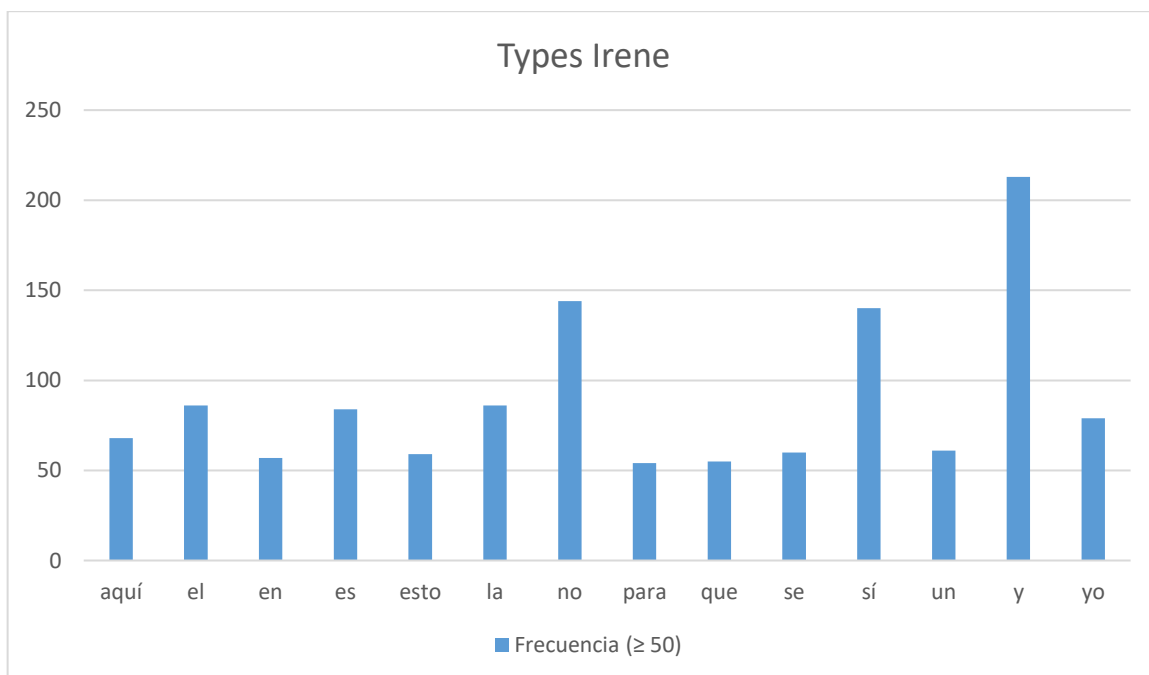


Tabla 61: Types más frecuentes en Irene

Como se puede apreciar en las tablas 58 a 61, considerada la frecuencia/type/probando en su conjunto, los *types* que con más asiduidad aparecen son los adverbiales, preposicionales y conjuncionales. Terrádez Gurrea (2001) formula las siguientes hipótesis: *“un texto con gran cantidad de sustantivos y adjetivos posee un alto contenido informacional. Si hacen aparición de muchos adjetivos, pero esto no va acompañado de un gran número de sustantivos, el texto muestra un carácter descriptivo. Si la conversación exhibe palabras más largas que la media, está indicando que se trata de un texto elaborado y formal. Un discurso en el que aparecen muchos pronombres de primera y segunda persona, acompañados de una gran cantidad de verbos, es índice de implicación personal”* (Terrádez Gurrea, 2001:98f).

Se constata, sin embargo, en el recuento y análisis de las *hapax*¹¹⁵ producidas por los probandos, que en su mayoría se trata de sustantivos, verbos y adjetivos. Terrádez Gurrea (2001) considera que *“un gran número de hapax es indicativo de un alto grado de dispersión léxica o, lo que es lo mismo, de que se está hablando de diferentes temas en una misma conversación. También puede mostrar riqueza de léxico de un texto”*¹¹⁶, por lo que es una medida claramente complementaria de la anterior [TTR]” (Terrádez Gurrea, 2001:97).

¹¹⁵ “Palabras que aparecen una sola vez en texto” (Terrádez Gurrea, 2001:97)

¹¹⁶ “En algunas conversaciones, un número alto de hapax podría indicar que los hablantes prefieren repetir las mismas palabras ya actualizadas, por lo que esto demostraría una riqueza léxica notable” (ebd.). Debido a que en el caso de nuestros probando se trata de niños en edad preescolar, se duda una consabida decisión por parte de estos al respecto.

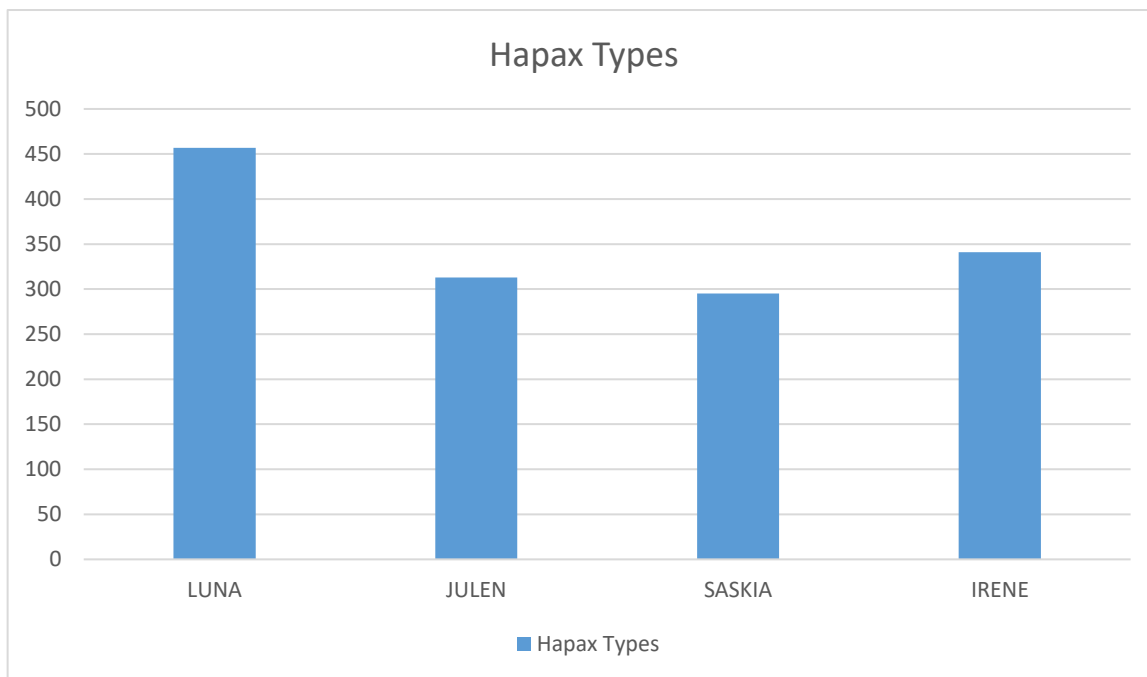


Tabla 62: Recuento total de Hapax en las producciones de los probandos

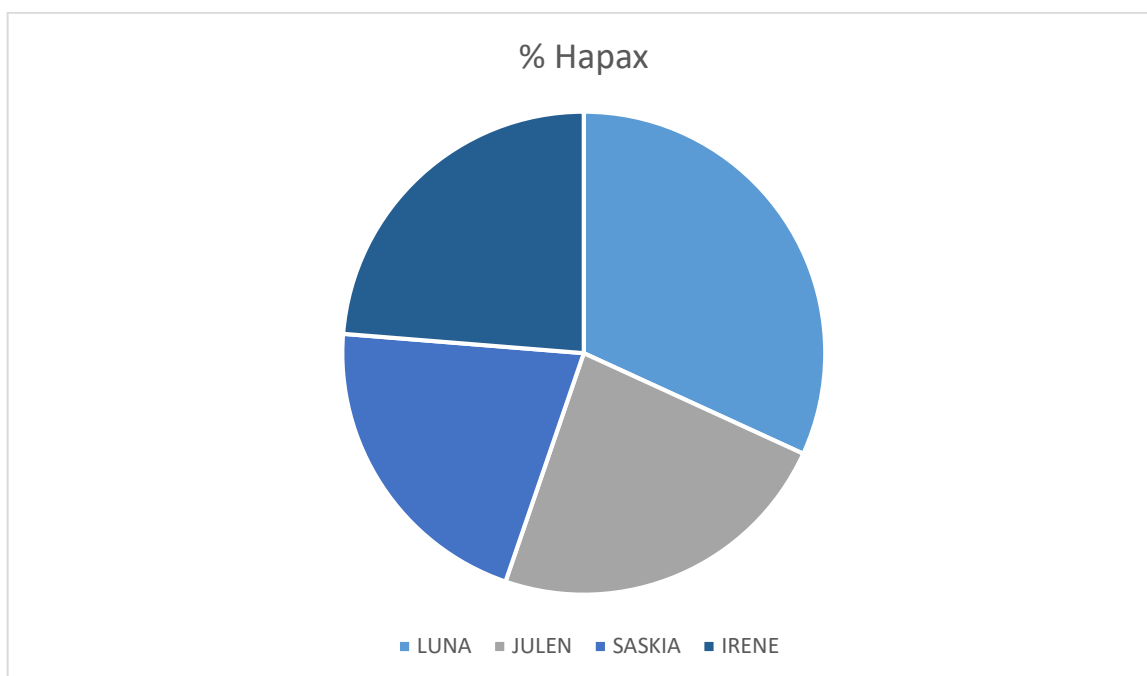


Tabla 63: Porcentaje de hapax en la producción total de los probandos

	LUNA	JULEN	SASKIA	IRENE
Nombre propio	6,8%	17,9%	12,3%	2,6%
Sustantivo	33,3%	32,7%	33,4%	40%
Adjetivo	10,1%	8,0%	7,2%	8,8%
Pronombre	0,9%	1,3%	0,7%	1,5%
Adverbio	1,5%	2,6%	4,4%	1,5%
Verbo	43,1%	31,4%	24,2%	37,4%
Sin definir	4,4%	6,1%	17,7%	8,2%

Tabla 64: Tipos de hapax y su porcentaje

Se constata una semejanza en los porcentajes del uso de los tipos de palabras expuestos. Los verbos son las *hapax* más utilizadas, seguidas de los sustantivos y de los adjetivos. En general, se puede enunciar que Luna es la que más producciones únicas emplea, seguida de Julen y de Irene. Llama la atención que el nivel lingüístico de producción de Saskia vuelva a ser en este campo menor que el de Irene. Este fenómeno se repite en casi todos los datos del análisis. Sacar conjeturas al respecto sería ilícito ya que son muchos los datos que faltan para realizar una conjetura semejante y porque esta depende de muchos factores no relevantes para este estudio. Sí se deja, por el contrario, admitir que el número elevado de verbos y de sustantivos anuncia un amplio conocimiento del léxico español, así como de un uso, correcto o no, en contexto. Los sustantivos y adjetivos demarcan producciones con un alto nivel de información apoyadas por el carácter descriptivo de los enunciados (cfr. Terrádez Gurrea, 2001:99). La medición y análisis del tamaño de las palabras, así como el análisis en sí del discurso no va a ser llevado a cabo. Un exhaustivo análisis de los verbos, los tiempos verbales más usados por los probandos, así

como la tasa de errores de morfología verbal será examinada en el siguiente capítulo.

3.3.2 Chunks

En todo buen trabajo de investigación lingüística que se precie se procura eliminar de los datos relevantes para el análisis todo tipo de reincidencias, secuencias estereotipadas, elementos léxicos memorizados, etc. La exención de todo este tipo de datos no aptos recaba la posibilidad de llevar a cabo un análisis lo más estricto y exhaustivo posible. Los primeros datos que fueron eliminados para este propósito fueron, como ya ha sido indicado con anterioridad, todos los enunciados exentos de un verbo conjugado en forma personal, es decir, todas las verbalizaciones que no pueden ser clasificadas como oraciones. Una segunda recisión han sido los llamados *chunks*. De la selección heurística de las producciones (oraciones en las verbalizaciones de los niños) han sido extraídos los *chunks*¹¹⁷ como elementos léxicos funcionales (ver tabla 65).

Estos *chunks* han sido interpretados como esquemas semánticos o sintácticos o incluso como *“abstract constructional schemas”* (Diessel 2004) que, tal y como dilucidan Dolz e Idiazabal (2013) son *“construcciones completivas y luego circunstanciales. Sin embargo, el funcionamiento de estos esquemas no se explica únicamente desde el punto de vista del funcionamiento interno, sino en relación con las prácticas lingüísticas. Así, el niño capta en los enunciados de los adultos elementos y funcionamientos sintácticos que intenta reproducir en sus propios enunciados, para evaluar sus efectos y reutilizarlos en*

¹¹⁷ Los *chunks* „pueden definirse como „unidades de memoria“ (entre comillas en original), segmentos lingüísticos que se aprenden en bloque y que pasan a la memoria a corto plazo” (Aguado-Orez, 2005 citado en Alonso-Pérez-Ávila, 2006:9).

el momento oportuno, en función de sus necesidades y sus deseos de verbalización” (Dolz y Idiazabal, 2013:123). Sobre estas secuencias estereotipadas aclara Aguado (2002) “Formelhafte Sequenzen sind mehrmorphemische Sequenzen, die nicht mittels Regeln konstruiert werden, sondern -wie ein einzelnes Lexem- als Ganzes abgerufen werden. Hier stellen sich eine Reihe bisher weitgehend ungeklärter Fragen, die nur kurz skizziert werden sollen: Wie lässt sich feststellen, ob es sich bei einer komplexen Äußerung um eine aus dem Gedächtnis abgerufene, vorgefertigte oder nach - u.U. bereits automatisierten- Regeln gebildete Sequenz handelt. [...] Um als ganze abgerufen zu werden, kann eine formlehafte Äußerung entweder holistisch erworben und memoriert worden sein, oder sie kann mittels gelernter Regeln gebildet und anschließend als Ganze abgespeichert worden sein. Diese zwei Prozesse müssen sich allerdings nicht gegenseitig ausschließen -sie können sogar gleich vonstatten gehen. “ (Aguado, 2002:30).

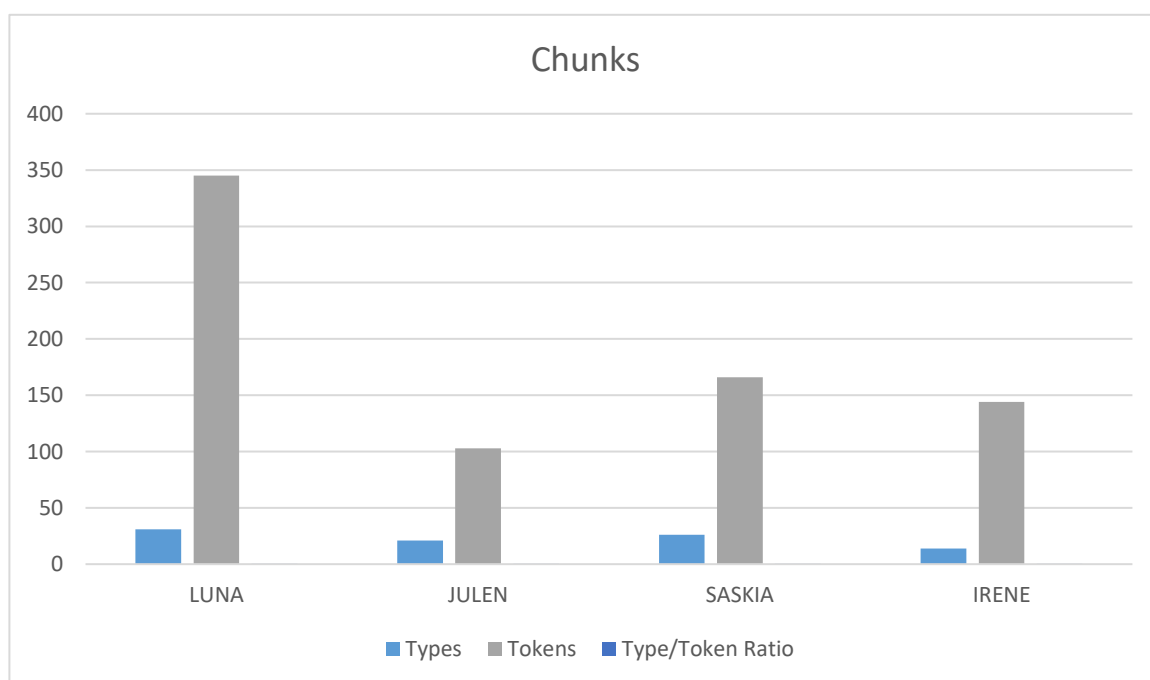


Tabla 65: Recuento total de chunks en los probandos

En el discurso monolingüe, como práctica social y comunicativa que es, son utilizados con regularidad expresiones y modismos como parte de un repertorio comunicativo. El uso correcto y adecuado en el contexto comunicativo de estas expresiones evidencian un alto grado de competencia lingüística. Sin embargo, ¿qué sucede cuando esas expresiones y modismos son utilizados sin el sentido comunicativo que le da el contexto del discurso en sí? El hecho de que una persona bilingüe o multilingüe sea, no solo capaz de producir y comunicarse utilizando correctamente en el contexto este tipo de piezas discursivas propias de un conocedor nato de la lengua, confirma su capacidad y conocimiento lingüístico. Por el contrario, en el caso de nuestros probandos, el uso de ciertos segmentos lingüísticos no constata un alto grado de conocimiento de la lengua en la que se están cometiendo estos usos inadecuados, sino que tienen más bien que ver con la memorización, repetición y automatismo. Este hecho convierte la búsqueda y clasificación de los *chunks* en un desafío para todo trabajo de análisis de corpus. Aguado (2002) aporta indicaciones útiles para dicha clasificación: *“Formelhafte Sequenzen zeichnen sich dadurch aus, dass sie verhältnismäßig häufig verwendet werden. Sie werden i.d.R. stets in gleicher, invarianter Weise gebraucht, was den Rückschluss erlaubt, dass sie automatisiert werden ferner mit einer hohen Geschwindigkeit produziert, was eine flüssige und mühelos scheinende Produktion zur Folge hat”* (Aguado, 2002:31).

Todo intento de definir qué es *chunk*, qué no lo es y qué segmentos han sido memorizados por los niños y reproducidos de manera autómatas desde el punto de vista neurológico-cognitivo, se hace obsoleto y pierde interés para el presente estudio que se concentra en el análisis del corpus lingüístico del registro de los cuatro probandos. La relevancia de los *chunks* en el desarrollo y

la adquisición de las lenguas maternas no es tema de la vigente investigación. Aun así, no se debe postergar lo relevantes y necesarios que son los *chunks* o segmentos lingüísticos estereotipados en la adquisición de la lengua materna. Aguado argumenta que *“formelhafte Sequenzen eine wichtige Rolle im Sprachgebrauch spielen [...]. Welche Funktion(en) (en paréntesis en original) ihnen im Spracherwerb zugeschrieben werden soll(en) (en paréntesis en original), ist eine nach wie vor weitgehend offene Frage, die es empirisch zu untersuchen gilt. So ist zu klären, ob Formeln lediglich eine Kommunikations- und produktionsstrategische -im Sinne einer entlastenden oder erleichternden-Funktion zukommt und den Erwerb damit auf eine eher indirekte Weise förderlich sind oder ob sie zur Entwicklung des zielsprachlichen Regelsystems beitragen und demnach dem Spracherwerb direkt dienen. [...] Umfangreiche Untersuchungen zum Erstspracherwerb (v.a. Clark 1974, Peters 1983 oder Elbers 1995) haben gezeigt, dass komplexe sprachliche Einheiten eine wichtige Rolle spielen, insofern als Kinder durch die allmähliche Analyse der internen Struktur invariabler Sequenzen kreativ werden. Für den L1-Erwerb gilt es also als weitgehend gesichert, dass zuvor unanalysierte chunks (en cursiva en original) die Basis kreativer Konstruktionen bilden (vgl. Lieven et al. 1997)”* (Aguado, 2002:34)

Esta selección heurística ha resultado ser más ardua de lo esperado ya que en la mayoría de los casos y en todos nuestros probandos se aplica el uso de ciertos *chunks*, como los imperativos, basándose en interferencias léxicas del alemán en el español. El hecho de que en la lengua infantil en alemán el uso del imperativo como *“komm”* (ven) o *“schau”* (mira) tenga un uso desigual al que tiene en español, son las primeras indicaciones de las transferencias que se dan a cabo en las verbalizaciones en español de los probandos, es decir, se hace visible una interferencia de la gramática alemana (input) en la española

(output). Aguado constata que es importante el reconocimiento de que *“Erwerbseinheiten”* (entre comillas en original) und *“Linguistische Einheiten”* (entre comillas en original) *nicht zwingend deckungsgleich sein müssen im Hinblick auf den L1-Erwerb. [...] Auch zielsprachlich fehlerhafte einzustufende Sequenzen sind in diesem Sinne als Einheiten zu betrachten”* (Aguado, 2002:33). Mientras que en alemán es muy habitual que los niños en temprana edad utilicen estos imperativos como partículas expletivas sin un auténtico sentido semántico, el uso de estas en español no tiene explicación ni acepción ninguna. Esto supuso una traba a la hora de definir qué puede ser denominado *chunk* y qué no y, por otra parte, supuso también que en el análisis total de las oraciones aparecieran menos oraciones imperativas de las que, bajo otras circunstancias, hubieran aparecido. Aguado aclara al respecto *“die inhaltliche Füllung von Formelhaften Sequenzen kann sehr unterschiedlich sein: so kann es sich um konventionalisierte Ausdrücke wie beispielsweise idiomatische Wendungen, Flüche, Sprichwörter oder aber um hochgradig individuelle idiosynkratische Sequenzen (vgl. dazu Raupach 1984)”* (Aguado, 2002:33). Se tomó la decisión de definir como *chunk* tanto las partículas expletivas como también todo tipo de segmentos lingüísticos memorizados que aparecen en los enunciados y así mismo interjecciones por no constituir una parte de las oraciones y desempeñar funciones elementales de lenguaje como la función conativa o expresiva.

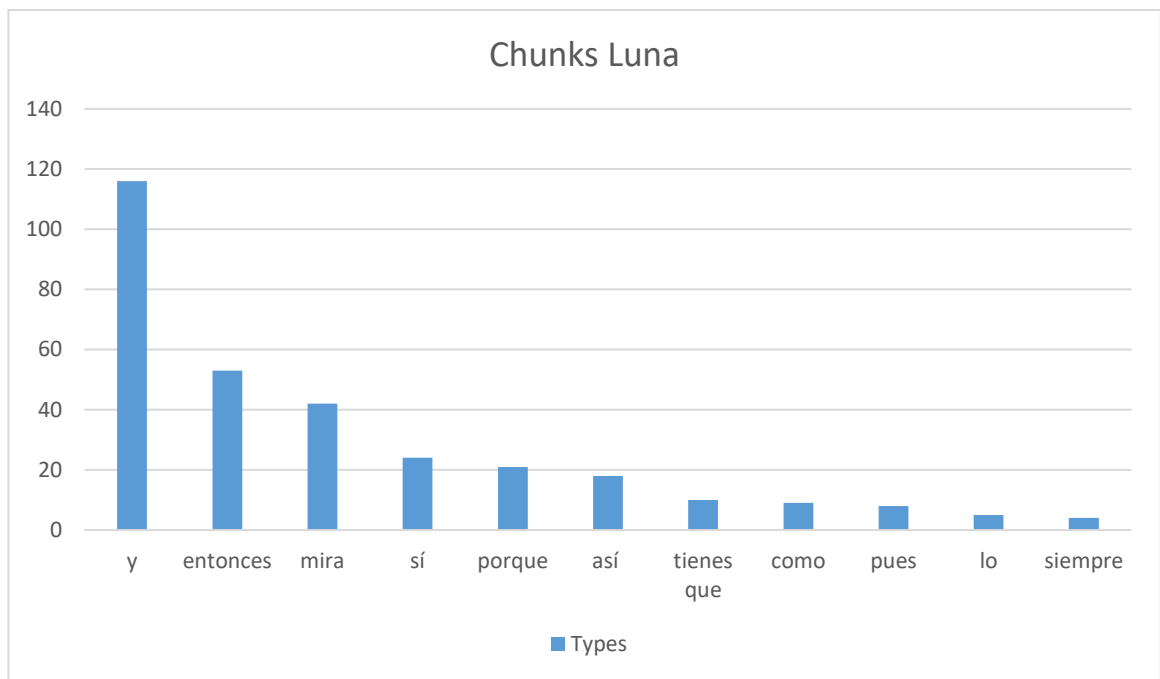


Tabla 66: Chunks más frecuentes en Luna

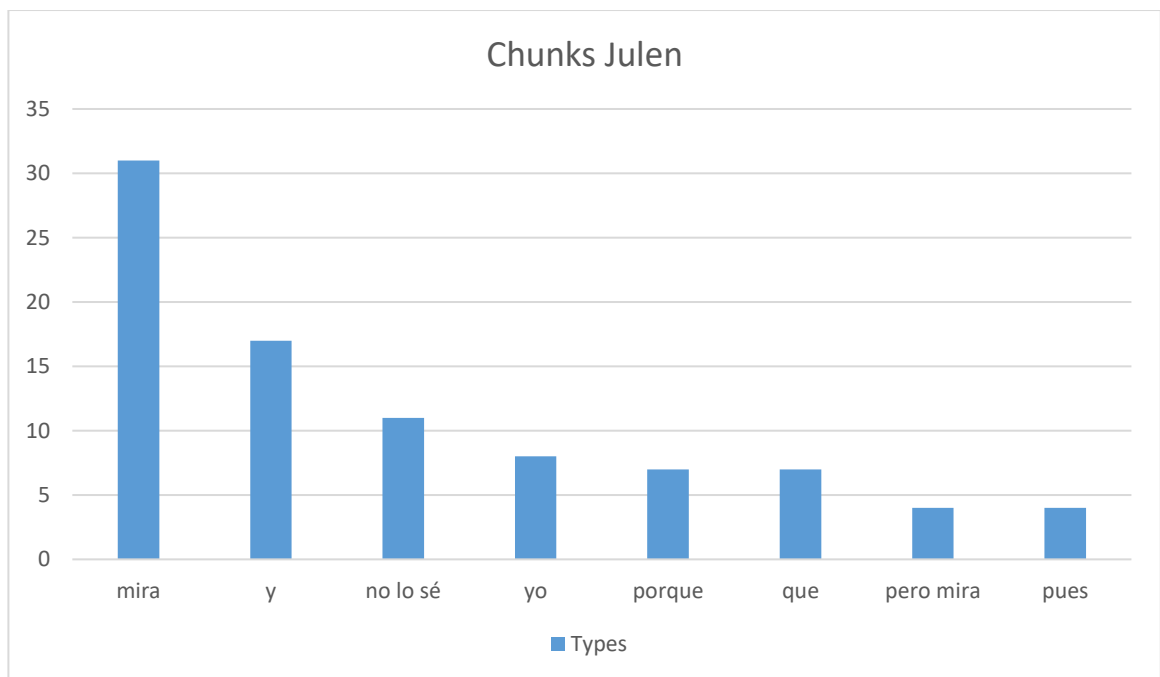


Tabla 67: Chunks más frecuentes en Julien

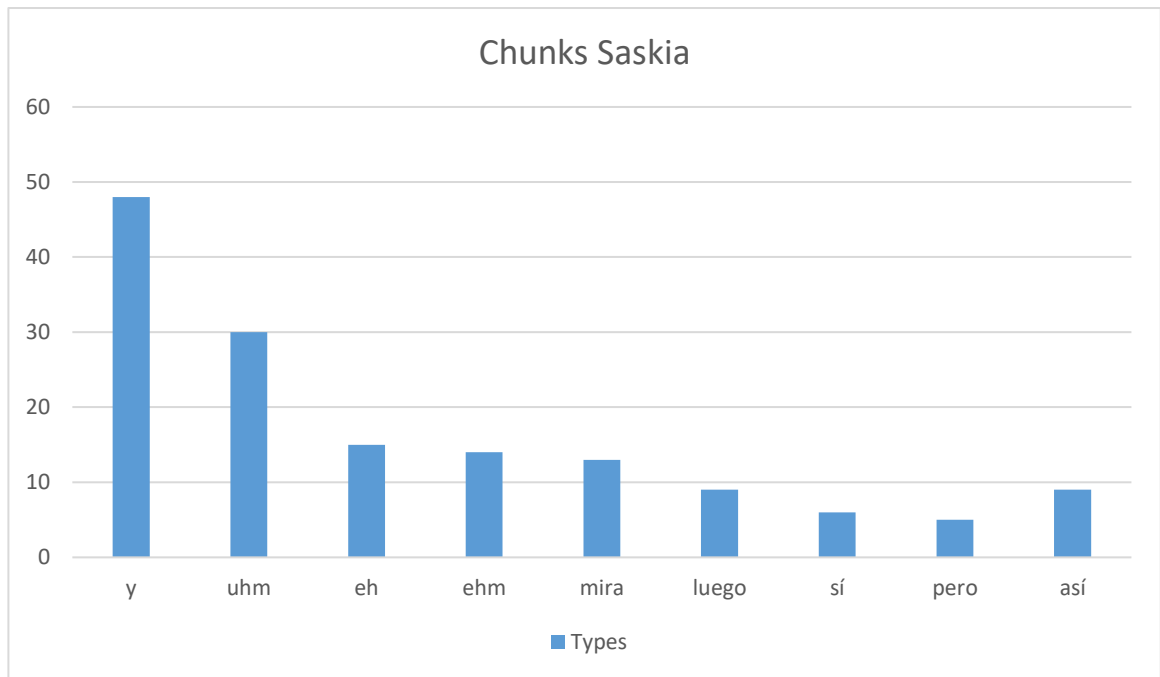


Tabla 68: Chunks más frecuentes en Saskia

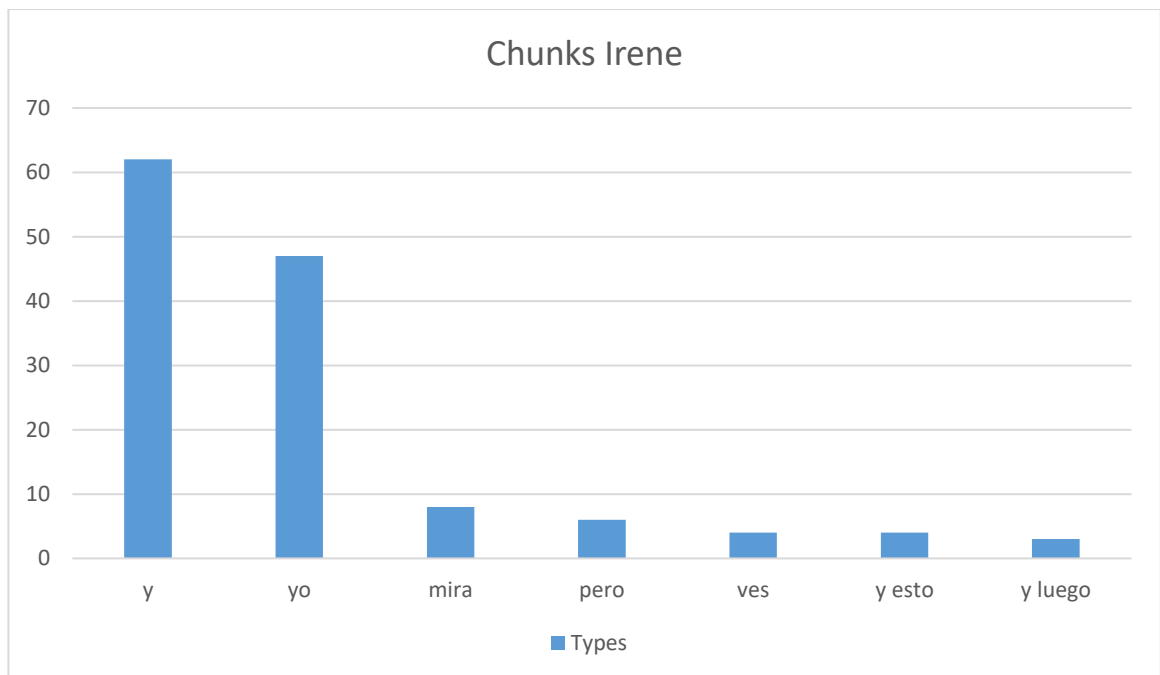


Tabla 69: Chunks más frecuentes en Irene

Considerando los resultados represados en las tablas anteriores y en función de los *types* analizados se obtiene el resultado de que la mayoría de los *chunks* empleados por los probandos son conjuncionales y verbales y en menor medida adverbiales o nominales, siendo la conjunción “y” y el imperativo “*mira*” los *chunks* más utilizados por los cuatro niños, como se puede ver en las tablas de porcentaje (tablas 70-73). Además, se permite constatar la distancia en el empleo y recuento total de los *chunks* en los cuatro sujetos. Mientras que Luna produce un total de 345 *chunks* (*tokens*) de 31 diferentes *types* (ver tabla 65), produce Julen 103 de 21 *types*, Saskia 166 de 23 e Irene 144 de 14 diferentes *types*. Esto indica que, por una parte, es Luna la que más *chunks* produce en sus verbalizaciones con una disconformidad significativa con respecto a los otros tres niños y, por otra parte, que el número de *types* de los cuatro probandos es, en términos generales, prácticamente equivalente con una diferencia de producción de un máximo de 17 *types* entre Luna e Irene y una mínima de 7 *types* entre Julen e Irene. Czinglar (2014) esclarece que “*während Kinder (auch im L1-Erwerb) (en paréntesis en original) Chunks dazu nutzen, längere sprachliche Einheiten in Konstruktionsbausteine zu zerlegen und daraus morphosyntaktische Muster zu extrahieren, brechen Erwachsene Chunks nicht mehr automatisch auf (Handwerker 2008), sondern hauptsächlich das kommunikationsstrategische Potential von Chunks*” (Czinglar, 2014:113). Aguado (2002) añade „*Wissens- und Produktionseinheiten können also in ihrem Inhalt, ihrem Umfang und in ihrer Menge variieren -und zwar sowohl interindividuell als auch intraindividuell. So bestehen zum Einen (sic) Unterschiede darin, wie solche Einheiten bei jedem einzelnen Individuum repräsentiert sind. Zum Anderen (sic) unterliegen solche Einheiten im Laufe der Zeit vielfältigen Veränderungen. Was zu Beginn des Erwerbs als eine Einheit wahrgenommen worden ist, kann durch zunehmenden Erwerb analysiert und als aus mehreren Einheiten bestehend erkannt werden*“

(Aguado, 2002:34). Sánchez (2008) observa que la producción lingüística de todo humano compuesta de segmentos prefabricados y memorizados que se almacenan en la mente, sirven, a su vez, para facilitar la comunicación y la fluidez de esta y no deben, bajo ningún concepto, infravalorarse (cfr. Sánchez, 2008:118).

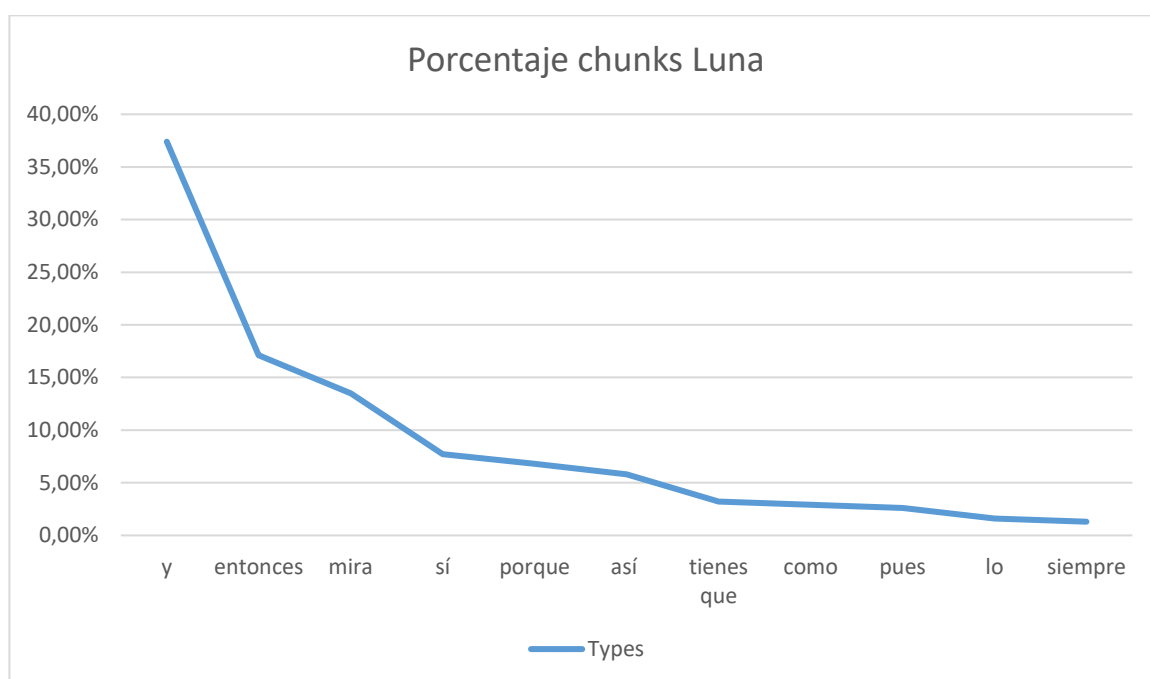


Tabla 70: Porcentaje chunks Luna

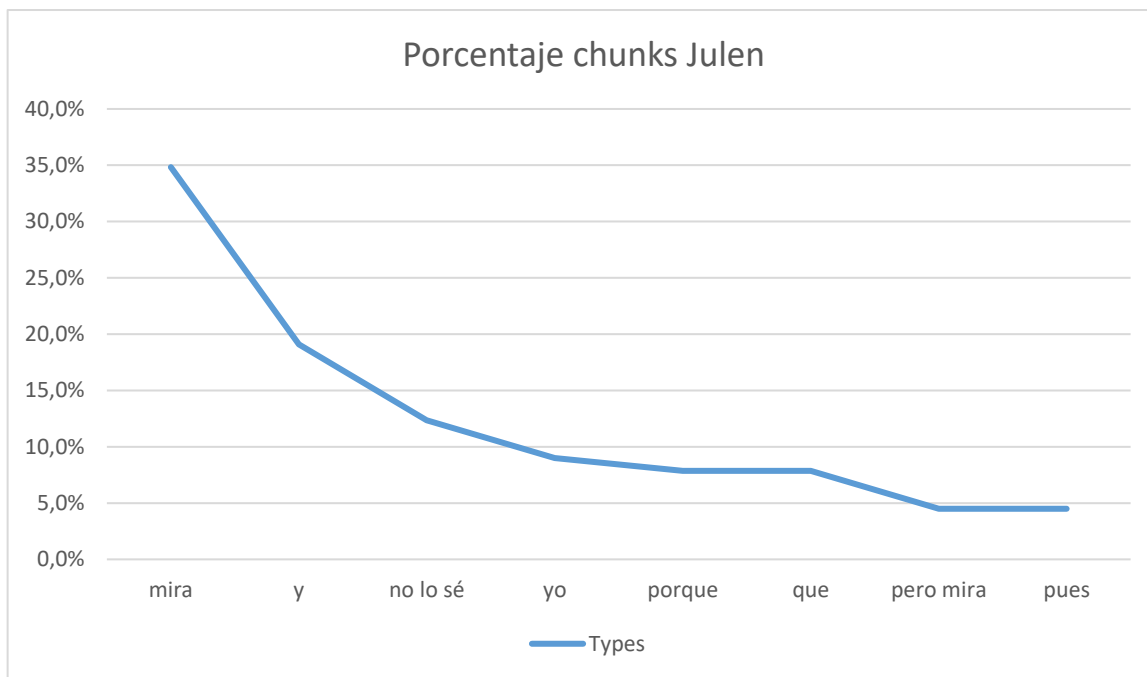


Tabla 71: Porcentaje chunks Julen

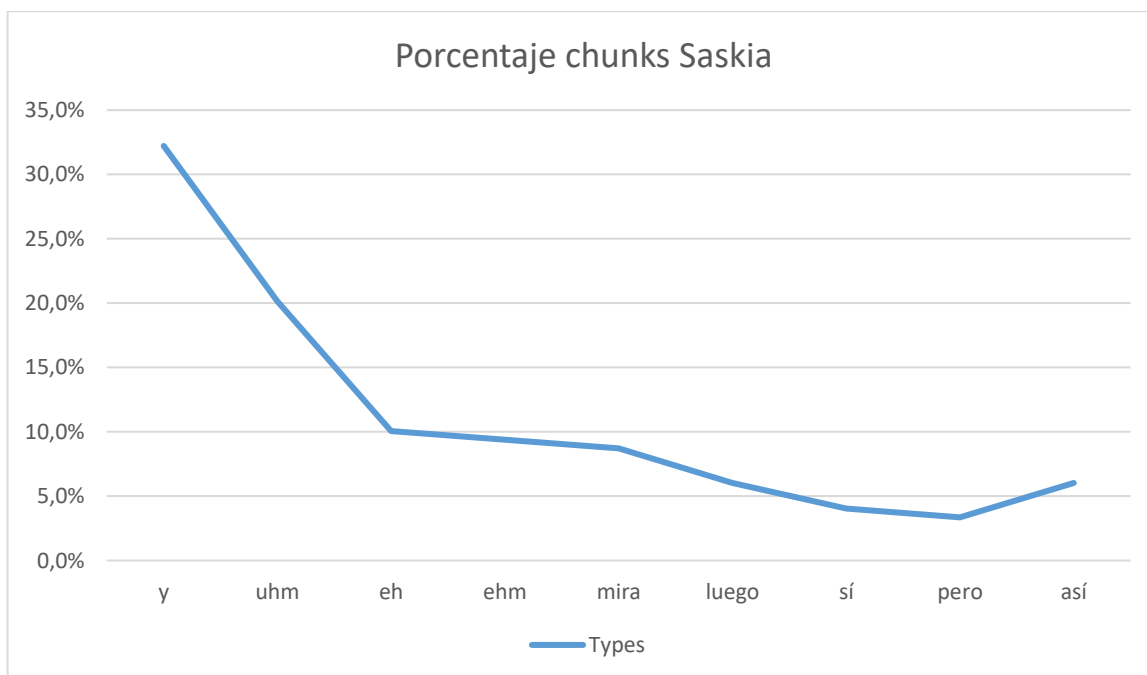


Tabla 72: Porcentaje chunks Saskia

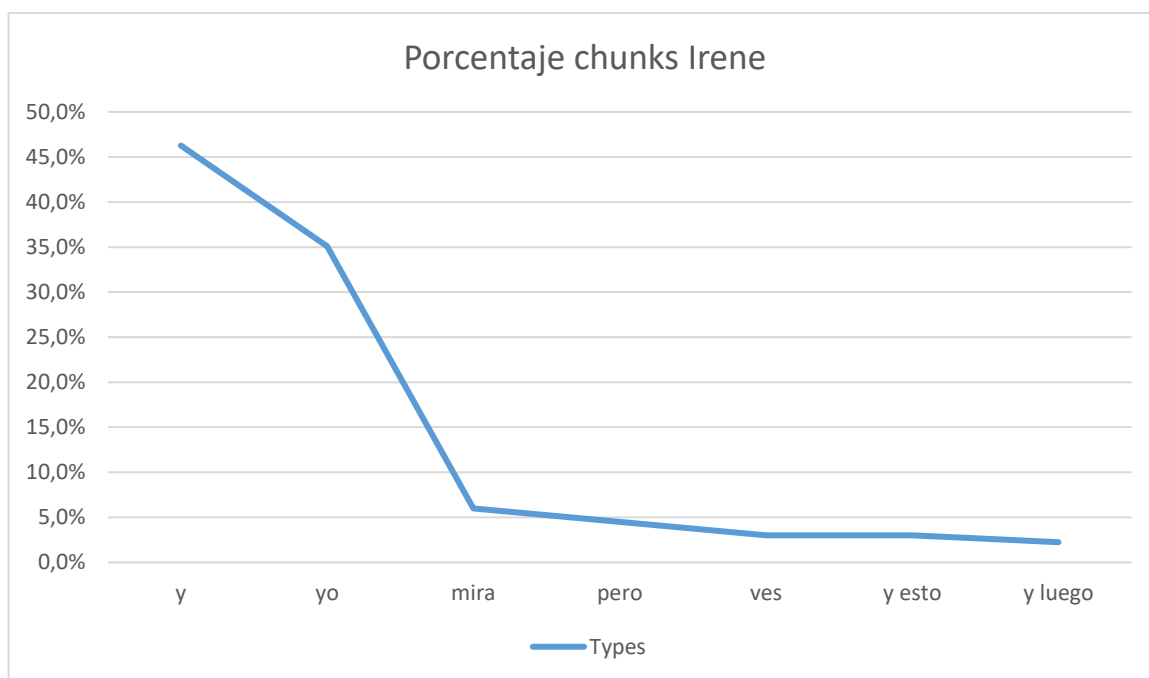


Tabla 73: Porcentaje chunks Irene

Considerando estas cuatro tablas de porcentajes y en función de las variables analizadas (*types/probando*), se obtienen los siguientes datos: “y” y “mira” son los únicos *chunks* que aparecen en las verbalizaciones de los cuatro niños, mientras que “pero” aparece en tres de ellos (Luna, Julen y Saskia). Los *chunks* “si” (LU y SA), “porque” (LU y JU), “así” (LU y JU), “yo” (JU e IR), “pues” (LU y JU) y “luego” (SA e IR) han sido recontados en solo tres de los sujetos. Boers y Lindstromberg (2009) sugieren que los usos de determinados segmentos lingüísticos prefabricados pueden actuar como “*island of safety*” siempre y cuando hayan sido memorizados de manera correcta (cfr. Boers y Lindstromberg, 2009:37) y concluyen que su uso “*contribuye a la proficiencia lingüística, tanto en tareas de producción como de recepción*” (Pérez Serrano, 2014:2). Estas declaraciones nos llevan a suponer que la repetición de ciertos *chunks* apoyan la comunicación de los probandos en momentos del discurso en los que no se sienten tan seguros tanto desde el punto de vista de la pragmática

como de la semántica o de la lingüística. A raíz del uso de estos segmentos memorizados se reactivan los recursos cognitivos a la hora de planificar, decidir y escoger qué secuencias lingüísticas son las que acontecen en el discurso y forman parte de su estructura y planificación. Así, Aguado (2002): *“die kurzfristige kognitive Funktion formelhafter Sequenzen kommt dem Bedürfnis nach flüssiger, weitgehend verzögerungsfreier Sprachproduktion entgegen und verschafft den Sprecher nicht nur Zeit, die weitere Produktion zu planen und vorzubereiten, sondern vermittelt ihm auch ein Gefühl der Sicherheit und Souveränität, das den weiteren Spracherwerb maßgeblich beeinflussen kann (vgl. in diesem Zusammenhang die von Dechert (1983) so treffend gewählte Bezeichnung der „islands of reliability)“* (Aguado, 2002:39) Sin embargo, muchos de los *chunks* tienen simplemente una función social o pragmática en el discurso. Czinglar (2009) aclara sobre los *chunks* que *„erstens weisen sie eine soziale Funktion auf, da sie die LernerInnen kurzfristig bei der Bewältigung von akuten Kommunikationsproblemen (Flüssigkeit des Gesprächs, Sicherung des Rederechts, Steuerung des Diskurses) (entre paréntesis en original) und langfristig bei der Integration in die Zielsprachengemeinschaft unterstützen. Zweitens haben die eine kognitive Funktion, da sie kurzfristig eine schnellere kognitive Verarbeitung ermöglichen und damit kognitive Ressourcen freigeben. Damit unterstützen sie den LernerInnen langfristig bei der Extraktion der zugrundeliegenden Strukturen und Regeln. Meinst wird davon ausgegangen, dass Chunks am Anfang holistisch memoriert und mit der Zeit in ihren morphosyntaktischen Bestandteilen aufgebrochen werden“* (Czinglar, 2014:113).

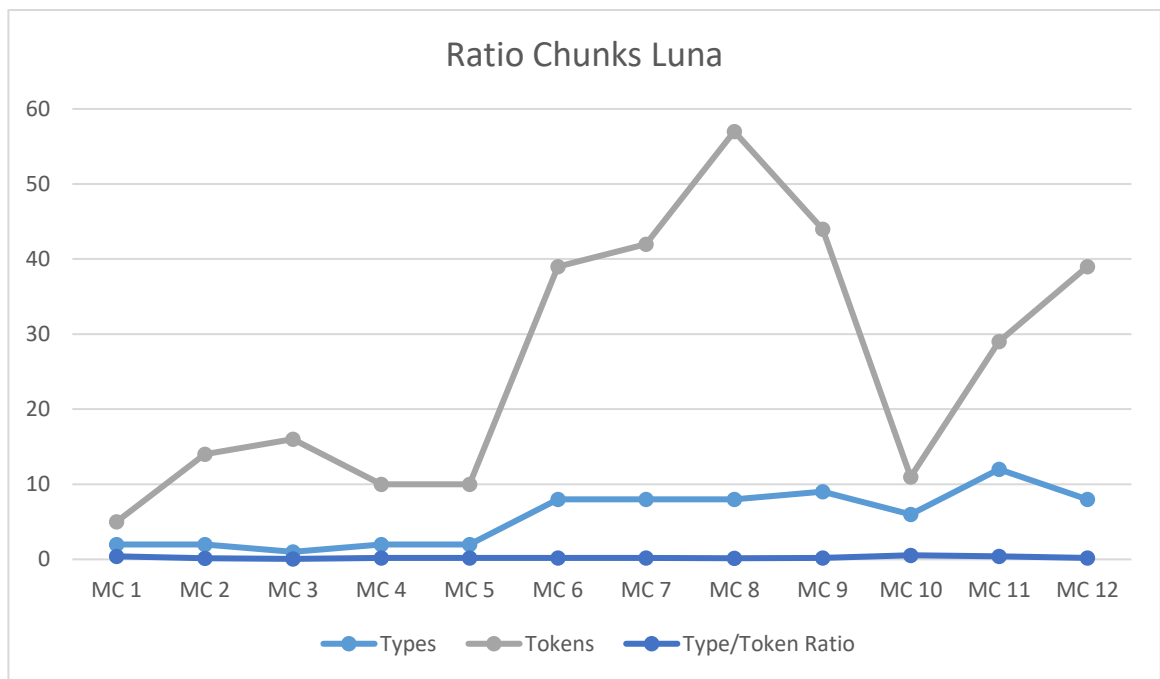


Tabla 74: Ratio Chunks de Luna

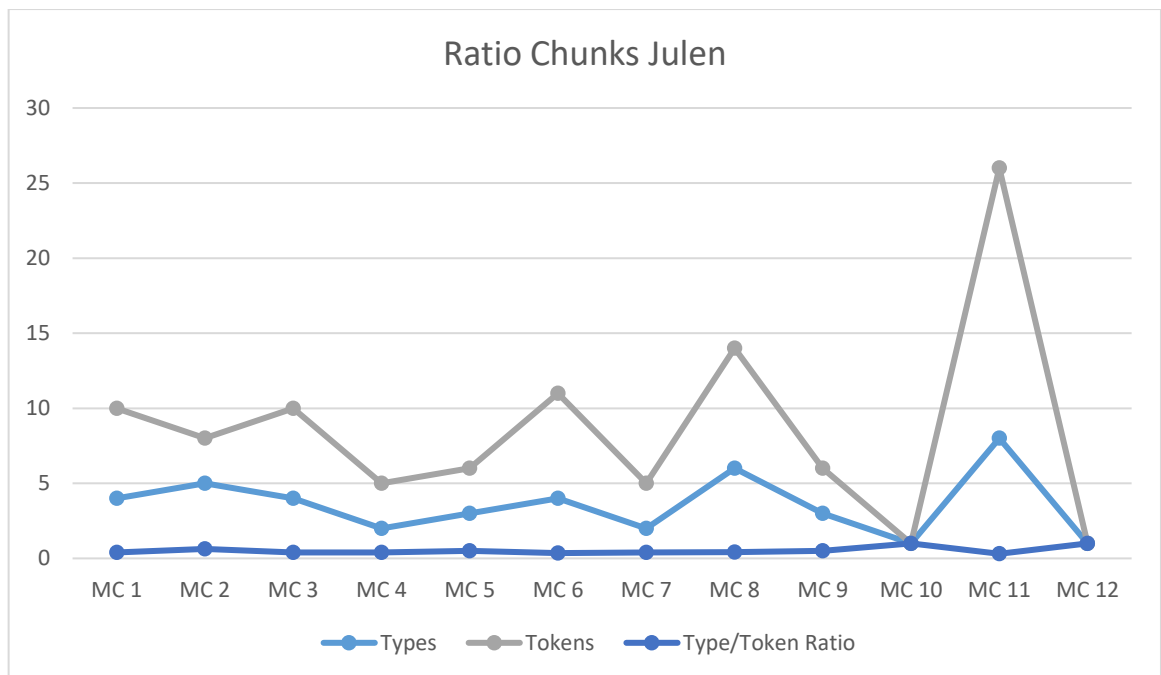


Tabla 75: Ratio Chunks de Julien

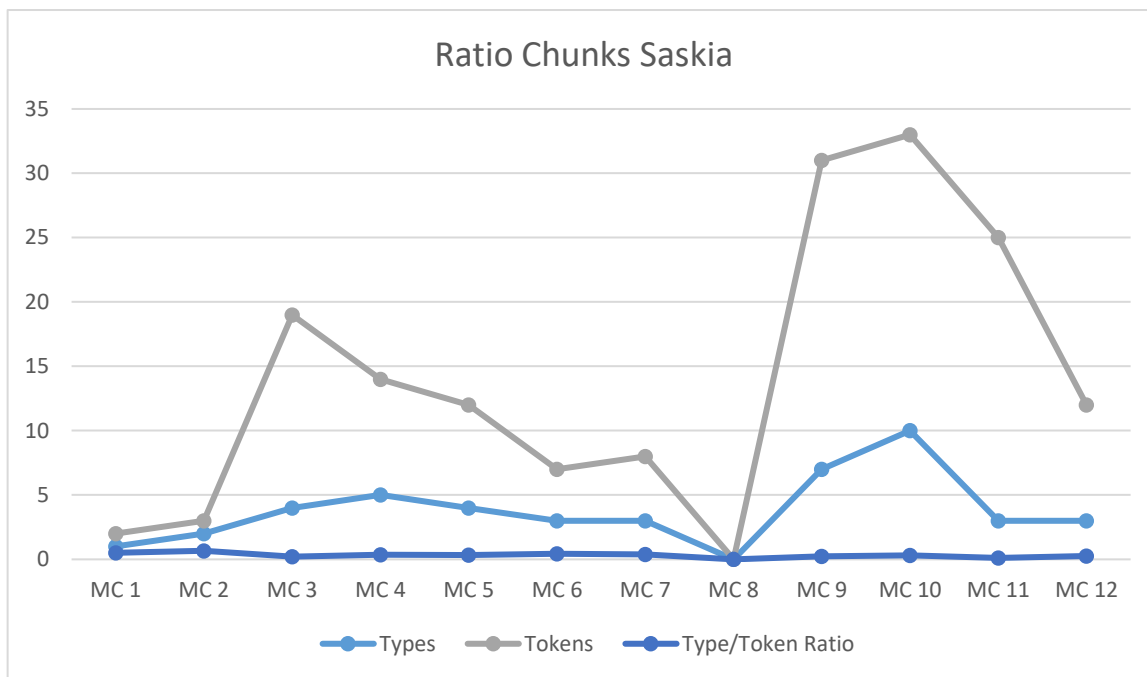


Tabla 76: Ratio Chunks de Saskia

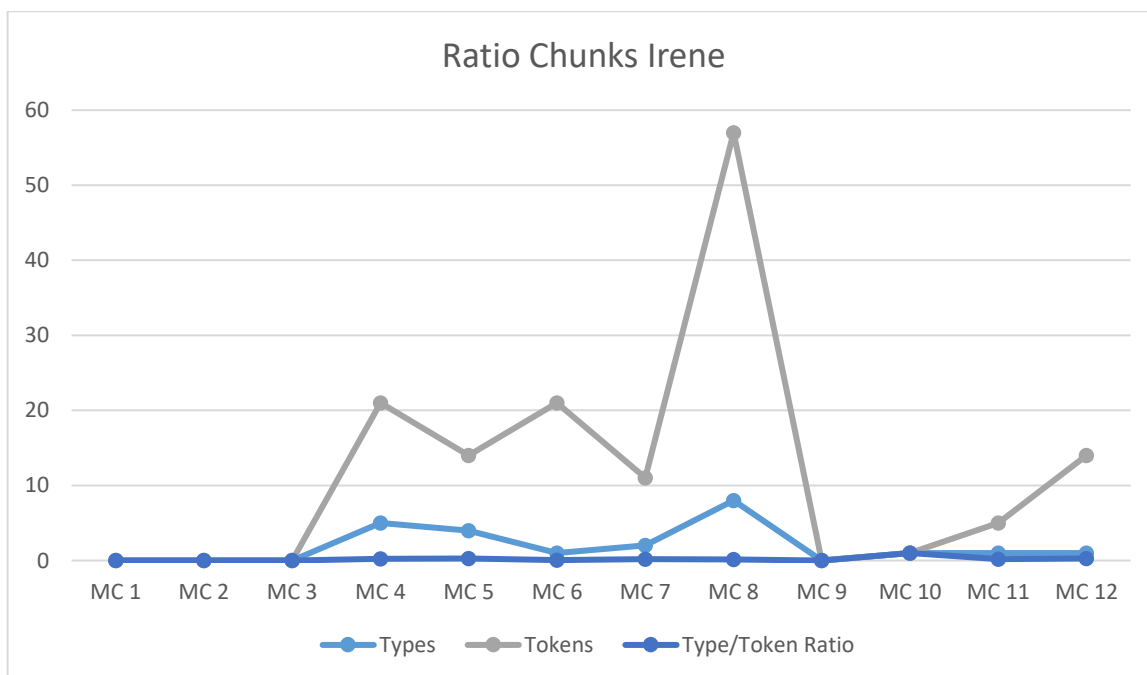


Tabla 77: Ratio Chunks de Irene

Se verifica en los anteriores diagramas que la aparición de los *chunks* en los enunciados no obedece al desarrollo paulatino del lenguaje ni a ninguna regla. De los datos extraídos de las muestras se deduce que hay meses de contacto en los que los probandos hacen considerado uso de los segmentos memorizados, en otros, por el contrario, no son tan acusados. La *ratio type/token* es, por el contrario, prácticamente similar y uniforme en los cuatro sujetos.

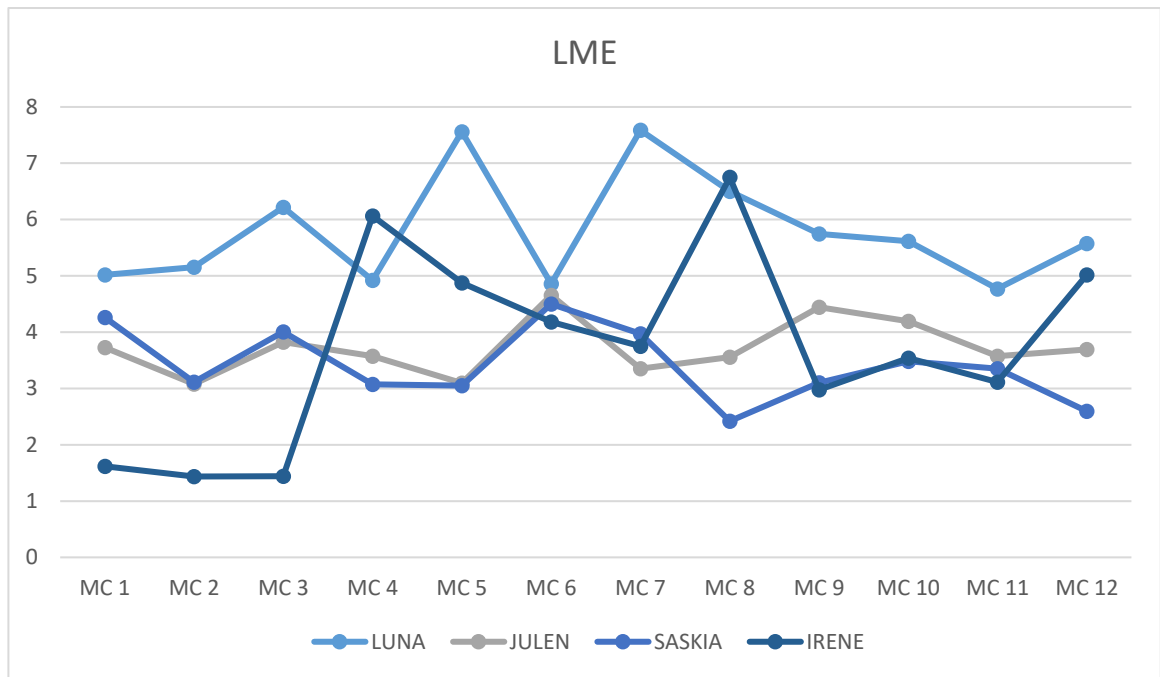
3.3.3 Longitud Media del Enunciado (MLU)

La adaptación al castellano del término Mean Length of Utterance (MLU) Longitud Media del Enunciado basado en Brown (1973) evalúa y mide el desarrollo del lenguaje del niño a raíz del análisis de un corpus establecido. Según Brown se trata de *“un índice resultado de dividir por cien la suma de los morfemas de cien emisiones de un corpus espontáneo cualquiera”* (Clemente Estevan R. , 1989:105). Pavez (2002) aclara que la L.M.E, P.L.E o M.L.U *“es un índice que evalúa el desarrollo del lenguaje infantil a través del análisis del material lingüístico obtenido en situaciones naturales tales como diálogo, juego, etc. que favorecen el explicitación de la adquisición del lenguaje. Mide la longitud de los enunciados basándose en el supuesto de que la complejidad estructural, es decir, el rango de programación lingüística, se manifiesta en un aumento del número de elementos que conforman un enunciado. Así el promedio de longitud del enunciado es un excelente índice simple del desarrollo gramatical, debido a que casi cualquier nuevo tipo de conocimiento aumenta la longitud”* (Pavez, 2002:2) y Diez-Itza que *“es un índice de la longitud media de*

*las producciones en términos del número promedio de unidades (morfemas o palabras) que contienen*¹¹⁸ (Diez-Itza, 1992:296)

La siguiente gráfica muestra una comparación de la L.M.E de los cuatro probando por mes de contacto. Para ello se ha utilizado el programa CLAN de CHILDES. La fuente de datos de los probandos ha sido correlacionada como se verá posteriormente en las tablas 79 a 82. Como se puede observar todos ellos se encuentran por encima del 1,0, lo que apunta que ninguno de ellos se encuentra en la “etapa presintáctica” u “etapa holofrástica” en la que lo propio son producciones de una palabra. Una segunda etapa en el desarrollo es la que comprende desde los dos y los dos años y medio con producciones de una longitud media de 2,0 y 2,9. De los dos años y medio a los tres y medio aumenta la longitud media a 3,0 a 3,9 palabras por enunciado. Brown mismo asiente que toda producción de 4,0 y más como longitud media de enunciado no se debe el desarrollo a la edad, sino a posibles factores contextuales, estilísticos, léxicos, etc. y dejan, por lo tanto, de tener valor relevante. Así Czinglar *“ab einem Wert von 4 verliert der MLU nach Brown (1973a) jedoch seine Aussagekraft in Bezug auf die Grammatikentwicklung. Die Äußerungslänge ist dann weniger von den zur Verfügung stehenden grammatikalischen Mitteln, sondern von der Kommunikationssituation bzw. der Art der Interaktion (Rice, Redmond & Hoffmann 2006)”* (Czinglar, 2014:111).

¹¹⁸ Diez-Itza hace también referencia al antecedente del MLU, el MLR (Longitud Media de Respuesta) de Nice (1925).



119

Tabla 78: Longitud media del enunciado de los probandos por mes de contacto

La L.M.E. es un valor que debe ir en aumento según el niño crece y se desarrolla. Un valor medio de longitud de enunciado permanente indica un detenimiento del desarrollo del lenguaje. El valor de correlación resultante es en Luna de $R^2=.0008$, $p<.05$; en Julen $R^2=.08$, $p<.05$; en Saskia $R^2=.18$, $p<.05$ y en Irene $R^2=.16$, $p<.05$. Estos dos últimos valores (SA e IR), aunque mayores, estadísticamente no son significativos. Independientemente de estos datos, los análisis y comparación de la L.M.E de los probandos muestran la producción media de sus enunciados y el desarrollo, a veces paulatino, a veces declinante a lo largo de los meses de contacto. Sobre todo, en Irene se muestra una tendencia evolutiva, aunque en ninguno de los cuatro sujetos es constante ni estable. En

¹¹⁹ Medido en palabras

algunos meses de contacto de los niños los resultados muestran un incremento evidente revelando una alteración insólita en la producción.

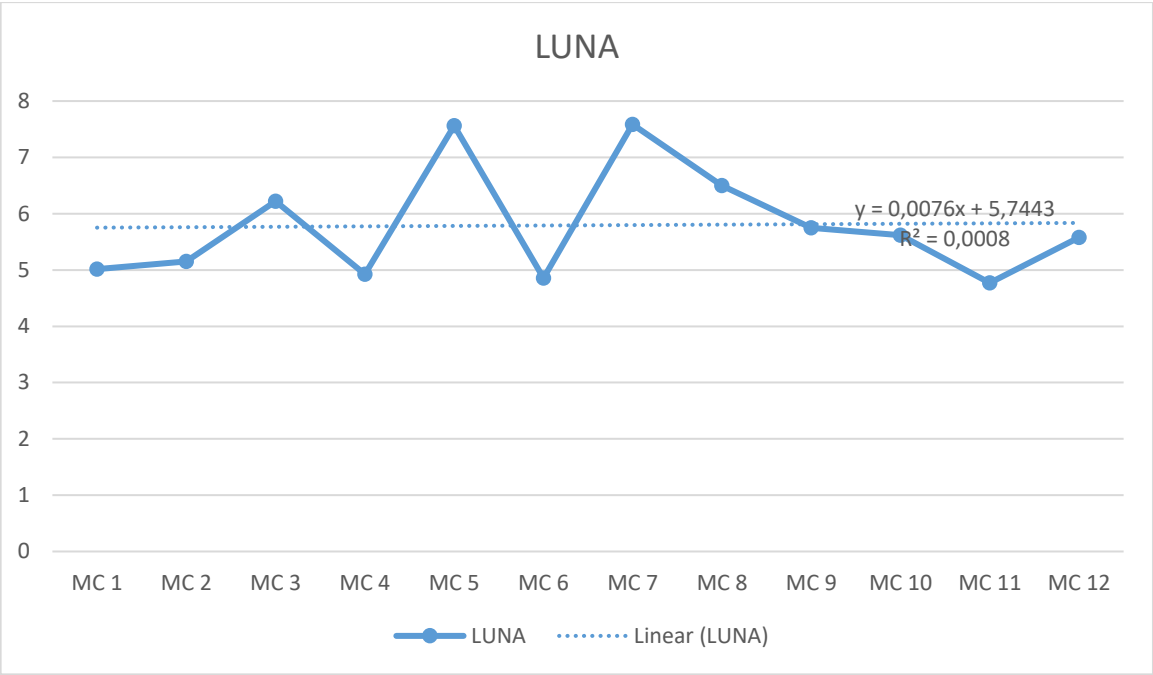


Tabla 79: Coeficiente de correlación Luna

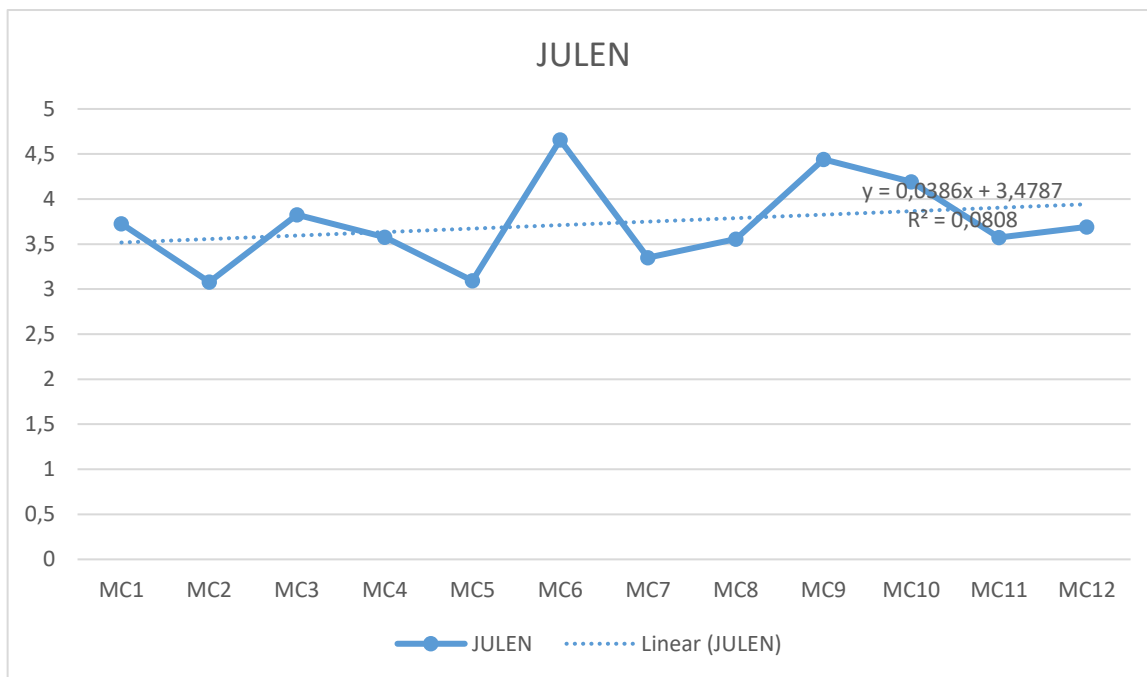


Tabla 80: Coeficiente de correlación Julen

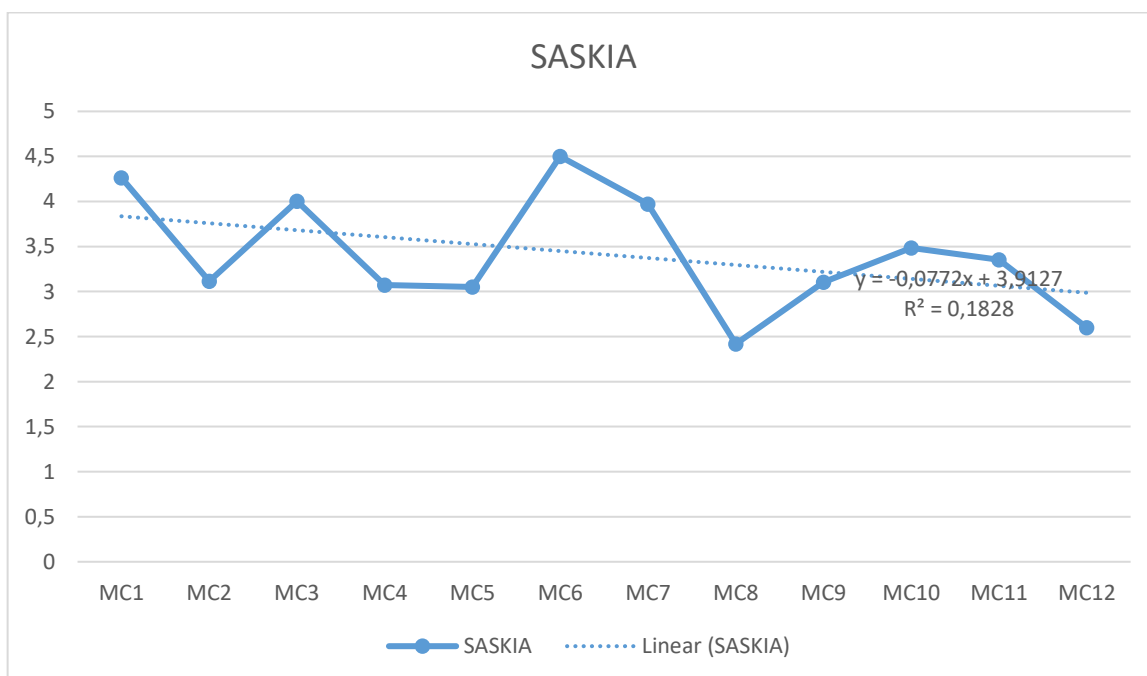


Tabla 81: Coeficiente de correlación Saskia

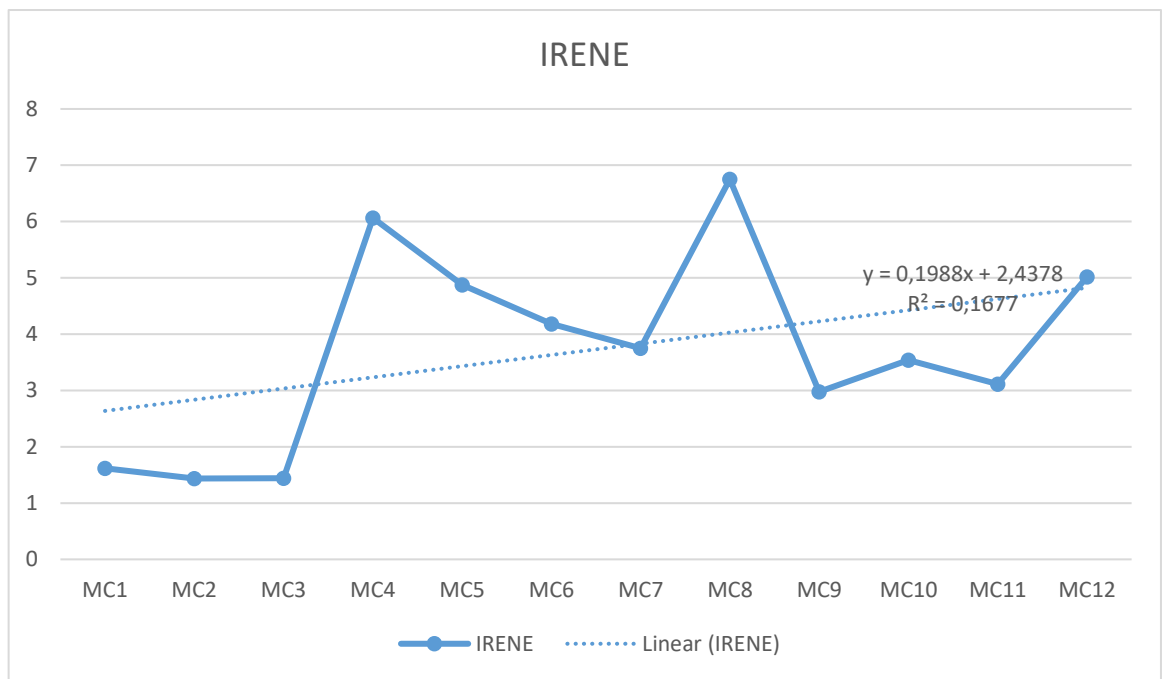


Tabla 82: Coeficiente de correlación Irene

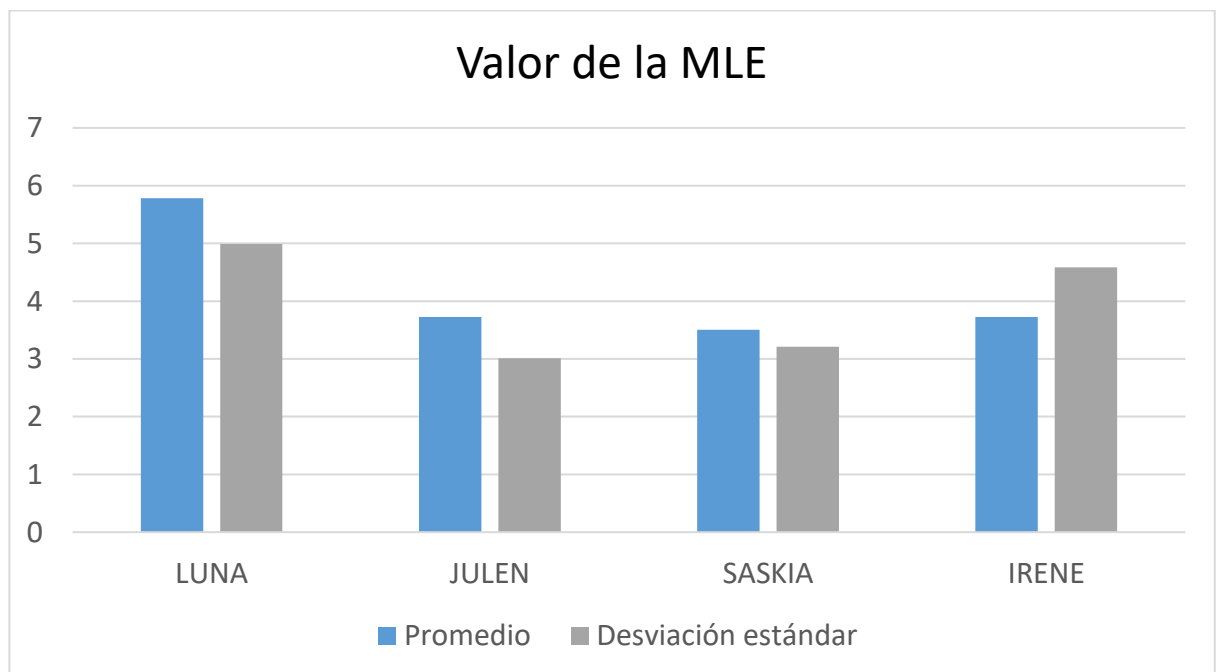


Tabla 83: Valor promedio y desviación estándar promedio de los probandos

Muchas son las críticas que ha recibido este índice de medición y evaluación de Brown (1973a). Las primeras trabas con las que nos encontramos es la diferencia en el discurso en inglés y otras lenguas como, el caso que nos concierne, el español, ya que la complejidad de la gramática, estilística y/o flexión lingüística hacen variar la longitud de los enunciados en comparación con el inglés (lengua para la que fue diseñado este índice de desarrollo) (cfr. Clemente Estevan, 1989). Por otra parte, este sistema es solo relevante para los primeros años del desarrollo del lenguaje y se subordina a los contextos en los que son realizadas las tomas con los probandos (la familiaridad, el modo y lugar donde se realiza la toma de datos, etc.) (cfr. (Pavez, 2002).

3.3.4 Las oraciones

En repetidas ocasiones se ha hecho hincapié en la separación y clasificación de los datos totales del registro en secuencias exentas de verbos conjugados en forma personal y oraciones con, como mínimo, un verbo conjugado en forma personal. Esta división en subcorpora fue necesaria para poder determinar qué tipo de oraciones verbalizan los probandos, cuántas se producen de cada uno de los tipos, cuántas de ellas son oraciones completas y cuántas incompletas. Dentro de los subcorpora se clasificaron las oraciones producidas por los sujetos en oraciones completas e incompletas y en diferentes tipos según su relación de dependencia¹²⁰ y la actitud del hablante¹²¹.

¹²⁰ Oraciones simples y oraciones compuestas.

¹²¹ Oraciones enunciativas, oraciones interrogativas y oraciones imperativas.

OSE	OSI	OCI	OCSI	OSIM	OCC	OCS
Oración simple enunciativa	Oración simple interrogativa	Oración compuesta interrogativa	Oración compuesta subordinada interrogativa	Oración simple imperativa	Oración compuesta coordinada	Oración compuesta subordinada

Tabla 84: Clasificación de las oraciones

En virtud de las explicaciones teóricas gramaticales y oracionales tanto del español como del alemán llevabas a cabo en el capítulo anterior, este capítulo brindará una exposición de datos y resultados de los análisis del corpus de los cuatro probandos.

Es pertinente señalar que, en un primer paso se ha realizado un recuento de todas las oraciones producidas por los sujetos, seguido del recuento de las oraciones completas e incompletas por separado. Se calcularon previamente cada uno de los tipos de oraciones (ver tabla 84) para posteriormente computar el porcentaje de oraciones por probandos como prueban los siguientes diagramas.

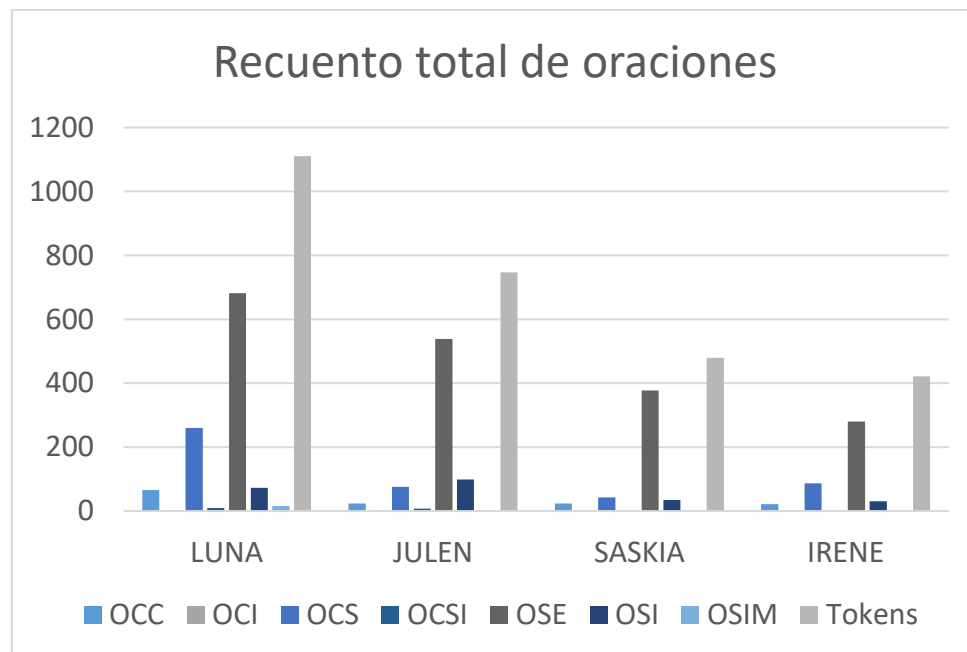


Tabla 85: Recuento total oraciones completas e incompletas en los probandos

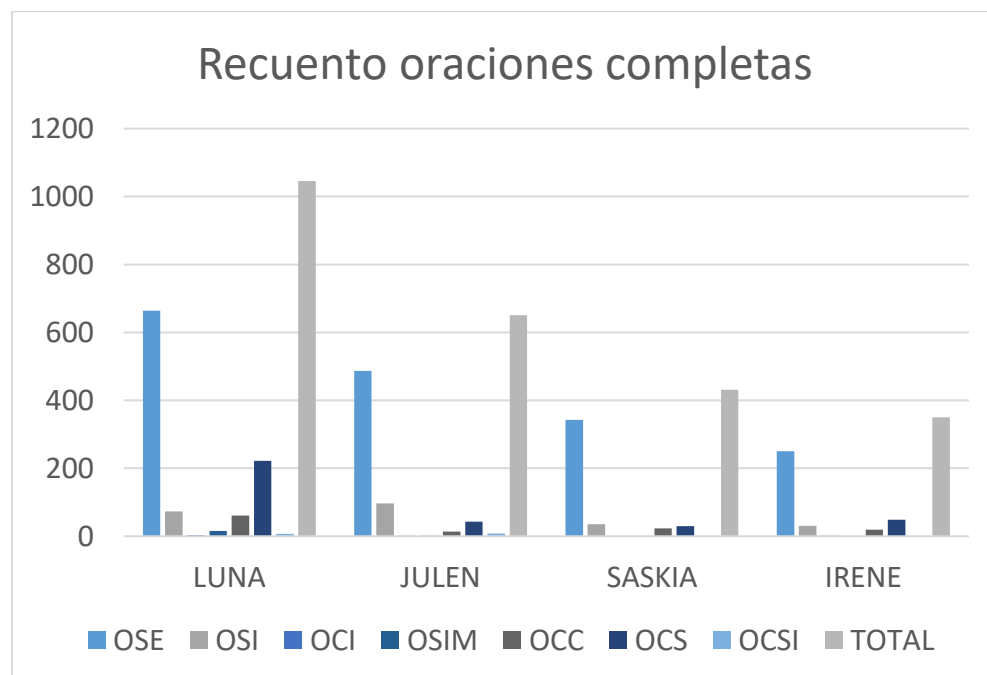


Tabla 86. Recuento de los tipos de oraciones por probando

	LU	%	JU	%	SA	%	IR	%
OCC	66	5,94%	24	3,21%	24	5,01%	22	5,22%
OCI	3	0,27%	1	0,13%	0	0%	1	0,23%
OCS	260	23,42%	76	10,17%	43	8,97%	87	20,66%
OCSI	10	0,90%	8	1,07%	0	0%	0	0%
OSE	682	61,44%	538	72,02%	377	78,70%	280	66,50%
OSI	73	6,57%	99	13,25%	35	7,30%	31	7,36%
OSIM	16	1,44%	1	0,13%	0	0%	0	0%
TOTAL	1110	100,00%	747	100,00%	479	100,00%	421	100,00%

Tabla 87: Porcentaje de oraciones completas por probando

Los resultados aportados posibilitan una comparación entre las muestras de habla de los sujetos sacando en conclusión que, es Luna la que más oraciones completas produce con un total de 1110, seguida de Julen con 747, de Saskia con 479 y de Irene con 421. Este recuento define una línea de desarrollo que va en aumento según la edad de los niños. Es importante considerar que los resultados de las tablas anteriores obedecen a factores de desarrollo gramaticales y a las fases en las que cada uno de los niños se encuentra con relación a su edad. La relevancia de la función comunicativa es a mayor edad, mayor. Mientras que Luna se percata de la necesidad de comunicación, informatividad e intencionalidad en el discurso y hace uso, a raíz de este conocimiento consabido, de oraciones complejas, estos factores no son tan pronunciados en los otros tres niños. La reciprocidad en la conversación es, así como la conciencia del diálogo, uno de los grandes avances en el desarrollo de la comunicación en el niño. Una vez este haya entrenado y sea capaz de aplicar las reglas de la comunicación puede reducir la inicial asimetría en los roles

interactivos (cfr. Diez-Itza, 1992:207). Tomasello y Brooks (1999) revela los aspectos del desarrollo gramatical según las fases de la progresión gramatical.

	Participación léxica de escenas reales	Marcas sintácticas de participantes en las escenas	Categorización de escenas específicas
Holofrases (12 meses)	—	—	—
Combinación de palabras (18 meses)	+	—	—
Construcciones verbales (24 meses)	+	+	—
Construcciones complejas	+	+	+

Tabla 88: Tomasello y Brooks, 1999:164 cit. en Fernández Pérez, 2006:335)

Fernández Pérez no duda de que *“son las formas predicativas las que precipitan no sólo (sic) la diversidad de las construcciones, sino asimismo su complejidad”* (Fernández Pérez, 2006:335) y Tomasello (2003) defiende asimismo añadiendo que *“verb island constructions may play an especially important role because they provide the raw material with which children construct the most abstract constructions of their languages”* (Tomasello, 2003:143, cit. en Fernández Pérez, 2006:335). Precisamente son las oraciones complejas coordinadas y subordinadas las más representativas en Luna¹²² y, a pesar de la

¹²² Se le atribuye al hecho de que Luna se encuentra en el Estadio VI según Cystal et al. (1978), es decir, la culminación del sistema, en el que el niño comienza a verbalizar

poca diferencia de edad con Julen, este tiene una producción de OCS y OCC que poco se difiere de la de Irene o Saskia. Llama la atención el gran número de oraciones interrogativas simples en Julen, lo cual se interpreta como estrategia comunicativa para con el entrevistador¹²³. Se recela una intención de protagonismo comunicativo por parte de Julen, debiéndose este fenómeno, más bien, a un deseo de interacción o de participación comunicativa. Posible es también que sus, para su edad, escasos conocimientos de la lengua española, le fueren a salir del paso con oraciones interrogativas más fáciles de producir.

Los siguientes ejemplos muestran el uso de los diferentes tipos de oraciones en los probandos intentando con ello, como advierte Fernández Pérez *“rescatar datos genuinos del lenguaje infantil, extraídos de interacciones conversacionales en diferentes momentos y circunstancias, de modo que los rasgos evolutivos plasmen el dinamismo de su carácter”* (Fernández Pérez, 2006:334). Se trata, en los ejemplos mostrados¹²⁴, de oraciones complejas subordinadas, coordinadas e subordinadas interrogativas:

oraciones complejas y a aprender los mecanismos de conexión de cláusulas (cfr. Diez-Itza, 1992:124). Una etapa en la que el niño todavía comete errores, pero busca soluciones para erradicar los problemas sintácticos. El Estadio se caracteriza por el empleo de la conjunción “y” para las cláusulas coordinantes y en el que aparecen construcciones subordinadas como la comparativa y la exclamativa (cfr. ebd).

¹²³ En el caso de Julen, yo en la mayoría de los casos.

¹²⁴ Se comprende que con un total de 2.757 oraciones del registro total de los cuatro probandos solo se tomen de manera aleatoria algunas de ellas como ejemplos representantes. Las transcripciones completas de las 48 tomas de los probandos se encuentran en el anexo, del que se puede extraer un sinfín de ejemplos para cualquier análisis que se requiera. Se vuelve a enfatizar la clasificación y desglose entre las oraciones que comprenden por lo menos un verbo conjugado en forma personal y los enunciados extensos de ellos (frases). El total de 2.757 oraciones comprende únicamente oraciones completas, tanto simples enunciativas como compuestas coordinadas, compuestas subordinadas, interrogativas e imperativas.

- (1) *** File "LUNA_01.cha": line 345.
*LUN: *porque a mis amiguitos no les gustan tanto los perritos.*¹²⁵
%com: OCS
- (2) *** File "LUNA_01.cha": line 381.
*LUN: *ellas son las que juegan.*
%com: OCS
- (3) *** File "LUNA_02.cha": line 154.
*LUN: *no lo sé porque no me lo enseñan.*
%com: OCS
- (4) *** File "LUNA_02.cha": line 177.
*LUN: *¿sabes quién me ha enseñado a hacer esto?*
%com: OCSI
- (5) *** File "JULEN_01.cha": line 188.
*JUL: *que no tiene Francesco todo lo que tiene Lightning Mcqueen.*
%com: OCS
- (6) *** File "JULEN_01.cha": line 244.
*JUL: *mamá, vamos_a_ver quién es Pinocho.*
%com: OCS
- (7) *** File "JULEN_01.cha": line 285.
*JUL: *¿qué es esto lo que veo aquí?*
%com: OCSI
- (8) *** File "JULEN_02.cha": line 72.
*JUL: *¿sabes cómo se hace?*
%com: OCSI
- (9) *** File "SASKIA_01.cha": line 62.
*SAS: *tiene zapatillas y ahora viene un tractor.*
%com: OCC
- (10) *** File "SASKIA_01.cha": line 217.
*SAS: *pero yo tengo la falda de la Elsa porque Elsa es mi amigo.*
%com: OCS

¹²⁵ Los diferentes programas de CHAT como el MOR o el CLAN no aceptan palabras escritas con mayúsculas con excepción de los nombres propios. Este será el motivo por el que todos los ejemplos aquí mostrados y extraídos del corpus están escritos con minúscula independientemente de si es comienzo de oración o detrás de punto.

- (11) *** File "**SASKIA_01.cha**": line 536.
 *SAS: *yo no sabe dónde está la gato.* [+ gram]¹²⁶
 %com: OCS
- (12) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 474.
 *SAS: *y dicen y también dicen que quieren que quieren arriba sentar.* [+ gram]
 %com: OCS
- (13) *** File "**IRENE_04.cha**": line 46.
 *IRE: *aquí, allí dónde está Agnes, me ha [* m] hecho daño en el pie con un cristal y en la mano (..).* [+ gram]
 %com: OCS
- (14) *** File "**IRENE_04.cha**": line 69.
 *IRE: *no puedo_*¹²⁷*caminar porque tengo el pie rupequerado.* [+ gram]
 %com: OCS
- (15) *** File "**IRENE_05.cha**": line 210.
 *IRE: *así y me pongo juguetes y me voy al, al, trabajo.*
 %com: OCC
- (16) *** File "**IRENE_05.cha**": line 648.
 *IRE: *y cuando soy mayor, voy_a_hacer voy al teléfono.* [+ gram]
 %com: OCS

El desarrollo de la producción de las oraciones completas por probando por mes de contacto ha sido asimismo analizado con su respectiva correlación: Luna $R^2=.0027$, $p<.05$; Julen $R^2=.0009$, $p<.05$; Saskia $R^2=.324$, $p<.05$; Irene $R^2=.0043$, $p<.05$ que, como en calculaciones anteriores, no poseen valor estadístico relevante.

¹²⁶ Orden del MOR para marcar un error gramatical.

¹²⁷ Orden del MOR para marcar las perífrasis verbales.

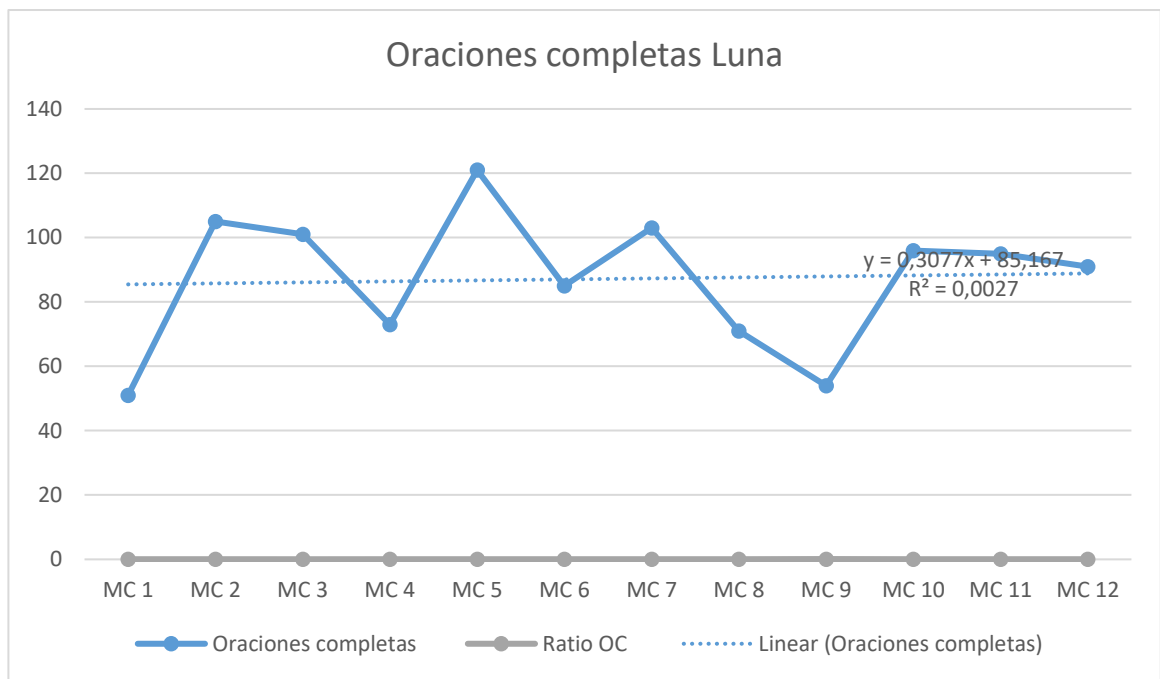


Tabla 89: Oraciones completas y ratio de Luna

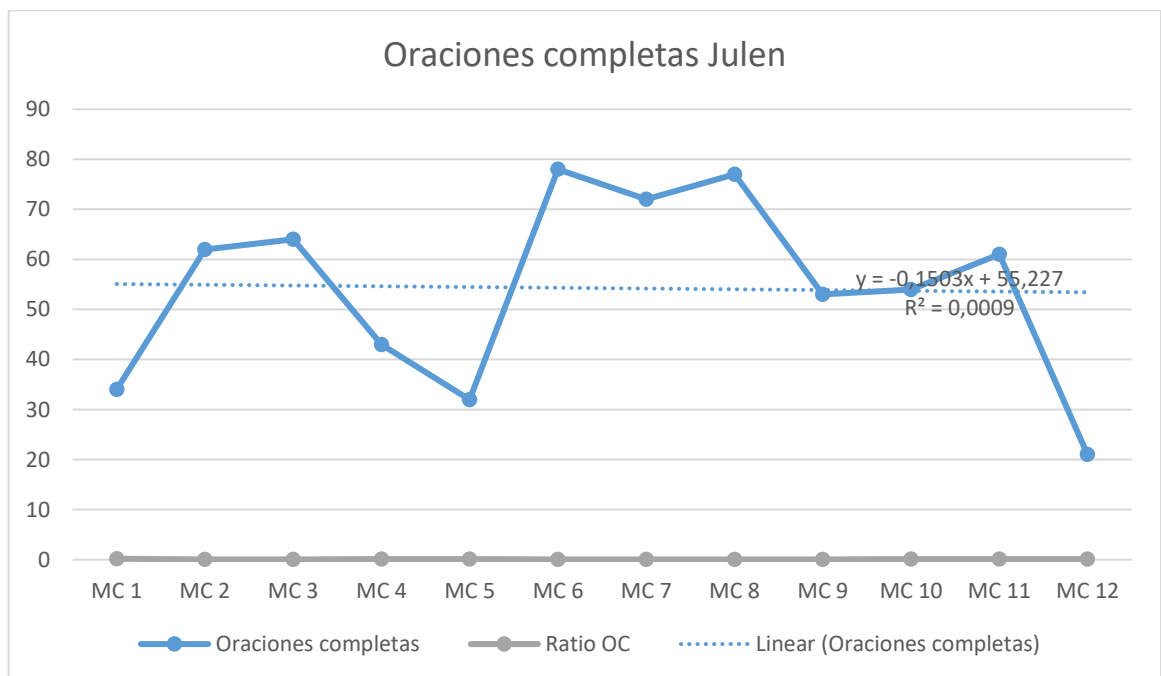


Tabla 90: Oraciones completas y ratio de Julen

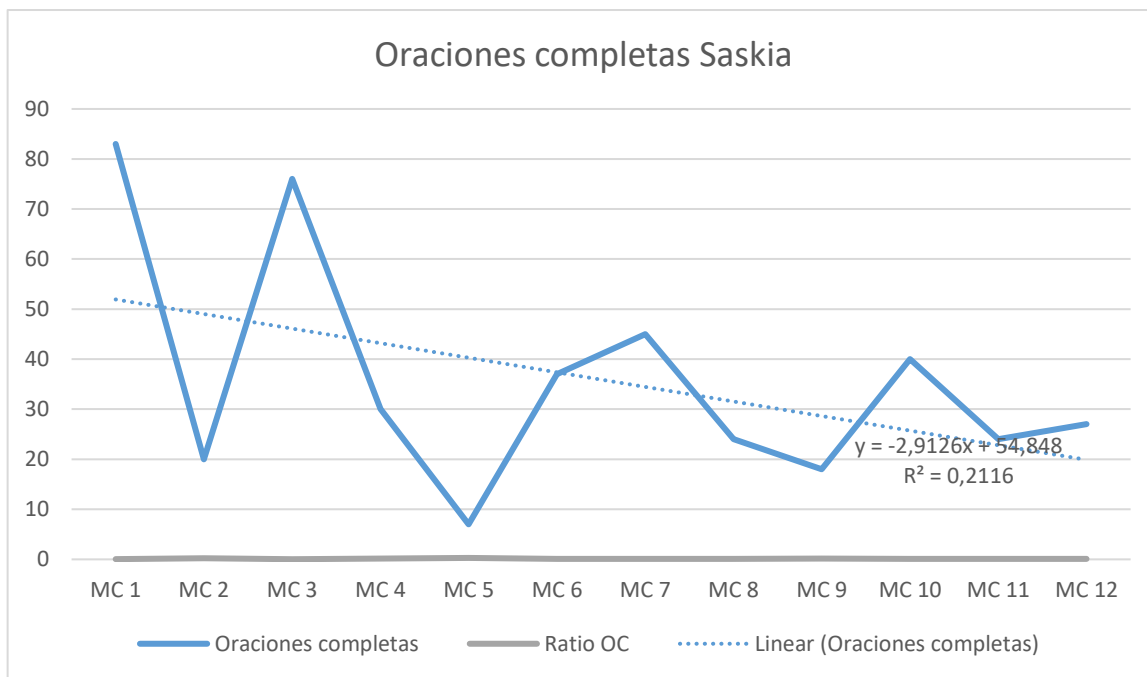


Tabla 91: Oraciones completas y ratio de Saskia

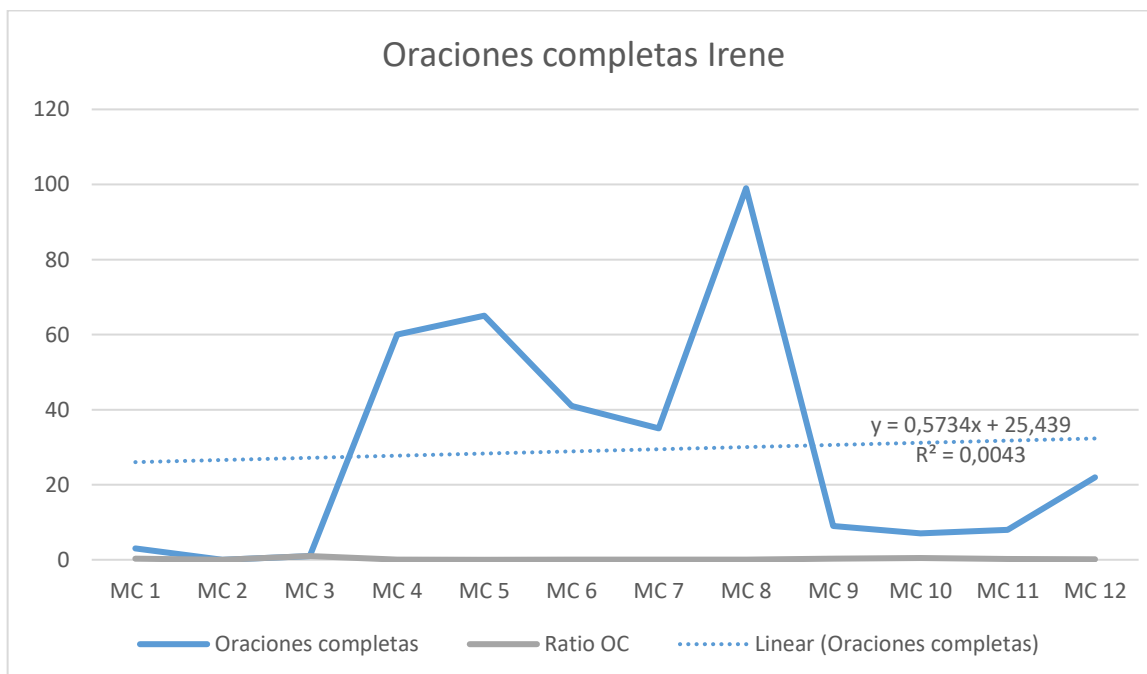


Tabla 92 Oraciones completas y ratio de Irene

En contraste a los ejemplos anteriores, se muestra en las tablas a continuación el recuento de oraciones incompletas. Muchas de ellas son incompletas debido a interferencias en la comunicación, a requerimientos del contexto o simplemente a hechos tan simples como el flujo de la comunicación como evento comunicativo y social en el que se suceden solapamientos, cambios de turno de palabra, discontinuidad en el flujo de la comunicación o la espontaneidad en la conversación entre los hablantes. Cardona (1988) señala que *“durante la conversación tenemos la oportunidad de observar un comportamiento lingüístico a menudo inmediato y poco planificado, que hace aflorar muchas estructuras lingüísticas subyacentes (relativas a la construcción de la frase y del texto) (en paréntesis en original) con frecuencia marginadas en la producción formal; además la conversación conlleva el dominio de varios tipos de estrategias de importancia capital en la interacción social, como las del irse alternando a lo largo del discurso, las que sirven para la planificación de los fines elocutivos que se quieren alcanzar, las que van dirigidas a la formación y corrección de la dirección temática del discurso, etc.”* (Cardona, 1988 cit. en Calsamiglia, 2015:22). Ahora bien, de igual modo, y probablemente con más auspicio pueda alegarse que el motivo de la inusitada producción de oraciones incompletas, sobre todo en Julen, obedezca a relaciones léxico-gramaticales y, en otros casos, a una tendencia a evitar el cambio de código o incluso la mezcla de código con el entrevistador.

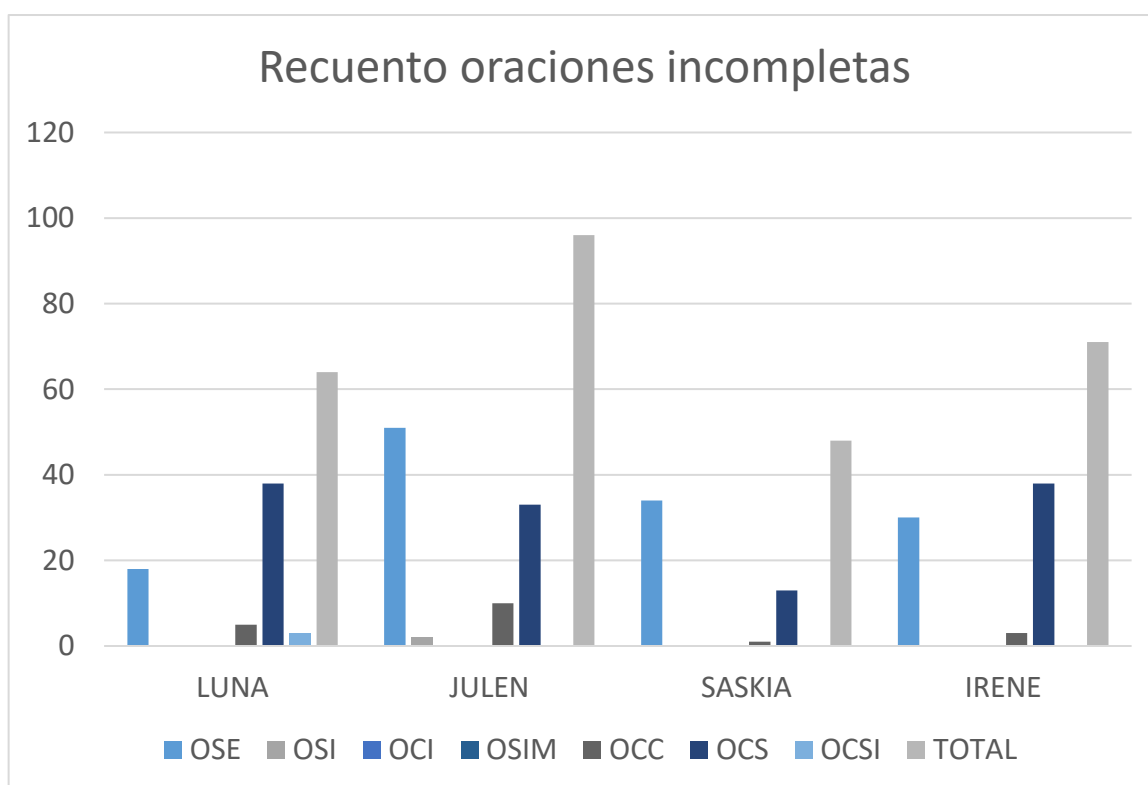


Tabla 93: Recuento oraciones incompletas por probandos

	LU	%	JU	%	SA	%	IR	%
OCC	5	7,8%	10	10,4%	1	2,1%	3	4,2%
OCI	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
OCS	38	59,4%	33	34,4%	13	27,1%	38	53,5%
OCSI	3	4,7%	0	0%	0	0%	0	0%
OSE	18	28,1%	51	53,1%	34	70,8%	30	42,3%
OSI	0	0%	2	2,1%	0	0%	0	0%
OSIM	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<u>TOTAL</u>	64	100,00%	96	100,00%	48	100,00%	71	100,00%

Tabla 94: Porcentaje de oraciones incompletas de los probandos

Los resultados obtenidos por estos análisis exhiben que es Julen, seguido de Irene, el sujeto que más oraciones incompletas produce y Saskia la que menos oraciones incompletas tiene en su corpus. Las oraciones inconclusas que más se manifiestan son las oraciones simples seguidas de las compuestas subordinadas. Llegados a este punto y teniendo en cuenta los análisis realizados y presentados en los capítulos anteriores se evidencia que existe una asincronía entre la emergencia de los *Tokens* y de la gramática. Mientras que el desarrollo y crecimiento del léxico en los probandos aumenta y se incrementa, es la sintaxis y la gramática la que en muchos de los casos expuestos parece no desarrollarse a la par. Menyuk y Looney (1972) avisan de que la Etapa¹²⁸ de la Culminación del Sistema¹²⁹ no se plantea en términos de capacidad de los niños en verbalizar estructuras sintácticas complejas o en la gran variedad de oraciones que son capaces de producir, sino teniendo en cuenta los errores que este todavía comete. Errores que pueden aparecer en sintagma nominales, verbales o la estructuración de las cláusulas (cfr. Menyuk y Looney, 1972 cit. en Diez-Itza, 1992:125). La complementación de las oraciones debe ser vista y comprendida, a mi entender, como error¹³⁰ en la estructuración de la cláusula, así como en los sintagmas verbales. El hecho de que nuestros sujetos en muchas ocasiones no completen las oraciones o no se vean capaces de producir un discurso estructurado¹³¹ sugiere una anomalía en el uso de la lengua con

¹²⁸ Según Crystal et al., 1978 corresponde con la Estadio VI entre los tres años y los cuatro años y medio.

¹²⁹ Nombrada por Diez-Itza, 1992:125

¹³⁰ El término error según Diez-Itza „sólo (*sic*) es de aplicación en el contexto del desarrollo lingüístico empleado desde el punto de vista del sistema lingüístico adulto” (Diez-Itza, 1992:125)

¹³¹ Sobre todo, Luna y Julen que con las edades de 5;3-6;2 y 4;7-5;6 respectivamente se encuentran en el Estadio Vi según Crystal (1978)

respecto a la edad, así como en el nivel de comprensión y de producción de la lengua. Sin embargo, no se debe relegar la relevancia del input que reciben los niños de los adultos, ya sean estos los padres, cuidadores u otras personas de su entorno. No solo la cantidad de input incrementa el desarrollo lingüístico del niño, sino también, la calidad de este. A mayor input mayor conocimiento de las estructuras de la lengua. Un estudio de Müller Gathercole (2005) señala que *“el conocimiento de los niños de cada estructura parece pertenecer directamente a la cantidad del input que oyen en la lengua”* (Müller Gathercole, 2005:35). Y agrega que *“el input lleva un papel muy importante en la adquisición de una lengua. [...] El input afecta a la adquisición sólo (sic) hasta que el niño acumule cierta masa crítica de input. [...] En general, parece que el input afecta cuándo se aprenden las estructuras, no la secuencia en que se aprenden”* (ebd:38). Los cuatro niños, sin embargo, se encuentran en fases activas lingüísticas en las que el input sigue siendo de ingente relevancia, pero así mismo, en fases en las que son conscientes de la informatividad, de la interacción y de la aceptabilidad discursiva, aunque quizás, en menor medida, de la situacionalidad, cohesión y coherencia. Fernández Pérez (2006) esclarece que *“es la intención de hacerse entender la que guía el proceso de emergencia de estructuras. Más que acopio de palabras y reglas correctas de organización gramatical¹³², los niños obtienen de la experiencia sentido intencional e interactivo”* (Fernández Pérez, 2006:323). Las consideraciones de Tomasello (2001) al respecto son suficientemente persuasivas como para no dejar lugar a dudas: *“the communicative function of linguistic constructions that guides the learning process is the symbolization of whole events with their participants,*

¹³² Entre las que cabe mencionar, me atrevo a sugerir, la conclusión de las oraciones. Es decir, el hecho de que los niños produzcan en sus discursos un número tan elevado de oraciones incompletas, me lleva a entender este hecho como incorrección en el uso de las reglas gramaticales, así como de las discursivas.

providing specific perspectives on those events and participants given the particularities of the current discourse context (...) This process is specially clear in children's earliest linguistic constructions, which remain tied very concretely to specific events and the words used to talk about them" (Tomasello, 2001:155).

A continuación, se muestran ejemplos de oraciones incompletas de los cuatro probandos:

- (17) *** File "**LUNA_05.cha**": line 462.
 *LUN: *solo que he hecho una (..)*
 %com: OCS inc.

- (18) *** File "**LUNA_05.cha**": line 551.
 *LUN: *ahora he encontrado otra técnica de hacer (..)*
 %com: OCS inc.

- (19) *** File "**LUNA_06.cha**": line 473.
 *LUN: *sí, porque yo no he puesto este (..)*
 %com: OCS inc.

- (20) *** File "**LUNA_07.cha**": line 25.
 *LUN: *son de España porque de uno, Paul, un primo que se llama Paul (..)*
 %com: OCS inc.

- (21) *** File "**LUNA_11.cha**": line 173.
 *LUN: *un que tiene todo dentro, una estación, y como unos coches y (..)*
 %com: OCS inc.

- (22) *** File "**JULEN_04.cha**": line 87.
 *JUL: *y luego, voy (..)*
 %com: OSE inc.

- (23) *** File "**JULEN_04.cha**": line 308.
 *JUL: *gomino (..) gominolas puede (..)*
 %com: OSE inc.

- (24) *** File "**JULEN_06.cha**": line 631.
 *JUL: *no lo sé quién más (..)*
 %com: OCS inc.

- (25) *** File "**JULEN_07.cha**": line 631.
 *JUL: *sí, todo el día, porque quiero (..) arañas.*
 %com: OCS inc.

- (26) *** File "**JULEN_08.cha**": line 647.
*JUL: *sí la tengo, pero (..)*
%com: OCC inc.
- (27) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 494.
*SAS: *sí porque todo genten* van en vacaciones* (..) [+ gram]*
%com: OCS inc.
- (28) *** File "**SASKIA_07.cha**": line 100.
*SAS: *creo que tengo (..)*
%com: OCS inc.
- (29) *** File "**SASKIA_07.cha**": line 359.
*SAS: *vamos en la (..)*
%com: OSE inc.
- (30) *** File "**SASKIA_09.cha**": line 255.
*SAS: *y me lo limpia con agua que se se (..)*
%com: OCS inc.
- (31) *** File "**SASKIA_10.cha**": line 368.
*SAS: *es un caballo de la (..)*
%com: OSE inc.
- (32) *** File "**IRENE_05.cha**": line 641.
*IRE: *cuando hm cuando hm cuando sepa (..)*
%com: OCS inc.
- (33) *** File "**IRENE_06.cha**": line 224.
*IRE: *y llamó al, al (..)*
%com: OSE inc.
- (34) *** File "**IRENE_07.cha**": line 149.
*IRE: *y ahora hacemos un (..)*
%com: OSE inc.
- (35) *** File "**IRENE_08.cha**": line 118.
*IRE: *sí para que, que estos se tiren más por los de antes (..)*
%com: OCS inc.
- (36) *** File "**IRENE_10.cha**": line 190.
*IRE: *yo te regalo (..)*
%com: OSE inc.

Dentro de las producciones de las verbalizaciones de los cuatro probandos aparecen, en unos más que en otros, mezcla de códigos¹³³ como fenómeno de actuación de los hablantes¹³⁴. La alternancia de códigos, mezcla de códigos o code-mixing no debe en ningún momento ser transigido como error, sino como fenómeno del habla (cfr. Moreno Zazo, 1989:91) y debe ser englobado “*dentro de los recursos pragmáticos como cualquiera de las alternativas conversacionales del habla del niño*” (ebd.:90). Estas alternancias de código son, en algunos casos semánticas, en otras sintácticas¹³⁵.

- Alternancias de código semánticas:

(37) *** File "LUNA_12.cha": line 710.

*LUN: *y allí vamos_a_ir al Museumsquartier.*

%com: OSE

(38) *** File "JULEN_09.cha": line 63.

*JUL: *los hemos visto y gefütttert@s.*

%com: OCC

(39) *** File "SASKIA_11.cha": line 85.

*SAS: *tiene glitzer@s.*

%com: OSE

(40) *** File "SASKIA_12.cha": line 101.

*SAS: *sí porque haces zauber@s.*

%com: OCS inc

¹³³ *Code-mixing* en inglés. Muysken (1995) aclara de la mezcla de código que “*bedeutet nichts anderes (sic), als dass ein Wort oder ein Satz aus Sprache A in dem Kontext von Sprache B benutzt wird oder dass ein Satz entsteht, der sowohl Elemente aus der Sprache A als auch aus Sprache B enthält*” (Muysken, 1995 cit en. Müller et al. 2011:188).

“*Code mixing refers to the transition from using linguistic units (words, phrases, clauses, etc.) of one language to using those of another within a single sentence*” (Sridhar, 1980:418)

¹³⁴ *Performance phenomena* en inglés.

¹³⁵ La posición del verbo y las interferencias serán tema del siguiente capítulo.

- (41) *** File "SASKIA_02.cha": line 223.
 *SAS: *yo lo tengo algo gleich@s.*
 %com: OSE
- (42) *** File "IRENE_11.cha": line 156.
 *IRE: *y esto es das@s sonne@s.*
 %com: OSE
- (43) *** File "IRENE_12.cha": line 68.
 *IRE: *estábamos schwimmen@s.*
 %com: OSE
- (44) *** File "IRENE_05.cha": line 497.
 *IRE: *donde hay los kätzchel@s. [+ gram]*
 %com: OSE
- (45) *** File "IRENE_06.cha": line 204.
 *IRE: *llama al fuchs@s.*
 %com: OSE
- (46) *** File "IRENE_08.cha": line 80.
 *IRE: *y por eso tiene schiff@s.*
 %com: OSE
- (47) *** File "IRENE_08.cha": line 348.
 *IRE: *y aquí, hago mütze@s para que se para que se para que se (..).*
 %com: OCS inc.

En estas oraciones han sido permutadas palabras en español (sustantivos, verbos, nombres propios) por sus respectivos en alemán, sin que al hacerlo se altere (en la mayoría de los casos) la estructura sintáctica y/o gramatical de la oración. Es decir, se han producido inserciones semánticas de una lengua en la gramática de la otra lengua. Los niños poseen una estructura o matrix gramatical en el intercambian palabras de una lengua que en el momento del discurso no están cognitivamente disponibles, por sus equivalentes en la otra lengua. Muysken (2004) aclara que *“the process of code-mixing is conceived as something akin to borrowing: the insertion of an alien lexical or phrasal category into a given structure”* (Muysken P. , 2004:3). Se

evidencia en los siguientes ejemplos que la inserción de palabras alemanas en las oraciones en español sugiere, por parte de los niños, un conocimiento gramatical amplio ya que se lleva a cabo una lexicalización congruente como vemos en la oración *“donde hay los Kätzchen”* o *“llama al Fuchs”* en los que se ha adecuado el sustantivo y el artículo a la gramática española: el zorro, der Fuchs; el gatito, das Kätzchen. Las apariciones de estas inserciones léxicas en las oraciones en español pueden ser debidas a falta de léxico en los probandos apareciendo una mezcla de código como recurso pragmático del discurso. Esta falta de léxico puede estar sujeta al desarrollo léxico de los niños en el habla española. En los enunciados en los que se han dejado los nombres propios en alemán como *“y allí vamos a ir al Museumsquartier”* (File "LUNA_12.cha": line 710) o *“jugamos, hacemos aquí unos juegos y entonces vamos al Haus des Meeres”* (File "LUNA_12.cha": line 732) resulta intrincado discriminar entre *code-mixing* (mezcla de código) y *code-switching* (mezcla de código). Meisel (2000) aclara que *“borderline cases arise where it is difficult to decide whether one has to do with code-switching or with code-mixing – for example, when mixing is used if an expression is not immediately accessible in the other language. In other words, it is available in principle, but it is momentarily not accessible or is difficult to retrieve. In spite of such problematic cases, these definitions should prove useful in distinguishing rule-governed from nonsystematic cases of mixing. Note that, according to these definitions, both, code-switching and code-mixing are performance phenomena, whereas fusion is explained in terms of the grammatical competence of the bilingual”* (Meisel J., 2000:337)

- Alternancias de código gramaticales:

- (48) *** File "**LUNA_11.cha**": line 249.
 *LUN: *casi sé el Spagat@s:deu*¹³⁶
 %com: OSE
- (49) *** File "**JULEN_08.cha**": line 616.
 *JUL: *ese quiere Turbo schmutzig@s machen@s y töten@s.*
 %com: OSE
- (50) *** File "**JULEN_08.cha**": line 755.
 *JUL: *yo puedo jedem@s mi camiseta zeigen@s.* [+ gram]
 %com: OSE
- (51) *** File "**JULEN_08.cha**": line 743.
 *JUL: *yo tengo así un leiberl@s.*
 %com: OSE
- (52) *** File "**JULEN_09.cha**": line 193.
 *JUL: *porque quiero allí wohnen@s.* [+ gram]
 %com: OCS inc
- (53) *** File "**JULEN_09.cha**": line 341.
 *JUL: *Negu también come manchmal@s klopapier@s, Mamá.*
 %com: OSE
- (54) *** File "**JULEN_12.cha**": line 86.
 *JUL: *mañana después del turnen@s voy a casa.*
 %com: OSE
- (55) *** File "**JULEN_01.cha**": line 42.
 *JUL: *¿por qué no vamos_en (..) en Seestadt aussteigen@s mamá?* [+ gram]
 %com: OSI
- (56) *** File "**SASKIA_01.cha**": line 403.
 *SAS: *y ich@s nehm@s diese@s para comer.*
 %com: OSE
- (57) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 143.
 *SAS: *y eso es, y eso es poquito de calor y sonst@s gar@s nix@s.*
 %com: OCC

¹³⁶ Orden del MOR para las palabras alemanas: @s

(58) *** File "SASKIA_03.cha": line 161.

*SAS: *y aquí está blumen@s, blume@s, blume@s y aquí
pueden_un_poco_wasser_geben.* [+ gram]
%com: OCC

Estos ejemplos presentan alternancias de código en el campo gramatical y sintáctico lo que, por otra parte, está muy cerca de ser analizado como interferencia lingüística. Muchos de estos casos son objetivos a investigar en el capítulo de las interferencias y de la posición del verbo en las oraciones en español con relación a las interferencias de la gramática alemana en esta. En estos ejemplos extraídos del corpus total de los probandos aparecen elementos que indican una gran involucración de la gramática alemana en la española, sobre todo en las estructuras sintácticas de las oraciones verbalizadas. Varios de los ejemplos evidencian lo que admite Meisel (2000) sobre la inserción de elementos de la lengua fuerte en la débil, pero también viceversa: “¿*Por qué no vamos_en (..) en Seestadt aussteigen mamá?*” (File "JULEN_01.cha": line 42) donde queda clara la interferencia de las dos lenguas la una en la otra ya que se ha mantenido la estructura de la perífrasis verbal ir a + infinitivo, aunque esta haya sido reestructurada por la influencia de la colocación del verbo no conjugado en alemán que debe aparecer al final de la oración. Es decir, en este caso no hay estructura correcta en la oración, las reglas gramaticales de las dos lenguas han sido violadas para adecuar la oración. En otros enunciados se advierte notoriamente la estructura gramatical de la sintaxis alemana: “*Yo tengo así un Leiberl*” (File "JULEN_08.cha": line 743.) (“Ich habe so ein Leiberl”, en vez de “Tengo una camiseta como esa”); “*Mañana después del turnen voy a casa*” (File “JULEN_12.cha”: line 86) (“Morgen nach dem Turnen gehe ich nach Hause”, en vez de “mañana voy a casa después de hacer/la clase de gimnasia”). En el primer caso han

sido intercambiadas las palabras dentro de una estructura gramatical en alemán. En el segundo caso, ha sido sustantivado el verbo, tal y como es usual en alemán. Moreno Zazo (1989) advierte de que *“para obtener una explicación completa de la aparición de la mezcla de códigos en bilingües familiares, no podemos olvidar la dificultad de la adquisición de frases complejas coordinadas, subordinadas, que son la base del discurso. En el desarrollo del lenguaje en monolingües la incorporación de este tipo de frases va acompañado de una serie de “errores” (entre comillas en original) típicos de las producciones del momento: uso indebido del orden de la frase, creación de verbos, redundancia en el uso de preposiciones y conjunciones, etc. (Clark, 1985; De Villiers, De Villiers, 1985). Todos estos “errores” (entre comillas en original) aparecen en el bilingüe familiar; el hecho de poseer dos lenguas, cuyas estructuras morfo-sintácticas debe dominar, le permite utilizar el CM¹³⁷, para pasar de una lengua a otra, en busca de la estructura sintáctica que mejor conozca. Así pues, el CM se convierte en un recurso más, a utilizar hasta que las frases complejas estén adquiridas”* (Moreno Zazo, 1989:92).

¹³⁷ Code mixing

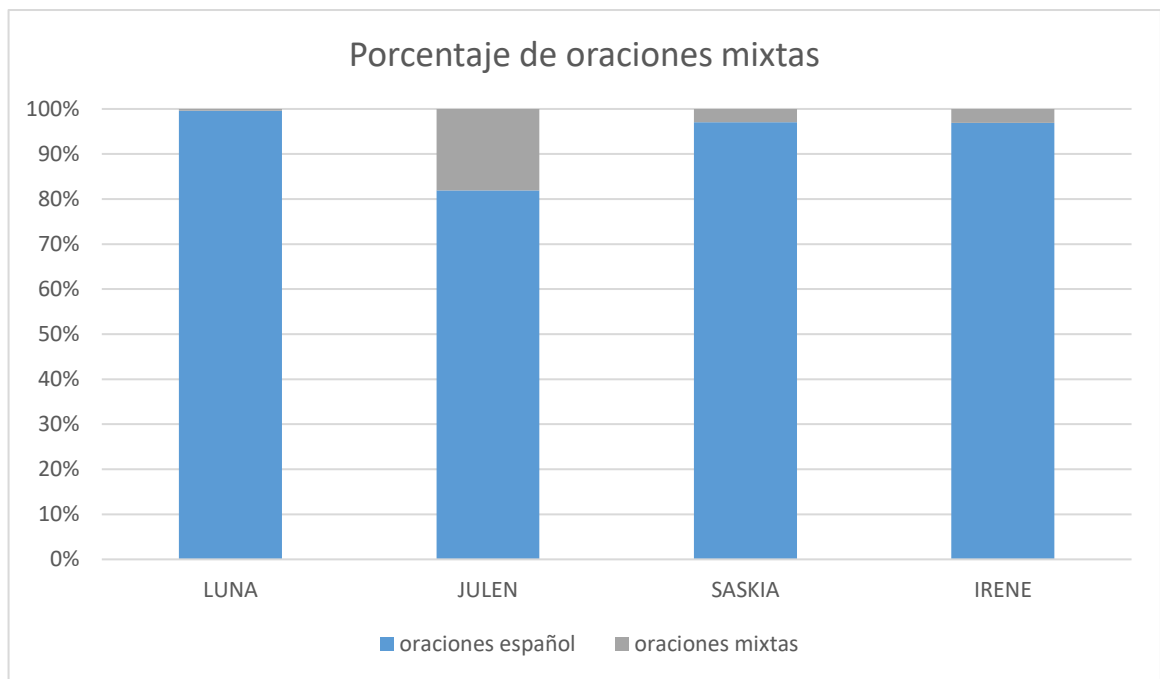


Tabla 95: Porcentaje de oraciones mixtas por probando

El porcentaje de los enunciados mixtos, es decir, de oraciones en las que aparecen palabras tanto en español como en alemán es, sobre todo en Julen, cuantioso con un 18%. Sin embargo, hay que admitir que en ninguno de los cuatro probandos es realmente significativa. De Houwer (2009) aclara que las producciones mixtas de los niños bilingües pueden variar de entre 0% y 30% del total. Asimismo, comenta que estas pueden fluctuar con la edad, aunque no necesariamente a mayor edad menos enunciados mixtos. (cfr. De Houwer, 2009:267). En general los niños bilingües tienden a expresarse en la lengua en la que más input reciben y en la que más seguros se sienten. El desarrollo gramatical y léxico es de ingente importancia. Carecen estos del léxico necesario para expresar lo que pretenden, solventarán el problema añadiendo palabras de su otra lengua. Aunque los factores pueden ser otros. En palabras de De Houwer: *“There are also many factors that may help explain BFLA children produce mixed utterances. Children’s mixed utterances may function as attention-grabbers or*

for emphasis (Goodz, 1989). Or children may use them because the adults they are talking to also use them and don't mind if children do too (Allen et al., 2002; Huerta Macías, 1981; Lanza, 1992; Mishina, 1999; Quay, 2008). Lexical gaps are another reason why children may use mixed utterances. Alternatively, the virtual lack of mixed utterances in some BFLA children's speech may be a result of the fact that children are socialized into using only unilingual utterance" (De Houwer, 2009:269).

3.3.5 Los errores

En el campo de la adquisición de la lengua se ha convertido el análisis de errores verbales en uno de los aspectos más investigados y además vital para conocer el proceso del desarrollo de aprendizaje en niños, tanto monolingües como bilingües. Muchos son los estudios que atienden a este significativo factor: Clark, 1985; Serra; 2016; Guillame, 1927; Bowerman, 1978, 1982; Marcus et al., 1992; Berko, 1958; Pinker, 1991; Brown, 1983; entre otros. En este apartado se van a presentar los análisis de los errores verbales producidos por los probandos. Los errores han sido clasificados en errores de sobrerregulación, errores de omisión¹³⁸, errores de comisión¹³⁹ y de morfología verbal.

¹³⁸ Los errores de omisión de constituyentes obligatorios en la oración gramatical tampoco son meta de estudio de este trabajo. López Ornat (1992) denomina constituyentes obligatorios al sujeto, verbo y objeto (cfr. López Ornat, 1992). *"Los errores de omisión se asumen como índices de la dificultad que los niños hallan en detectar y definir estas categorías. Hay que subrayar que estos errores pueden tener diversas etiologías según el momento de adquisición y según el componente o elemento afectado (omitido)"* (Serra et al., 2013:335)

¹³⁹ *"errores consistentes en marcar la flexión del sujeto equivocadamente"* (López Ornat, 1992:53).

Relevante para el análisis de los errores cometidos por los niños durante los primeros años de su infancia, son las fases de adquisición de las estructuras gramaticales¹⁴⁰. López Ornat (1994) habla de cuatro fases diferenciándose las tres últimas de la primera por su información lingüística gramatical. Entre la primera fase o fase pregramatical, y las siguientes fases se encuentra el periodo de gramaticalización, en el que los niños comienzan a desarrollar construcciones gramaticales de mayor longitud y complejidad, aunque, al comienzo, incompletas. Estas cuatro fases son *“reorganizaciones de la representación de un conocimiento gramatical. El sistema-que-aprende-la-lengua puede repetir esas cuatro fases para cada nueva estructura gramatical cuya adquisición aborda”* (López Ornat, 1994:114).

En la fase 1 o fase pregramatical los tipos de representaciones son amalgamas verbales con una organización no-modular. Los niños se concentran en imitar en sus reproducciones lo que han escuchado con anterioridad. Esta etapa está exenta de errores. La fase que vincula la fase 1 con las otras tres fases, es la *gramaticalización*. En esta fase el niño se concentra en la búsqueda de regularidades formales, almacena información gramatical y selecciona estructuras gramaticales. *“la gramaticalización es el cambio que se da entre las fases 1 y 2, y consiste en la modificación del modo de tratamiento de la información verbal y su sistema de categorización. No se gramaticalizan todas las estructuras gramaticales de una lengua a la vez, ni tampoco parece que eso suceda de una en una. Los datos indican que el proceso de gramaticalización afecta simultáneamente a grupos de estructuras relacionadas formalmente, pequeños conjuntos de estructuras morfosintácticas que, desde un punto de vista lingüístico (formal) son inseparables y desde el punto de vista del proceso de*

¹⁴⁰ Las cuales han sido explicadas detalladamente en capítulos anteriores.

adquisición se entretejen” (López Ornat, 1994:117). Las fases 2, 3 y 4 son las fases en las que aparecen las reglas defectivas, las reglas rígidas y las reglas flexibles. Es ya en la fase 3 cuando los niños comienzan a producir *“errores de control de la regla construida, errores de sobreerregulación: el sujeto no puede alterar ni manipular la aplicación de esa regla. Las reglas rígidas son reglas gramaticales completas, pero sobregeneralizadas a casos en los que, excepcionalmente, no se aplican. La generalización de la regla es excesiva en vez de defectiva”* (ebd:118). En la fase 4 se ausentan los errores de sobreerregulación en los enunciados infantiles.

<i>Fase</i>	<i>Tipo de Categorización</i>	<i>Tipo de representación</i>	<i>Operaciones</i>
1	Pregramatical (v. gr.: Categorías difusas. Código analógico.	Amalgamas verbales y bloques articulatorios (unidades-no-analizadas). Organización no-modular.	Ausencia de errores. Imitación. Asociación de sonidos verbales y formatos situacionales.
GRAMATICALIZACIÓN: Selección de un prototipo (ejemplo/s de la estructura gramatical). Almacenamiento Búsqueda de regularidades formales: análisis formal.			
2		Regla defectiva («Pre-regla»).	Inducción parcial de regularidades en pares de forma-función lingüísticas.
		Errores de omisión y de comisión.	
3	Gramatical. Categorización digital. Categorías discretas, lingüísticas.	Regla rígida. Errores de sobregeneralización. Posibilidad de autocorrecciones. Modularización.	Inducción de regularidades en pares de forma-función. Automatización del procesamiento.
4		Regla flexible. Ausencia de errores. Posibilidad de correcciones.	Comprensión y producción de excepciones: manipulación de la regulación <i>como tal</i> .

Tabla 96: Proceso de adquisición de una estructura gramatical según López Ornat, 1994:115

Los errores de los cuatro probandos han sido, en un primer paso, recontados en su totalidad para poder comparar el número total de apariciones por niño. En el siguiente gráfico se evidencia la tasa de errores total en cada uno de los sujetos:

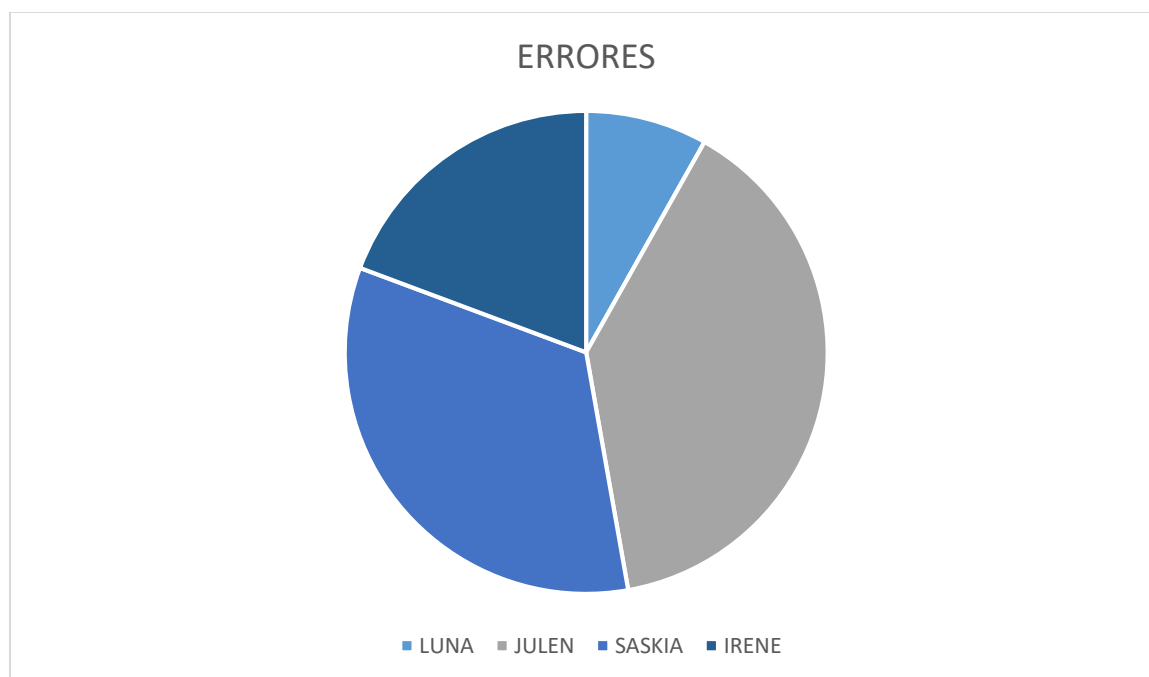


Tabla 97: Frecuencia de errores totales de los probandos

Se vuelve a evidenciar que es Julen, con 91 *types*, el que más errores totales comete, seguido de Saskia, 78 *types*, e Irene con 45 *types*. Luna tiene un total de 19 errores en su corpus. El decrecimiento y/o acrecentamiento de la frecuencia en la producción de los errores¹⁴¹, se advierte en la siguiente tabla:

¹⁴¹ El término error hace exclusivamente referencia a los anteriormente clasificados (sobrerregulación, omisión, comisión y morfología verbal).

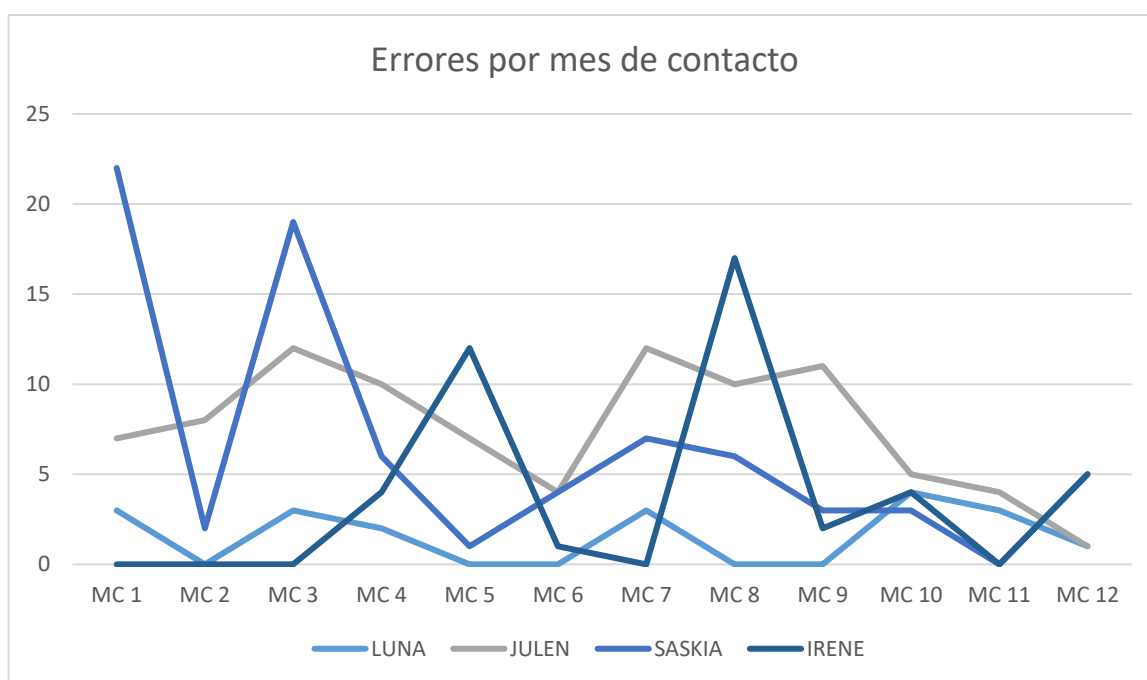


Tabla 98: Frecuencia de errores por mes de contacto en los probandos

La frecuencia de errores en la anterior tabla no muestra ningún tipo de ni de aumento ni de disminución a lo largo de los meses de contacto, si no, muy al contrario, se perciben saltos en la frecuencia de errores que indican una irregularidad en la producción lo que se puede atribuir a una aparición discontinua de verbos irregulares en los enunciados de los niños. Según López Ornat (1994a) y Serra (2016) los errores más frecuentes se producen con los verbos irregulares más comunes como hacer, poner, tener, venir, saber (cfr. Serra, 2016 y López Ornat, 1994a).

Según la clasificación de los errores verbales, se exponen ejemplos esclarecedores producidos por los probandos:

- Errores de sobrerregulación:

(59) *** File "LUNA_10.cha": line 365.

LUN: no podía [* m]. [+ gram] (* podía)

- (60) *** File "SASKIA_01.cha": line 204.
SAS: y la Belle tene [* m] (..). [+ gram] (*tiene)
- (61) *** File "SASKIA_01.cha": line 352.
SAS: y ahora se ruerme. [+ gram] (*duerme)
- (62) *** File "SASKIA_01.cha": line 479.
SAS: sí, y ahora vene [* m] la Elsa. [+ gram] (*viene)
- (63) *** File "SASKIA_01.cha": line 536.
SAS: yo no sabe [* m] dónde está la gato. [+ gram] (*sé)
- (64) *** File "SASKIA_04.cha": line 211.
SAS: no lo sabo [* m]. [+ gram] (*sé)
- (65) *** File "SASKIA_08.cha": line 160.
SAS: no lo sabo [* m]. [+ gram] (*sé)
- (66) *** File "SASKIA_10.cha": line 353.
SAS: y el brujas no tenen* [* m] un flor. [+ gram] (*tienen)
- (67) *** File "IRENE_04.cha": line 194.
IRE: Papá, podes [* m] solo. [+ gram] (*puedes)
- (68) *** File "IRENE_05.cha": line 176.
IRE: pero (.) se tengo [* m] un juguete. [+ gram] (*tengo)
- (69) *** File "IRENE_06.cha": line 118.
IRE: sí, yo lo huolo [* m]. [+ gram] (*huelo)
- (70) *** File "IRENE_08.cha": line 283.
*IRE: todos tienen boca y poden*_respirar [* m]. [+ gram] (* pueden)
- (71) *** File "IRENE_08.cha": line 344.
IRE: y luego dormen [* m]. [+ gram] (*duermen)
- (72) *** File "IRENE_08.cha": line 389.
IRE: y se moren [* m]. [+ gram] (*mueren)
- (73) *** File "IRENE_08.cha": line 490.
IRE: para que dormen [* m] y, y salen [* m] de esta puerta. [+ gram] (*duerman)
- (74) *** File "IRENE_08.cha": line 548.
*IRE: se pode*_dormir [* m] aquí. [+ gram] (*puede)
- (75) *** File "IRENE_08.cha": line 556.
IRE: hoy me encontro [* m] bien. [+ gram] (*encuentro)

- (76) *** File "IRENE_09.cha": line 167.
IRE: no, prefiero [* m] con estos. [+ gram] (*prefiero)
- (77) *** File "IRENE_10.cha": line 216.
IRE: sí, y ya pode [* m] caminar. [+ gram] (*puede)
- (78) *** File "IRENE_12.cha": line 102.
*IRE: no poden*_respira* [* m] así. [+ gram] (*pueden respirar)

En la mayoría de estos enunciados se presencian errores de sobrerregulación en verbos irregulares como *tenen** por *tienen*, *moren** por *mueren*, *pode** por *puede*, *encontro** por *encuentro*, *sabo** por *sé*, etc. En estos casos se trata de regulaciones completamente normales en niños en un periodo, en palabras de Serra (2013), de uso correcto de los patrones verbales, *“se ha sugerido que estas primeras formas se aprenderían como unidades enteras, mientras que los errores de sobrerregulación ocurrirían cuando los niños comenzaran a analizar las formas verbales que están adquiriendo (Bowerman, 1978, 1982). Este tipo de desarrollo, que presenta la morfología de los verbos y los nombres irregulares, se ha considerado “paradigmático” en la explicación del aprendizaje de reglas.”* (Serra et al., 2013:331). Los niños pasan por una época en la que el seguimiento de las normas de la morfología verbal obedece a los verbos regulares. Esta fase de desarrollo o del transcurso del desarrollo de las regularizaciones es denominado como *Desarrollo en forma de U*. En una primera fase los niños producen verbos irregulares con una morfología correcta, pasando por una fase de sobrerregulación, para terminar con la etapa en la que vuelven a producirse los verbos irregulares conjugados según la norma (cfr. Serra, 2013:332).

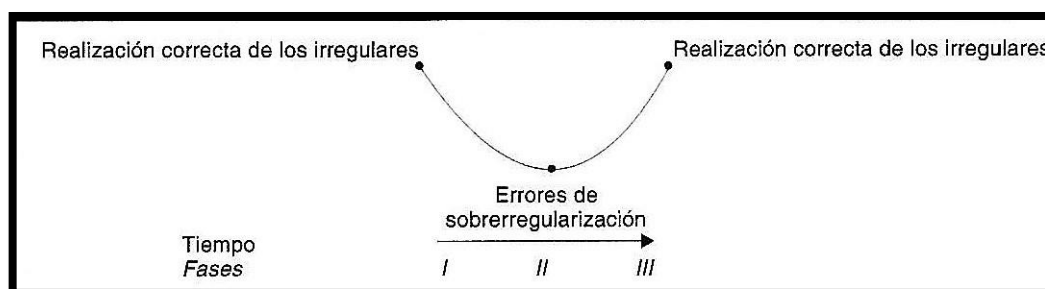


Tabla 99: Representación gráfica del Desarrollo en forma de U según Serra, 2013:332

Clark (1985) aclara en su estudio sobre la adquisición de las lenguas románicas que los niños siguen un modelo de regulación proporcionado facilitado por los verbos de la primera conjugación, es decir los verbos de la conjugación -ar (cfr. Clark, 1985). Conjugación que guarda la mayoría de los verbos, pero la minoría de las irregularidades. Pinker (1991), Marcus et al (1992) y Brown (1973) entre otros explican un *modelo de doble ruta o mecanismo dual* por el cual “es necesario postular dos mecanismos diferenciados para explicar los diversos periodos de la adquisición del pasado en inglés¹⁴². Para estos autores, la emergencia de sobreregularaciones refleja la aparición en la producción del habla de un mecanismo nuevo basado en reglas; este mecanismo se entiende como cualitativamente diferente de los mecanismos anteriores (Marcus et al., 1992). Por tanto, el hablante adulto está equipado con dos mecanismos para el pasado, uno de tipo regla, que gobierna la producción de formas regulares (en cursiva en original), y otro de tipo asociativo-memorístico, que es el responsable de identificar y almacenar las excepciones o formas irregulares (en cursiva en original). El mecanismo basado en reglas surge con independencia del aprendizaje léxico. Los autores mencionados proponen una explicación

¹⁴² „Hay que remarcar que la propuesta es para la lengua inglesa; a pesar de que hay cierta tendencia a generalizarla a otras lenguas, de momento no existen suficientes datos que lo apoyen” (Serra, 2013:333)

simple para los errores de sobrerregulación, en línea con su propuesta de un mecanismo dual. Los niños, como los adultos, marcan el tiempo utilizado la memoria (para los irregulares) (en paréntesis en original) y una regla de afijación que puede generar una forma regular de pasado para cualquier verbo. La recuperación de un irregular bloquea la regla, pero las “trazas” (en comillas en original) de la memoria de los niños no son suficientemente fuertes para garantizar una recuperación perfecta. Cuando la recuperación falla, la regla se aplica, y de ello resulta una sobrerregulación” (Serra, 2013: 333). Sin embargo, existe otra interpretación plausible en lo relativo a la adquisición de la morfología verbal y su almacenamiento en el cerebro. McClelland y Rumelhart, 1981; Plunkett y Marchman, 1991; 1993; y Bybee, 1995 explican dicho mecanismo como un modelo único, es decir, tanto para el aprendizaje léxico de verbos regulares como irregulares. “Este mecanismo de aprendizaje es capaz del procesamiento de ítems-memorizados que se requiere para dominar un conjunto reducido de tipos diversos, así como de la abstracción de y uso productivo de un patrón por defecto que se supone responsable de la producción de los verbos regulares” (ibid. 334). Plunkett y Machman (1993) sostiene que “hay ciertas características propias del verbo, como su frecuencia de uso, parecido fonológico con otros verbos irregulares o regulares, que van a potenciar o inhibir su aparición, estableciéndose una serie de conexiones entre la raíz verbal y su forma correspondiente de su pasado simple, por lo tanto, postulan que no es necesario recurrir a una doble ruta de aprendizaje, debido a que la raíz verbal se conecta con su forma del pasado sin importar si es regular o irregular” (Galaz, 2008). En todo caso, independientemente de los mecanismos, que aportan informaciones acerca de cómo adquieren los niños los rasgos morfológicos y léxicos de los verbos, ya sean dual o único, se advierte en los enunciados errores de sobrerregulación característicos de la etapa en la

que se encuentran sobre todo Saskia e Irene. Menos explicación para los errores se encuentra en Julen, ya que, debido a la edad, es de suponer que se encuentra fuera de la etapa de regulación y gramaticalización. Así y todo, López Ornat (1194a) habla de los errores de sobrerregularización como *“un índice que denota un momento avanzado del proceso -fase 3 dentro de su explicación del proceso de gramaticalización-; se trata de una fase en la que se ha llegado a la construcción de una regla sobre un aspecto gramatical determinado, pero de tal modo que la regla es rígida, y el sujeto no puede alterar ni manipular su aplicación; debido a ello, el niño no incorpora la irregularidad cuando produce emisiones lingüísticas que incluyen ese aspecto gramatical”* (Serra, 2013:332).

- Errores de morfología verbal:

- (79) *** File "LUNA_03.cha": line 180.
LUN: antes habían [m] doce. [+ gram] (*había)
- (80) *** File "LUNA_03.cha": line 114.
LUN: para que los pelos se cogen [* m] más fuerte. [+ gram] (*cojan)
- (81) *** File "LUNA_07.cha": line 766.
LUN: puedes_coger las que quieres [* m]. [+ gram] (*quieras)
- (82) *** File "JULEN_03.cha": line 134.
JUL: cuando hamos [* m] ganado podemos nochmal@s suchen@s. [+ gram] (*hemos)
- (83) *** File "JULEN_10.cha": line 518.
JUL: yo ha buzado*. [+ gram] (*buceado)
- (84) *** File "JULEN_03.cha": line 32.
JUL: para que no estoy [* m] más krank@s. [+ gram] (*esté)
- (85) *** File "JULEN_03.cha": line 134.
JUL: cuando hamos [* m] ganado podemos nochmal@s suchen@s. [+ gram] (*hayamos ganado)
- (86) *** File "JULEN_03.cha": line 581.
JUL: yo cuando estado con eso fertig@s, vamos con esos todos coches.
[+ gram] (*esté)

- (87) *** File "SASKIA_01.cha": line 181.
SAS: y ahora se canta. [+ gram] (*canta)
- (88) *** File "SASKIA_02.cha": line 318.
SAS: y yo soy otra vez fadado. [+ gram] (*enfadada)
- (89) *** File "SASKIA_07.cha": line 328.
SAS: mira eso para pueden subir. [+ gram] (*puedan)
- (90) *** File "SASKIA_09.cha": line 95.
SAS: sayuna. [+ gram] (*desayuna)
- (91) *** File "SASKIA_12.cha": line 56. Keyword: [+ gram]
SAS: ¿quién hecho esto? [+ gram] (*ha hecho)
- (92) *** File "SASKIA_12.cha": line 78.
SAS: Mamá me he comprao*. [+ gram] (*ha comprado)
- (93) *** File "IRENE_05.cha": line
IRE: yo preparado. [+ gram] (*he preparado)
- (94) *** File "IRENE_05.cha": line 502.
IRE: y cuando será y cuando soy grande voy_a_hacer en la guardería.
[+ gram] (*sea)
- (95) *** File "IRENE_05.cha": line 648.
IRE: y cuando soy mayor, voy_a_hacer voy al teléfono. [+ gram] (*sea)
- (96) *** File "IRENE_05.cha": line 561.
IRE: voy_a_escribir. [+ gram] (*escribir)
- (97) *** File "IRENE_08.cha": line 198.
IRE: esto es para que, que se cuelga [* m] esta venda. [+ gram] (*cuelgue)
- (98) *** File "IRENE_08.cha": line 356.
IRE: ese es para que se, que se calentan [* m]. [+ gram] (*calienten)
- (99) *** File "IRENE_08.cha": line 416.
IRE: una B para que canta [* m]. [+ gram] (*cante)
- (100) *** File "IRENE_08.cha": line 490.
IRE: para que dormen [* m] y y salen* [* m] de esta puerta. [+ gram]
(*duerman/salgan)
- (101) *** File "IRENE_08.cha": line 806.
IRE: para que los conocí [* m] el señor. [+ gram] (*conozca)

- (102) *** File "IRENE_09.cha": line 167.
 IRE: no, prefiero [* m] con estos. [+ gram] (*prefiero)
- (103) *** File "IRENE_09.cha": line 219.
 IRE: pola así. [+ gram] (*ponla)
- (104) *** File "IRENE_10.cha": line 266.
 IRE: yo puodo [* m] que Agnes me deja pintar con su (..). [+ gram] (*puedo)
- (105) *** File "IRENE_12.cha": line 102. Keyword: [+ gram]
 *IRE: no poden*_respira [* m] así. [+ gram] (*pueden)
- (106) *** File "IRENE_12.cha": line 282. Keyword: [+ gram]
 IRE: ¿puodo [* m] a la mitad? [+ gram] (*puedo)

Los ejemplos arriba expuestos presentan errores tanto de tiempos verbales, como de conjugación. Llamen la atención las irregularidades en la formación de los participios regulares como “*busado*” por “*buscado*” o “*buzado*” por “*buceado*”, lo que induce a pensar en una regularidad en la flexión de los participios en sí. Enunciados como “*¿puodo* [* m] a la mitad?*” muestran que no solo se trata de sobrerregular el verbo, sino en la conjugación del verbo en sí. Así mismo se observa que son los verbos irregulares los que más difíciles resultan en su flexión, no solo produciendo sobrerregulaciones sino también, en su morfología verbal. Este tipo de errores son muy frecuentes en Julen, Saskia e Irene. Igualmente, la flexión del verbo “desayunar” en presente 3ª persona del singular como “*sayuna*” y el participio “*fadado*” por “*enfadado*” muestra un posible seguimiento de una norma o patrón que se podría ver guiada por una falsa identificación de las preposiciones “de” y “en” (de-sayunar y en-fadado). Probablemente subyagan a estos seguimientos de reglas impuestas por los propios niños, ciertos sistemas cognitivos y de desarrollo en el proceso de la gramaticalización¹⁴³ al que todo niño obedece (cfr. López Ornat, 1992). O, por

¹⁴³ Se entiende por gramaticalización „el proceso por el que elementos léxicos (No-Analizados) devienen morfemas, y, con más tiempo, morfología flexiva. Ello describe el paso

otra parte, puede tratarse de mecanismos recursivos de tipo inductivo-deductivo, como presenta Karmiloff-Smith (1976), que hacen que los niños deduzcan de ciertas constancias, reglas y/o conductas de producción (cfr. ebd.). Pero no solo se producen errores en la morfología y en la flexión de los verbos, sino también, en los tiempos verbales. En el modo subjuntivo presenta errores en las oraciones subordinadas finales introducidas por la conjunción “para que”: *“esto es para que, que se cuelga* esta venda”* (File "IRENE_08.cha": line 198) o *“ese es para que se, que se calentan*”* (File "IRENE_08.cha": line 356.). En las primeras etapas de gramaticalización y adquisición de las morfologías verbales los niños reproducen de manera autómatas simples estructuras verbales. La hipótesis formulada por Tomasello (1992) de las “*islas verbales*”¹⁴⁴ demuestra que *“los niños no poseen un conocimiento generalizado, sino que usan un número limitado de patrones especificados léxicamente, es decir, que el conocimiento infantil del lenguaje no consistiría en reglas abstractas sino sería un conocimiento más “superficial” (en comillas en original), basado en elementos específicos”* (Sebastián et al., 2004:204)¹⁴⁵. Él mismo aclara que *“the Verb Island hypothesis is my way of stating that learning to use verbs in meaningful ways provides the major stepping-stone for the child’s transition from single word to*

de un sistema pregramatical (no-arbitrario) de categorización del lenguaje al sistema gramatical (formal)” (López Ornat, 1992:50)

¹⁴⁴ Verb Island Hypothesis (Tomasello, 1992). *“We should assume that young children’s early verbs and relational terms are individual islands of organization in an otherwise organized grammatical system. In the early stages the child learns about arguments and syntactic marking on a verb-by-verb basis, and ordering patterns and morphological markers learned for one verb do not immediately generalize to other verbs. The reason for this is that nascent language learners do not have any adultlike syntactic categories or rules, nor do they have any kind of word class of verbs that would support generalizations across verbs”* (Tomasello M., 1992:23f)

¹⁴⁵ Compárense también los trabajos de Tomasello, 1992; Pine y Lieven, 1993 y Pizzuto y Caselli, 1994.

grammatical speech. The hypothesis has the further virtue of explicitly denying the existence of abstract categories and rules in early child grammars. Children do come to have more abstract syntagmatic and paradigmatic categories as they develop, however” (Tomasello, 1992:24). Se presupone que esta hipótesis de Tomasello es el caso que nos concierne, es decir, que los probandos en sus primeras fases de gramaticalización hacen uso de verbos a modo de islas aisladas e independientes unas de otras y utilizadas en una sola flexión/tiempo/modo (cfr. ebd.). Es entonces, a lo largo del proceso de adquisición y desarrollo de la lengua, cuando los niños incrementan el uso de diferentes formas verbales y aprenden a usar estas correctamente.

- Errores de omisión:

- (107) *** File "SASKIA_03.cha": line 203.
SAS: ya la busado. [+ gram] (*buscado)
- (108) *** File "SASKIA_04.cha": line 483.
SAS: yo no comido kivi. [+ gram] (*he comido)
- (109) *** File "SASKIA_07.cha": line 305.
SAS: ¿la perro qué hecho*? [+ gram] (*ha hecho)
- (110) *** File "SASKIA_08.cha": line 242.
SAS: yo lo comprado. [+ gram] (*he comprado)
- (111) *** File "SASKIA_09.cha": line 27.
SAS: hecho así. [+ gram] (*he hecho)
- (112) *** File "SASKIA_10.cha": line 248.
SAS: trabajando. [+ gram] (*he trabajado)
- (113) *** File "SASKIA_12.cha": line 56.
SAS: ¿quién hecho esto? [+ gram] (*ha hecho)
- (114) *** File "SASKIA_12.cha": line 75.
SAS: no me ragalao el (..). [+ gram] (*ha regalado)
- (115) *** File "SASKIA_12.cha": line 115.
*SAS: eso no * bonito. [+ gram] (*es)

(116) *** File "SASKIA_12.cha": line 233.

*SAS: a *a_jugar. [+ gram] (*va a jugar)

(117) *** File "IRENE_05.cha": line 328.

*IRE: yo *preparado. [+ gram] (* he preparado)

(118) *** File "IRENE_05.cha": line 342.

*IRE: *preparado en todo, todo, todo porque me voy al trabajo. [+ gram] (*he preparado)

(119) *** File "IRENE_12.cha": line 250.

IRE: pero yo abierto el agua porque tenía_que_lavarme manos. [+ gram] (*he abierto)

Errores de omisión se hacen presentes solo en Saskia e Irene y más en Saskia que en Irene lo cual, por una parte, lleva a presuponer que este tipo de errores obedecen al momento evolutivo, es decir la edad, en el que los niños se encuentran. Por otra parte, Saskia produce más errores de omisión que Irene, siendo esta la menor de las dos. La interpretación¹⁴⁶ de este tipo de errores nos lleva a tareas de imitación de los niños en las que estos *“tienden a omitir algunas partes de la oración, que son precisamente aquellas que menos dominan”* (Slobin y Welsh, 1971, cit. en Serra et al., 2016:334) mientras que López Ornat (1992) esclarece que *“los errores de omisión de constituyentes obligatorios (sujeto, verbo, objeto) permiten inferir la naturaleza de las dificultades en el proceso de aprendizaje de estas categorías gramaticales”* (López Ornat, 1992 cit. en Serra et al., 2016:334). Serra es menos concreto en sus interpretaciones respecto a los errores de omisión y clarifica que *“los errores de omisión se asumen como índices de la dificultad que los niños hallan en detectar y definir estas categorías. Hay que subrayar que estos errores*

¹⁴⁶ Estudios como el de Serra, Sanz-Torrent, Aguilar, Noguera y Panela (1999) muestran diversas y variadas etiologías de este tipo de errores basadas en corpus y datos de niños de edades comprendidas entre los 3 y los 4 años de edad. Así mismo, López Ornat (1992) y (1994c) especifica la naturaleza de este tipo de errores de omisión de constituyentes obligatorios.

pueden tener diversas etiologías según el momento de adquisición y según el componente o elemento afectado (omitido)” (ebd:335). No parece, sin embargo, que este tipo de omisiones de constituyentes obligatorios obedezcan a un desarrollo léxico insuficiente (cfr. ebd.), así como tampoco existen estudios que demuestren que estas omisiones se repitan o se subordinen a ciertas regularidades o reglas concretas. Es muy común que este tipo de omisiones que suceden en las primeras etapas de adquisición de la lengua, varíen en su aparición desde ser muy frecuentes a disminuir paulatinamente para posteriormente desaparecer. Los elementos afectados tampoco se ciñen a regularidades en su omisión. Se dan casos en los que los niños en un mismo discurso omiten un verbo en una oración y un determinante en la siguiente oración. Debido a que este trabajo se concentra en el verbo, no han sido analizados los errores de omisión de otros constituyentes como sujeto u objeto.

- Errores de comisión:

(120) *** File "LUNA_03.cha": line 180.

LUN: antes habían [* m] doce. [+ gram] (*había)

(121) *** File "JULEN_08.cha": line 397.

JUL: sí, y aquí ha jugado yo solo. [+ gram] (*he)

(122) *** File "JULEN_10.cha": line 477.

JUL: sí, y luego ha visto Jul. [+ gram] (*he)

(123) *** File "JULEN_10.cha": line 518.

JUL: yo ha buzado. [+ gram] (*he)

(124) *** File "SASKIA_01.cha": line 33.

SAS: ella puedas [* m] kschiu kschiu. [+ gram] (*pueda)

(125) *** File "SASKIA_03.cha": line 494.

SAS: sí, porque todo genten van* en vacaciones*. [+ gram] (*va)

(126) *** File "SASKIA_12.cha": line 78.

SAS: Mamá me he compraó. [+ gram] (*ha)

(127) *** File "IRENE_08.cha": line 268.

IRE: pero estos peces no respira [* m] en el agua. [+ gram] (*respiran)

Los errores de comisión de los probandos son ínfimos. Son Julen y Saskia los que más errores de comisión cometen seguidos de Luna e Irene. En cualquier caso, son los errores de conjugación en la primera persona de singular, así como de la tercera persona de singular y plural los que más se manifiestan. En general este tipo de errores suelen aparecer en escasas ocasiones en los enunciados infantiles y han sido muy poco estudiados. Estudios como el de Aguado (1998), Serrat y Aparici (1999), Bel (1996) y López Ornat (1994c) se han dedicado a esclarecer las dudas respecto a estos acontecimientos en la etapa de la gramaticalización. Serra (2016) constata que estos errores *“constituyen un índice claro de falta de conocimiento sobre las estructuras en las que se dan”* (Serra et al., 2016:335). López Ornat los explica como *“síntoma de conocimiento de un conocimiento parcial sobre los aspectos gramaticales”* (López Ornat, 1994c, cit. en Serra et. Al, 2016:336). Como se ha visto al comienzo del capítulo, la fase 2, del proceso de adquisición de una estructura gramatical, entre los dos y los tres años aproximadamente, es la fase en la que aparecen las reglas defectivas o “pre-reglas” que según López Ornat *“es el resultado de la gramaticalización de la representación de una estructura lingüística cualquiera. Su descripción como regla (incompleta, defectiva) procede de una actividad de análisis parcial de regularidades en la distribución de pares forma-función. [...] La regla defectiva es de muy limitada extensión (S. López Ornat, 1992b), y produce errores de dos tipos: errores de omisión de marcas gramaticales obligatorias, o bien errores de comisión, consistentes en la selección de una marca gramatical no-adecuada”* (López Ornat, 1994:117). En el trabajo de López Ornat et al. (1994) que analiza el corpus de María, una niña oriunda de Madrid que fue grabada para la investigación desde los 1;7 a los 4;0

años, aparecen errores de comisión como los que se manifiestan en nuestros probandos, 1ª, 2ª y 3ª del plural, fundamentalmente (cfr. ebd).

En este trabajo de López Ornat igualmente se evidencia que en la fase 4, los niños ya no producen errores, sino que, al contrario, son incluso capaces realizar autocorrecciones y corregir errores de los hablantes que se comunican con ellos. Este hecho no se corresponde con los datos sacados del corpus de los sujetos de este estudio. Los cuatro probando evidencian los cuatro tipos de errores independientemente de la edad que tengan los niños y en la fase de adquisición gramatical en la que se encuentren. Ahora sí, como se ha podido verificar con anterioridad en los ejemplos expuestos, es Luna, al ser la de más edad la que menos errores comete en sus enunciados. Sin embargo, no es Julen, el que, según la edad debería ser el segundo que menos errores comete. De los análisis realizados hasta el momento son siempre Julen y Saskia los niños que más errores, tanto verbales como sintácticos, cometen en su discurso verbal. Las interpretaciones de los posibles motivos de estos hechos se muestran complejas, entre ellas se halla la condición socio-cultural del desarrollo de los niños. El input y el modelo ambiental en el proceso de adquisición y desarrollo entra igualmente en las perspectivas de investigación.

3.3.6 Los verbos

Como se ha comentado al comienzo del capítulo, se llevó a cabo, de las producciones de habla espontánea de los probandos, una primera selección en la que se separaron las emisiones con verbo conjugado en forma personal de las ausentes de verbo, de manera que se obtuvieron en una primera selección todas

las oraciones¹⁴⁷ producidas por los sujetos. En este capítulo se presentarán los resultados de la productividad verbal de los datos extraídos de los corpus de los probandos. Esta productividad verbal será clasificada en el recuento total de los verbos por sujeto, en el recuento verbal por mes de contacto, en los tiempos verbales, en las personas verbales y en las perífrasis verbales.

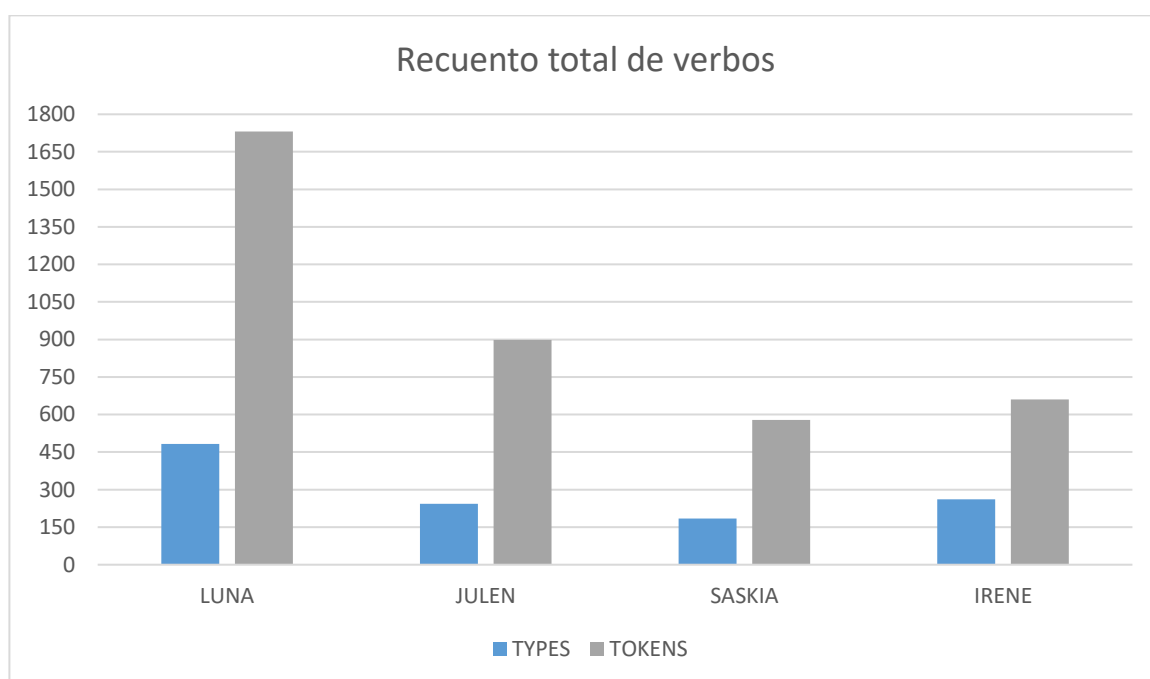


Tabla 100: Recuento total de verbos por probando

La producción total de los verbos en los enunciados difiere a gran escala de un niño a otro. Luna produce 1731 unidades¹⁴⁸ de un repertorio de 483 *Types*¹⁴⁹. Julen produce 898 *tokens* de un repertorio de 243 *types*, Saskia 579 de

¹⁴⁷ Oración como unidad lingüística dotada de verbo conjugado en forma personal a diferencia de la frase, unidad lingüística ausente de verbo conjugado.

¹⁴⁸ Tokens

¹⁴⁹ Tipo verbal (verb type)

185 e Irene 661 *tokens* de 261 *types*. Este comportamiento lingüístico de los probandos indica una tasa de productividad que en el caso de Luna es relativamente alta mientras que, en Julen, Saskia e Irene no es el caso. Sobre la importancia de la productividad en las emisiones de los niños aclaran Tomasello y Brooks (1999) que es crucial ya que *“producir enunciados creativos -los cuales no han sido escuchados nunca previamente- implica que los niños han llegado a algún tipo de categoría abstracta, esquema o construcción a partir de las producciones que han oído de los hablantes adultos de su entorno”* (cfr. Tomasello y Brooks, 1999 cit. en Serra, 2016:286). El desarrollo léxico, como ya ha sido esclarecido a lo largo de este trabajo, se encuentra en estrecha relación con el desarrollo gramatical y sintáctico de los niños. Estos solo pueden desarrollar la gramática partiendo de la base que su léxico es suficientemente considerable como para que sean capaces de combinar las palabras entre ellas partiendo de las reglas gramaticales adquiridas. Serrat et al. (2004) manifiesta que se trata de una de las cuestiones centrales en el estudio de la adquisición del lenguaje infantil y que es esta relación entre el desarrollo del léxico y el desarrollo gramatical es *“a partir de la cual se investigan las interrelaciones e interdependencias entre ambos componentes”* (Serrat et al., 2004:222). Así mismo, Bassano (2003) testimonia la relevancia de esta relación entre el léxico y el desarrollo gramatical y revela que *“la evidencia acerca de las relaciones entre léxico y gramática tiene su fenómeno más descrito en la asincronía temporal entre la emergencia del léxico y la gramática. Esta asincronía es uno de los fenómenos mejor establecidos de la psicología del desarrollo. [...] La asincronía también se muestra en el hecho de que la expansión de palabras de contenido precede a la expansión de palabras gramaticales”* (Bassano, 2000 cit. en Serrat et al., 2004:222). Se ha evidenciado con anterioridad, como resultado de otros análisis de los probandos, que no solo es Luna quien cuenta con un

mayor desarrollo léxico, sino que la disimilitud entre los niños no siempre se ajusta a la que correspondería teniendo en cuenta la edad de estos. En contadas ocasiones se revela que Irene, a pesar de ser la menor de los cuatro, se encuentra en un desarrollo tanto léxico como gramatical por encima de Saskia y, a veces, a la par con Julen. Serrat et al. (2004) considera que la adquisición del lenguaje *“está gobernada no solamente por el juego de las interacciones entre los factores genéticos y ambientales, sino también por aquellos factores que tienen que ver con las interacciones “internas” (entre comillas en original) entre los diversos componentes de la capacidad del lenguaje”* (ebd.:222). Esto explicaría que la productividad de los probandos subyace a la intrínseca relación entre su repertorio léxico y el desarrollo gramatical, así como el hecho de que los tipos de verbos (*Verb Types*) puedan ser ordenados de mayor a menor aparición como sigue: Luna>Irene>Julen>Saskia.

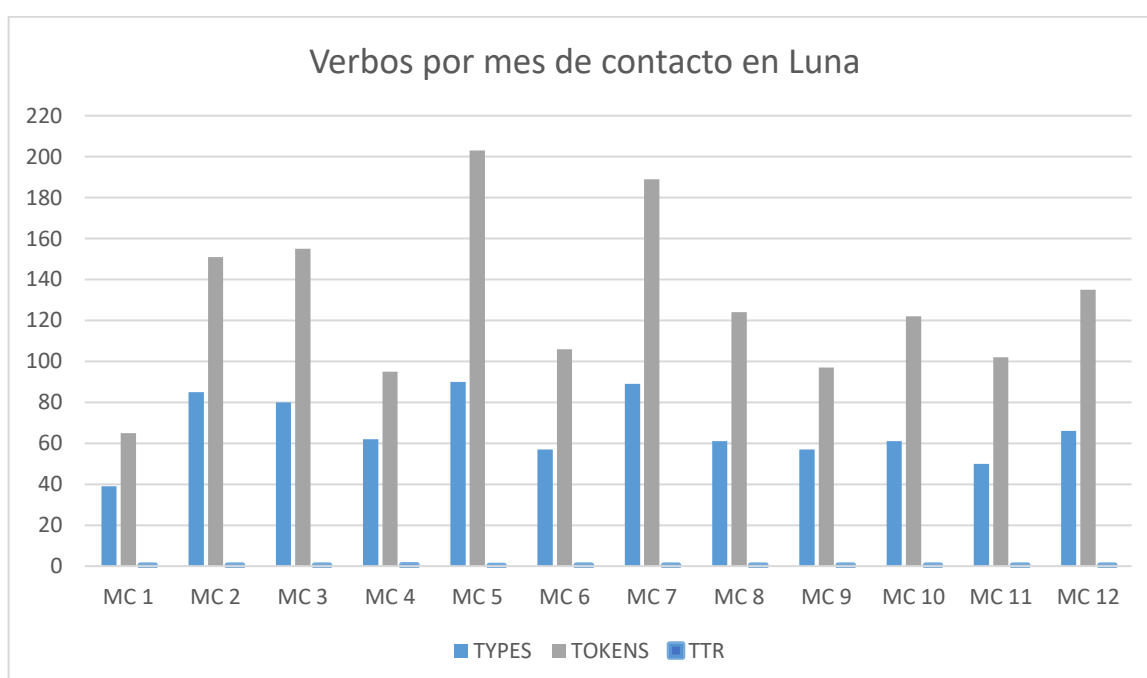


Tabla 101: Recuento total de verbos por mes de contacto en Luna

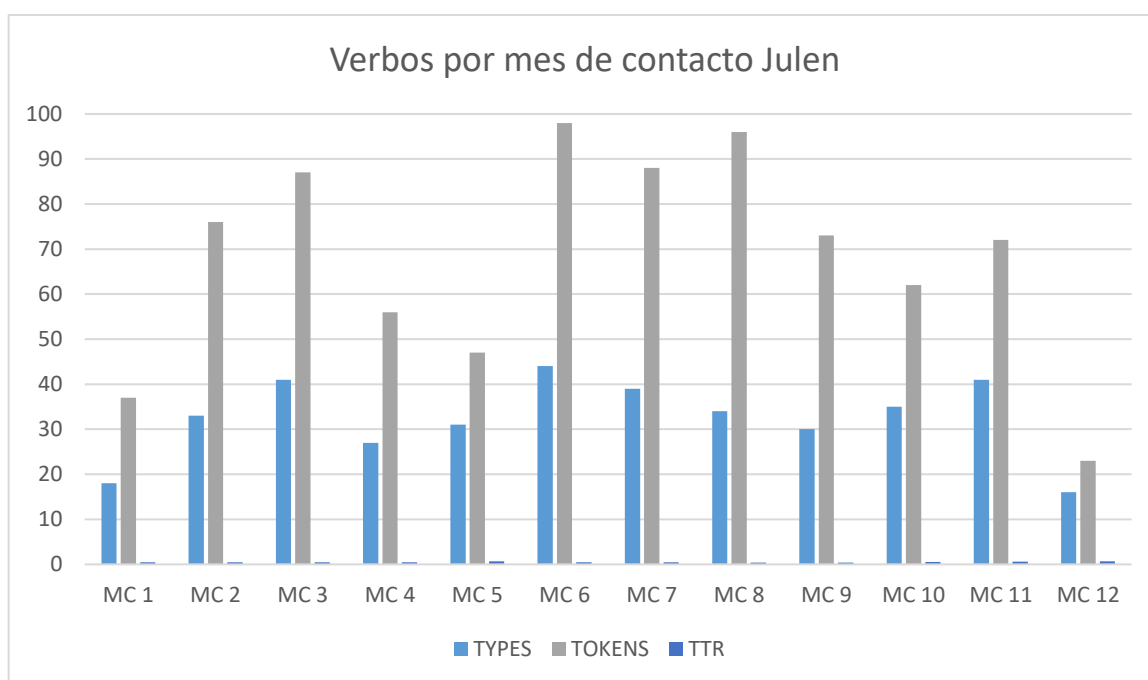


Tabla 102: Recuento total de verbos por mes de contacto en Julen

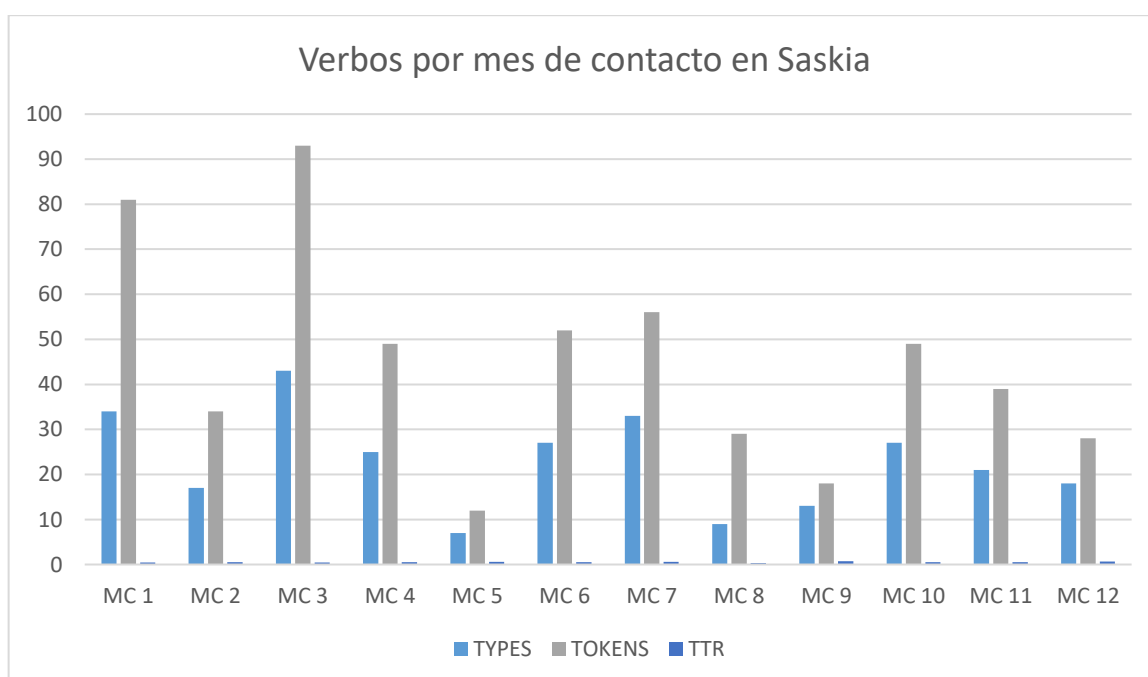


Tabla 103: Recuento total de verbos por mes de contacto Saskia

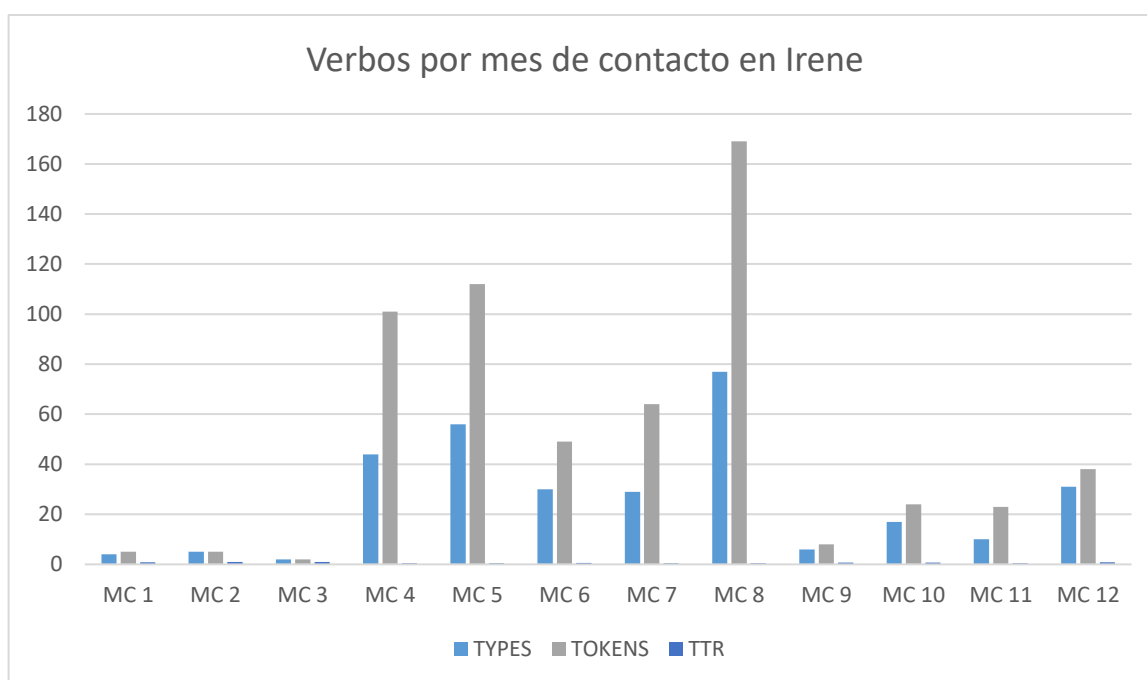


Tabla 104: Recuento total de verbos por mes de contacto en Irene

En las tablas de las producciones verbales por mes de contacto se evidencia, por una parte, que las producciones son completamente aleatorias y, por otra parte, que no obedecen a ninguna regla de desarrollo de productividad de la morfología verbal. Esto sugiere que a lo largo del estudio longitudinal no ha habido un acrecentamiento de las mismas, demostrándose así que la producción no subyace al progreso gramatical y léxico que se supone tendría que subyacer teniendo en cuenta que las tomas de habla espontánea han sido realizadas en un periodo de un año. Por lo tanto, no se cumple en los probandos la afirmación de López Ornat (1992) según la cual *“a lo largo del proceso de gramaticalización el procesamiento cognitivo subyacente, tomado macro-evolutivamente, presenta mecanismos de aprendizaje relativamente estables: análisis de aspectos formales de estímulo y/o de los ejemplos ya almacenados; introducción de constancias formales en las relaciones forma-función; escritura de una primera hipótesis gramatical (pre regla); actividad*

generadora del conocimiento reglado, cambios (avances) en las conductas de comprensión y de producción” (López Ornat S. , 1988, 1990, cit. en López Ornat, 1992:50f).

A fin de encontrar una línea común en las producciones verbales de los probandos, han sido estas comparadas llegando a las siguientes conclusiones: El caso de Irene se somete a su preferencia por el discurso en alemán el cual, es mayor en ella que en los otros sujetos. En los tres primeros meses de contacto sus enunciados son prácticamente solo en esta lengua, lo cual resulta en una producción verbal en español mínima. En los meses que prosiguen aumenta la producción debido a una larga estancia en España con la familia de la niña. Irene es la que más enunciados en alemán alberga en sus tomas de habla espontánea, seguida de Saskia. Julen, sin embargo, es el que más enunciados mixtos elabora y Luna la que mejor se adhiere a las reglas gramaticales con algunos errores tanto léxicos como sintácticos o de morfología verbal¹⁵⁰. Cabría considerar la posibilidad de que uno de los motivos por el que las producciones verbales aumentan obedecen a la cantidad y calidad del input recibido, es decir, en la mayoría de los casos, a largas estancias fuera del país, a visitas de familiares de España o a influencias lingüísticas externas. Estas circunstancias originan considerables dificultades a la hora de realizar el análisis de los datos del corpus. La heterogeneidad de los contextos en los que han sido realizadas las tomas nos abre los ojos ante la imposibilidad de crear un ámbito estéril y puro lejos de toda influencia. El desarrollo de la adquisición del lenguaje se subordina a variados y desemejantes aspectos y circunstancias las cuales son imposibles de vaticinar o incluso de erradicar. En los cuatro probandos se hace visible el amplio abanico de posibilidades, circunstancias y predeterminaciones que

¹⁵⁰ Compárense los ejemplos presentados en el capítulo anterior.

hacen que el habla sea lo que es y debe ser, espontánea, incalculable y caprichosa.

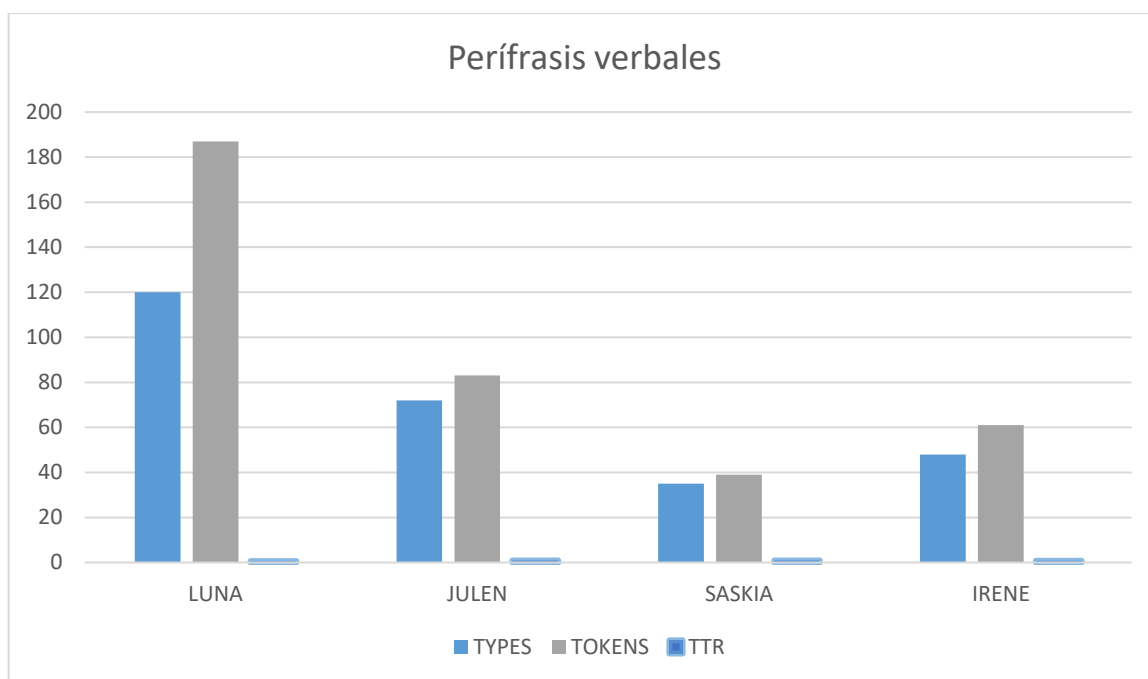


Tabla 105: Recuento total perífrasis verbales en los probandos

Las perífrasis verbales han sido separadas de las producciones totales de los verbos de los sujetos a razón de ser analizadas y estudiadas por separado debido a la envergadura de su uso en las diferentes fases de la adquisición de las regularidades gramaticales. Las perífrasis más frecuentes son las de infinitivo, modales de obligación y de posibilidad, así como ingresivas, y las durativas de gerundio conjugadas sobre todo en 1ª, 2ª y 3ª persona del singular y en 1ª del plural. No se ha hecho diferencia entre los diferentes tiempos verbales en los que han sido conjugados los verbos de las perífrasis, aunque el tiempo más reiterado es el presente de indicativo.

	LUNA	JULEN	SASKIA	IRENE	TOTAL
<i>Ir a + inf.</i>	15	9	8	12	44
<i>Estar + ger.</i>	10	0	0	10	20
<i>Tener que + inf.</i>	20	2	0	0	22
<i>Poder + inf.</i>	20	9	0	0	29
TOTAL	65	20	8	22	115

Tabla 106: Recuento de las perífrasis más frecuentes en los probandos

Ejemplos de perífrasis verbales extraídos de los corpus de los probandos:

(128) *** File "**LUNA_01.cha**": line 188.

*LUN: tienes_que _poner¹⁵¹ todas las cartas en el medio.

(129) *** File "**LUNA_01.cha**": line 218.

*LUN: todos pueden_coger cuatro cartas.

(130) *** File "**LUNA_01.cha**": line 397.

*LUN: es que solo estamos_jugando.

(131) *** File "**LUNA_02.cha**": line 36.

*LUN: voy_a_coger azul.

(132) *** File "**LUNA_02.cha**": line 114.

*LUN: Leo, te voy_a_enseñar.

(133) *** File "**LUNA_02.cha**": line 372.

*LUN: ha dicho que va_a_venir ahora.

(134) *** File "**LUNA_03.cha**": line 272.

*LUN: no estaba_tocando el violín.

(135) *** File "**JULEN_11.cha**": line 388.

*JUL: están (..) van_a_estar tristes cuando no voy_a_estar más en el kindergarten@s. [+ gram]¹⁵²

(136) *** File "**JULEN_01.cha**": line 220.

*JUL: ¿puedes_Pinocho_singen? [+ gram]

¹⁵¹ Las perífrasis verbales fueron marcadas en *chat* con guiones bajos.

¹⁵² Marca en *chat* de error gramatical.

- (137) *** File "JULEN_01.cha": line 248.
*JUL: voy_a Pinocho al wasser@s werfen@s. [+ gram]
- (138) *** File "JULEN_02.cha": line 486.
*JUL: lo vamos_a_hacer lieber@s aquí. [+ gram]
- (139) *** File "SASKIA_01.cha": line 54.
*SAS: yo tengo_que_quitar.
- (140) *** File "SASKIA_01.cha": line 79.
*SAS: yo voy_a_poner esto aquí, para poder ver (..).
- (141) *** File "SASKIA_01.cha": line 171.
*SAS: vamos_a_jugar.
- (142) *** File "SASKIA_01.cha": line 313.
*SAS: sí, vamos_a_echar. [+ gram]
- (143) *** File "SASKIA_03.cha": line 161.
*SAS: y aquí está blumen@s, blume@s, blume@s y aquí pueden_un_poco_wasser_geben. [+ gram]
- (144) *** File "SASKIA_03.cha": line 317.
*SAS: no tenemos_que_buscar.
- (145) *** File "SASKIA_07.cha": line 345.
*SAS: vamos_a_ir a Viena.
- (146) *** File "SASKIA_07.cha": line 415.
*SAS: estamos_jugando mucho.
- (147) *** File "IRENE_04.cha": line 330.
*IRE: ¿estoy_mezclando bien?
- (148) *** File "IRENE_04.cha": line 367.
*IRE: estoy_mezclando con galletas.
- (149) *** File "IRENE_04.cha": line 405.
*IRE: qué cosa estoy_metiéndome en la boca y tirando con la boca.
- (150) *** File "IRENE_05.cha": line 106.
*IRE: pero voy a voy_a_comer comida.
- (151) *** File "IRENE_08.cha": line 548.
IRE: se pode_dormir [m]¹⁵³ aquí.
- (152) *** File "IRENE_08.cha": line 560.
*IRE: y esta noche no voy_a_dormir.

¹⁵³ Marca de error en la morfología verbal.

Las marcas de persona¹⁵⁴ y número¹⁵⁵ verbales, marcas de sujeto, más usadas por los probandos son, por norma general, la primera, segunda y tercera singular. La menos frecuente la segunda de plural como se puede advertir en la tabla abajo expuesta.

Niño	1 PS	2 PS	3 PS	1 PP	2 PP	3 PP
LUNA	279	289	615	69	1	142
JULEN	186	159	358	57	0	60
SASKIA	111	81	292	29	0	31
IRENE	120	82	227	21	1	77
TOTAL	696	611	1492	176	2	310

Tabla 107: Frecuencia de uso de los morfemas de número y persona verbales

Teniendo en cuenta las producciones verbales extraídas del corpus total de los sujetos, se han indagado los siguientes resultados respecto a la frecuencia de los tiempos verbales más frecuentes en los enunciados de los niños. La inicial clasificación ha sido dividida en verbos auxiliares, verbos copulativos, infinitivo, gerundio, participio y demás verbos (véase la siguiente tabla). En una segunda clasificación se ha analizado el grupo de los tiempos verbales en forma personal, es decir, todos los tiempos verbales excluyendo las formas no flexivas¹⁵⁶ y las perífrasis verbales.

¹⁵⁴ „El morfema de persona (en cursiva en original) inserto en el verbo hace alusión a uno de los entes que intervienen en un acto de habla” (Alarcos Llorach, 1994:139).

¹⁵⁵ „El número es morfema solidario con la persona dentro del verbo” (ebd:140).

¹⁵⁶ También llamadas formas derivadas del verbo o verboides y „son unidades derivadas del signo léxico de los verbos” (ebd:143)

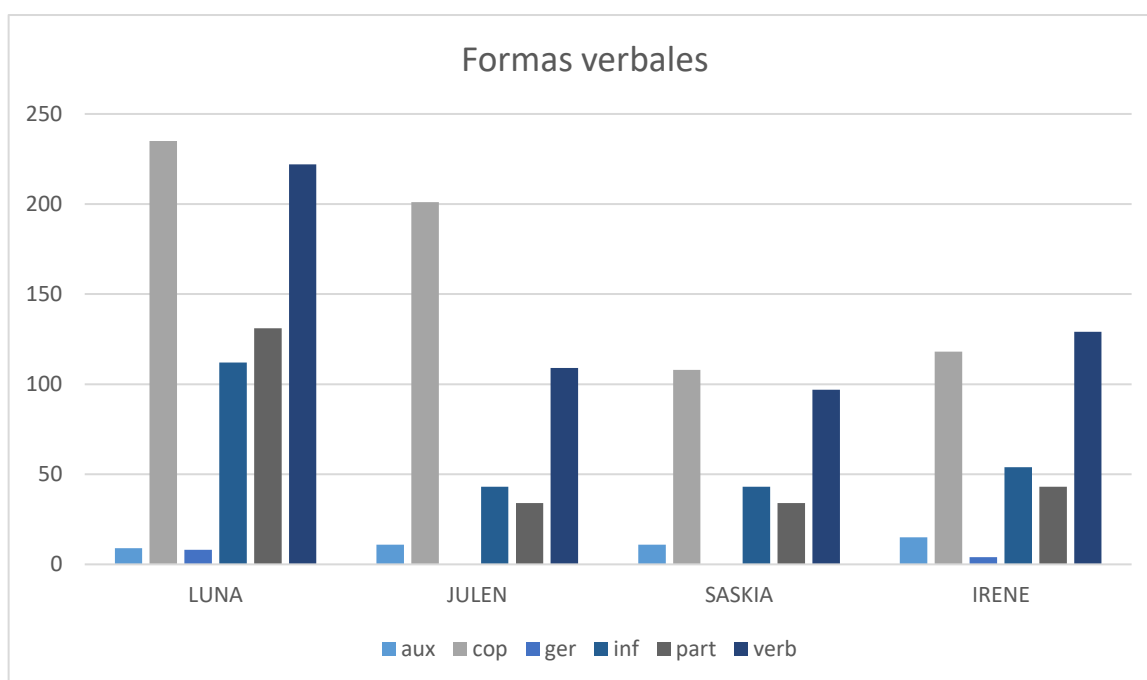


Tabla 108: Frecuencia del uso de las formas verbales en los probandos

Con los datos obtenidos de esta primera clasificación se puede afirmar que los verbos copulativos¹⁵⁷ (cop) aparecen prácticamente con la misma frecuencia o incluso con mayor frecuencia en los enunciados de los probandos que las formas verbales personales (verb). La forma no flexiva del verbo, el gerundio casi no es usado por los sujetos con 8 *tokens* en Luna y 4 en Irene, mientras que las otras dos formas no flexivas aparecen reiteradamente con 112 apariciones en Luna, 43 en Julen, 43 en Saskia y 54 en Irene los infinitivos y 131, 34, 34 y 43 *tokens* respectivamente. En infinitivo es una de las formas más empleadas por los niños en general, por una parte, porque se usan en los imperativos como “ir a” o “tener que” y, por otra, “*porque la mayoría de ellos son dependientes de verbos modales, como querer, poder, deber, etc. [...]. También es muy frecuente en oraciones subordinadas finales con la preposición*

¹⁵⁷ Verbos vacíos de significación, que actúan como cópula (ser, estar y parecer) y que forman el predicado nominal en la oración.

“a” o “para”, marcando “la dirección hacia la finalidad situada en el futuro”, precisamente por la dificultad que para los niños entraña el empleo del futuro simple de indicativo” (Trigo Cutiño, 1980:120).

En un segundo análisis se ha hecho el recuento de los tiempos verbales más usados por los probandos, esto es, los que en la tabla anterior han sido clasificados como “verb” (verbos conjugados en forma personal menos los auxiliares y los verbos copulativos). Esta ordenación ha sido realizada por el programa MOR de CHILDES.

	LUNA	JULEN	SASKIA	IRENE	TOTAL
<i>Presente indicativo</i>	1028	662	433	388	2511
<i>Presente subjuntivo</i>	8	9	1	9	27
<i>Pretérito perfecto compuesto</i>	132	34	326	43	535
<i>Pretérito imperfecto</i>	71	17	11	6	105
<i>Pretérito perfecto simple</i>	16	4	2	6	28
<i>Futuro simple</i>	0	0	0	1	1
<i>Imperativo</i>	137	98	68	70	373
TOTAL	1392	824	841	523	3580

Tabla 109: Recuento de los tiempos verbales

El tiempo verbal más empleado por los probandos es, con creces, el presente de indicativo seguido del modo imperativo. Que precisamente sean el presente y el imperativo los que más aparecen no debe ser de extrañar. Según Trigo Cutiño (1980) la forma verbal del presente de indicativo es en niños *“la más usual y podemos pensar que, tratándose de narraciones en su mayoría, debe estar influenciado el niño por el empleo que hacemos los adultos del llamado “presente histórico” (entre comillas en original) en nuestra lengua. Pero nosotros nos preguntamos: ¿estará también motivado porque el presente es el*

tiempo tangible para el niño, en el que su yo realiza, porque lo vive intensamente, y en el que ubica sus intereses, sus juegos y toda su vida? “Un primer bosquejo de análisis lingüístico en el niño -dice el profesor Alarcos- consiste en separar lo que coexiste realmente, de lo que no coexiste; o lo que está presente, de lo ausente, oponiendo un **ahora** a un **no ahora** (en negrita en original)” (Trigo Cutiño, 1980:114). Gili Gaya (1972) expone los resultados de un trabajo realizado con niños puertorriquenses: “como era de esperar, la forma más usual es el presente de indicativo. Así ocurre también en el habla coloquial de los adultos. La proporción es de 36% en números redondos” (Gili Gaya, 1972, cit. en ebd.: 115). Las formas imperativas aparecen en gran medida en el recuento total de las formas verbales empleadas por los sujetos. En la mayoría de los casos se debe a la forma de hablar de los niños en sí, ya que no se nos debe olvidar que el imperativo es la forma de referirse y llamar alguien, de mostrar lo que se está haciendo, de pedir ayuda y de apelar en general. Formas imperativas como “mira” y “ven” aparecen con frecuencia en el discurso infantil. Trigo Cutiño (1980) lo aclara de la siguiente manera: “no es extraño, si tenemos en cuenta que la edad de seis años [...] se caracteriza por un estado de continua actividad y un deseo vehemente de llamar la atención sobre sí [...]. No olvidemos, por otra parte, que el imperativo constituye un modo de dirigirse a las personas; es, por tanto, un modo muy característico del habla infantil, en la cual la función “apelativa” priva sobre las demás” (ebd.:119). Gili Gaya exhibe motivos históricos en el frecuente uso del imperativo: “es bien sabido [...] que el imperativo indoeuropeo es una forma abreviada y condensada que tiende a presentar su raíz verbal con la mayor desnudez; p.e., en latín dic, duc, fac, fer, o con la vocal temática de cada conjugación, sin desinencia alguna, como en ama, dele, lege, dormi. Los imperativos castellanos di, ven, ve, etc., responden a la

misma tendencia. Por esto son las primeras formas que aparecen en la conjugación infantil” (Gili Gaya, 1972, cit. en ebd.:119f).

	LUNA	JULEN	SASKIA	IRENE
<i>Presente indicativo</i>	73,9%	80,3%	80%	74,2%
<i>Presente subjuntivo</i>	0,6%	1,1%	0,2%	1,7%
<i>Pretérito perfecto compuesto</i>	9,5%	4,1%	4,8%	8,2%
<i>Pretérito imperfecto</i>	5,1%	2,1%	2%	1,1%
<i>Pretérito perfecto simple</i>	1,1%	0,5%	0,4%	1,1%
<i>Futuro simple</i>	0%	0%	0%	0,2%
<i>Imperativo</i>	9,8%	11,9%	12,6%	13,4%

Tabla 110: Porcentaje de las formas verbales

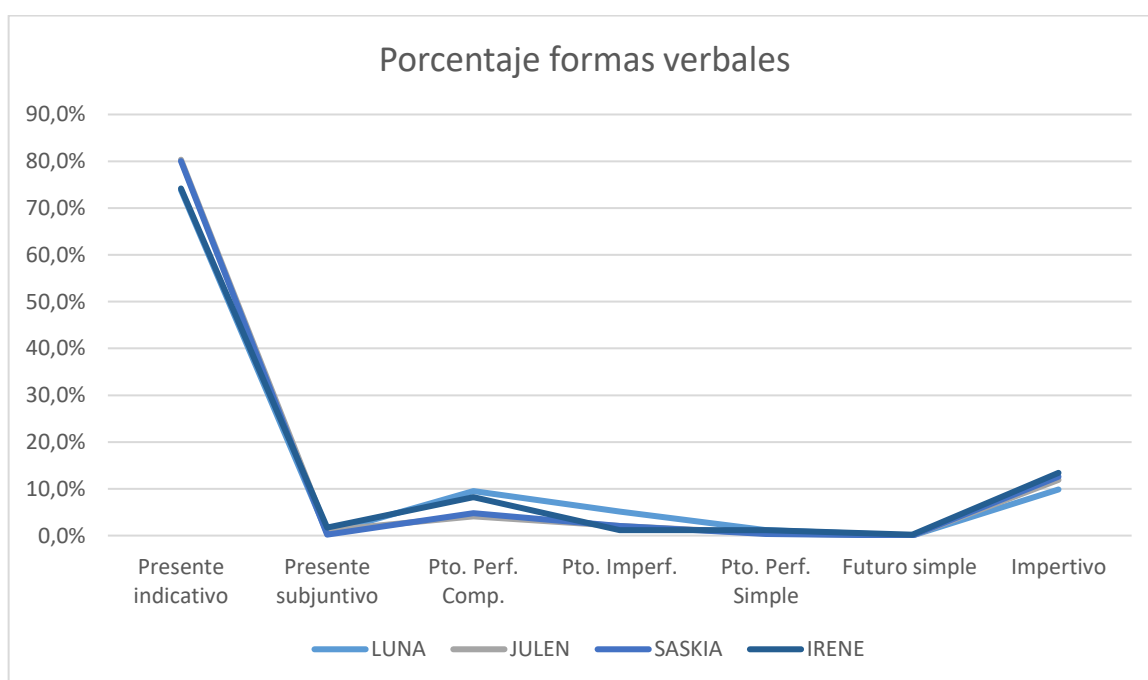


Tabla 111: Frecuencia proporcional del total de verbos por probando

En este apartado has sido analizadas las formas verbales empeladas por los probandos, su frecuencia de aparición en el corpus total de cada uno de

ellos, así como aclaraciones tanto lingüísticas como extralingüísticas que deben proporcionar una visión general del uso de las formas verbales en el habla infantil. Las apreciaciones y valoraciones aquí presentadas son meramente subjetivas y se basan en mis conocimientos al respecto, así como en mi parecer. El análisis de los datos que se fundamenta en el corpus de la lengua espontánea de los sujetos, es objetivo y permite un acercamiento al sistema verbal de los probandos durante el periodo de tiempo que han sido grabados.

Capítulo 4

Las hipótesis y sus conclusiones

Es ist unmöglich nur beobachtbare Größen in eine Theorie aufzunehmen, es ist vielmehr die Theorie die entscheidet was man beobachten kann.

-Einstein

El presente capítulo que contiene los análisis y resultados de una minuciosa investigación basada en los registros de habla espontánea de los cuatro probandos, presenta la descripción de un proceso, de su proceso lingüístico¹⁵⁸. La información, y su posterior análisis, extraída de estos datos longitudinales ha servido para que las hipótesis formuladas en un primer momento, al comienzo de esta investigación, vayan a poder ser verificadas o refutadas. Se trata pues de un trabajo que presenta una evolución en el desarrollo lingüístico y como tal, no debe olvidarse la ventaja que ofrece dicha evolución, tanto para este trabajo, como para los niños, como para la ciencia. Dichas hipótesis son, por consiguiente, hipotético-deductivas y han marcado el avance de este proceso de evolución.

No me atrevo a alegar que los análisis y resultados de este estudio y sus correspondientes hipótesis vayan a abrir mecha en el terreno científico, pero sí a que, por lo menos, aporten un granito de arena.

4.1 Las hipótesis de las interferencias lingüísticas¹⁵⁹

Dentro del campo de las interferencias lingüísticas he planteado dos hipótesis deductivas:

¹⁵⁸ Se ha llevado a cabo desde el comienzo del trabajo una clara distinción entre los capítulos teóricos y los capítulos en los que se presentan los datos empíricos. Ningún sentido tendría y resultaría redundante volver a hacer hincapié y reiterar la teoría respecto a las hipótesis formuladas. En este capítulo serán presentados los resultados de los análisis. Se sugiere, llegados a este punto, una relectura de los temas teóricos presentados en los capítulos 1 y 2 del presente trabajo.

¹⁵⁹ Ver capítulo 1.5 La interferencia lingüística.

1. Interferencia mutua entre las dos lenguas, independientemente de la lengua dominante.

2. Interferencia del alemán en el español, independientemente de la lengua dominante.

Primeramente, con la formulación de las hipótesis arriba expuestas se pretende analizar el fenómeno de la interferencia en el habla de los probandos. En segundo lugar, se quiere poner énfasis en el hecho de que en el presente trabajo se contempla la interferencia lingüística o mezcla de código como un hecho lingüístico y fenómeno creativo que poco tiene que ver con la incapacidad o falta de conocimientos de los niños a la hora de expresarse en una de sus dos lenguas maternas. Flor Ada (1985) manifiesta que *“la mezcla de código que realiza el verdadero hablante bilingüe cuando se comunica con otro bilingüe es un fenómeno creativo que no implica necesariamente limitación en el uso de cada lengua sino la posibilidad de mezclarlas por razones afectivas, expresivas, o, incluso, críticas”* (Flor Ada, 1985:76). Aun así, las interferencias lingüísticas de una lengua en la otra, independientemente de si son aceptadas como fenómeno creativo, de actuación (performance) o no, originan conflictos con la norma y pueden llegar a interferir en la fluidez de la comunicación y del discurso. Asimismo, tanto Müller et al. (2011) como Wei (2000) y otros muchos comparten la opinión de que *“Interferenz wird [...] als Performanzphänomen bezeichnet. [...] Als Konsequenz ergibt sich, dass die Interferenz eher individueller Natur ist”* (Müller et al., 2011:18) y de que las interferencias aparecen con más regularidad y frecuencia en la lengua hablada que en la escrita (cfr. ebd), variando esta,

según el estilo y la forma de discurso: *“auch der Sprachstil kann die Auftretenshäufigkeit der Interferenz beeinflussen. Je nachdem, ob Mehrsprachige beschreiben, erzählen oder spontan interagieren, werden Interferenzen weniger bzw. häufiger auftreten”* (ebd).

Las interferencias han sido clasificadas en interferencias gramaticales e interferencias léxicas. A continuación, se exponen todas las interferencias encontradas de los cuatro probandos basados en el registro completo de las tomas de habla espontánea, menos las interferencias que tienen relación con la colocación del verbo en la oración, las cuales serán expuestas en el capítulo 4.2:

a) Interferencias léxicas:

(153) *** File "LUNA_03.cha": line 337.

LUN: sí, porque se cayó de dos metros y su cabeza estaba_abierta.

- La expresión correcta en español sería “abrirse la cabeza”, “romperse la cabeza”. En este caso es difícil sonsacar si se trata de una interferencia léxica “der Kopf war offen” (nach dem Sturz) o si, por el contrario, se trata de un error léxico sin que haya tenido lugar una interferencia.

(154) *** File "LUNA_05.cha": line 730.

LUN: porque algunas gomas ya son muy altas que ya se rompen.

- (*“altas” por “alt” en alemán, en vez de, “viejas”)

(155) *** File "LUNA_12.cha": line 720.

LUN: cada uno puede una bola con dos sortas*.

- (*“...eine Kugel mit zwei Sorten” en vez de “...una bola de dos sabores”).

(156) *** File "JULEN_11.cha": line 65.

JUL: ¡tienes un plano!

- (*“(du) hast einen Plan/Anleitungen” en vez de, “¡tienes unas instrucciones!”)

(157) *** File "SASKIA_07.cha": line 107.

SAS: y tengo tripaweh.

- (*“(ich) habe Bauchweh” por “tengo dolor de tripa”/“me duele la tripa”)

(158) *** File "IRENE_07.cha": line 98.

*IRE: ahora quiero hacer grande.

- (*“...groß gehen wollen/müssen” en vez de “quiero hacer de cuerpo”). En alemán en el habla oral se utiliza la expresión “groß aufs Klo gehen” la cual se traduciría por “hacer de cuerpo/vientre”. Irene, en este contexto la tradujo la expresión mezclando las dos expresiones, la española y la alemana.

b) Interferencias gramaticales¹⁶⁰:

(159) *** File "LUNA_01.cha": line 195.

LUN: y se acaba el juego cuando está la entera casa hecha.

- (*"wenn das ganze Haus fertig ist")

(160) *** File "LUNA_01.cha": line 231.

LUN: si tienes una casa no tienes_que.

- En alemán el verbo modal *müssen* no tiene por qué ir a acompañado de un infinitivo, mientras que en español no se puede utilizar la perífrasis incompleta, el uso de un infinitivo es requisito para que la perífrasis tenga sentido.

(161) *** File "LUNA_01.cha": line 418.

LUN: y ayer he ido a su casa.

- El adverbio de tiempo ayer impone el uso del pretérito perfecto simple "*ayer fui*", mientras que en el alemán coloquial el uso del pretérito perfecto compuesto es muy frecuente, aunque la norma exija lo contrario.

(162) *** File "LUNA_02.cha": line 221.

LUN: a las siete va_aVenir.

- (*"um sieben wird sie kommen", en vez de "va a venir a las siete"). Por una parte, la perífrasis se ha mantenido inseparable como exige la norma, por otra parte, el orden de los componentes de la oración, el orden sintáctico SVO, ha sido modificado debido a la interferencia del alemán en el que la norma indica que cuando la oración comienza con un adverbio temporal o sintagma adverbial, se coloca el verbo no flexivo (infinites Verb) "venir" en posición final.

(163) *** File "LUNA_02.cha": line 231.

LUN: viene de Colombia.

- (*"sie/er kommt aus Kolombien" en vez de, "es de Colombia")

(164) *** File "LUNA_03.cha": line 228.

LUN: y también mi amigo va.

- (*"und auch mein Freund geht/fährt (dorthin)" en vez de, "y mi amigo también va"). Interferencia en la sintaxis española en la que, según la colocación de los elementos de la oración el sujeto debe ir en primer lugar.

(165) *** File "LUNA_03.cha": line 744.

LUN: yo sé cómo va ese juego.

- (*"ich weiß wie dieses Spiel geht" en vez de, "sé cómo se juega a este juego"). En un lenguaje alemán infantil y/o coloquial puede usarse esta expresión mientras que el verbo "ir" en español, tiene otro significado en el contexto.

(166) *** File "LUNA_04.cha": line 47.

LUN: tienen_que_estar no los mismos colores.

- (*"nicht dieselben Farben"). Interferencia de la gramática alemana en la española, la cual coloca la negación delante del verbo conjugado.

¹⁶⁰ Ver teoría de la gramática y sintaxis española y alemana en el capítulo dos del presente trabajo.

(167) *** File "LUNA_06.cha": line 514.

LUN: entonces donde mi papá vive, tres.

- (*"wo mein Papa wohnt" en vez de "donde vive mi papá"). Interferencia de la gramática alemana en la española. En la proposición subordinada en alemán el verbo conjugado se coloca en posición final.

(168) *** File "LUNA_07.cha": line 158.

LUN: he visto dos medusas cuando estaba en vacaciones.

- (*"im Urlaub sein" en vez de, "estar de vacaciones"). En este caso se ha usado la misma preposición que sería correcta en alemán "in/m" (en) en vez de "de".

(169) *** File "LUNA_07.cha": line 618.

LUN: mi mamá ha dicho que me va_a_comprar pronto una cajita donde están* todos los colores.

- (*"wo alle Farbe drinnen sind" en vez de, "que tenga* todos los colores"). Interferencia de expresión gramatical. En este caso se ha optado por imponer la expresión en alemán traducida literalmente.

(170) *** File "LUNA_07.cha": line 737.

LUN: y ayer he tomado una medicina.

- (*"gestern habe ich..." en vez de, „ayer tomé“). Ver explicación (157)

(171) *** File "LUNA_08.cha": line 442.

LUN: te lo puedo_enseñar el siguiente día.

- (*"...am nächsten Tag..." en vez de, "al día siguiente"). Interferencia de expresión, traducida literalmente como se observa en el ejemplo.

(172) *** File "LUNA_08.cha": line 473.

LUN: me ha buscado mamá.

- (*"hat mich abgeholt..." por "me ha ido a recoger"). En español se usa generalmente el verbo "recoger" y no "buscar" que, además, va unido a la perífrasis verbal ir a + infinitivo: "ir a recoger a los niños al colegio".

(173) *** File "LUNA_08.cha": line 567.

LUN: porque no tenemos ningún jardín.

- (*"...keinen Garten" en vez de "no tenemos jardín"). El sintagma nominal "ningún jardín" hace referencia a la posibilidad de tener muchos y variados jardines entre los cuales no se encuentra uno específico. El uso de este determinante indefinido es incorrecto en español, aunque en alemán se pueda usar.

(174) *** File "LUNA_08.cha": line 571.

LUN: porque mi amiga tiene un perro así en el piso.

- (*"...meine Freundin hat so einen Hund...""). El adverbio de modo „así“ se usa en el alemán coloquial y familiar cuando se puede mostrar al oyente cómo es el objeto o persona al que hacemos referencia. Este uso no está aceptado en español.

(175) *** File "LUNA_08.cha": line 625.

LUN: porque ayer no le ha traído al perro.

- (*"..gestern hat er/sie es nicht gebracht" por "ayer no lo trajo"). Ver explicación (157)

(176) *** File "**LUNA_09.cha**": line 331.

LUN: ¿te digo de dónde lo tengo?

- (*"...von wo ich es habe?" en vez de, ¿te digo de dónde lo he sacado?). En el lenguaje coloquial infantil en alemán usan los niños erróneamente el sintagma "von wo" en vez de "woher". Esta expresión ha sido transferida al español literalmente.

(177) *** File "**LUNA_10.cha**": line 273.

LUN: porque lo recibo.

- En este ejemplo se ha usado el verbo "recibir" en un contexto erróneo. Hay que apuntar que en este ejemplo Luna está jugando a las cartas conmigo. En el contexto del juego no puede decirse "he recibido una carta" sino, "me han dado una carta". En alemán se utiliza la expresión "ich habe diese/eine/eine gute/eine schlechte Karte bekommen", la cual Luna ha transferido directamente al español sin tener en cuenta el contexto.

(178) *** File "**LUNA_11.cha**": line 57.

LUN: ¿cuántos idiomas puedes?

- (*"wie viele Sprachen kannst du?" en vez de, ¿cuántas lenguas hablas tú?). Interferencia muy característica de niños bilingües español-alemán. Usan el verbo „poder" sin tener en cuenta el contexto en español. Mientras que es posible decir "puedo andar en bici": "ich kann radfahren", no es posible usarlo en todos los contextos que expresan una competencia motriz y cognitiva. En alemán se usa el verbo poder para expresar tanto capacidades como conocimientos ("er kann schwimmen", "sie können tanzen", "er kann viele Sprachen sprechen"), en español se hace una distinción entre los dos verbos, "poder" y "saber".

(179) *** File "**LUNA_11.cha**": line 195.

LUN: y a mi abuelita, tiene el veinticuatro de enero el cumpleaños.

- (*"meine Oma hat am 24. Geburtstag", en vez de, "el cumpleaños de mi abuela es el 24"). Interferencia peculiar de los bilingües español-alemán, utilizar la expresión "tener cumpleaños*" en vez de "ser el cumpleaños de alguien".

(180) *** File "**LUNA_12.cha**": line 720.

LUN: cada uno puede una bola con dos sortas*.

- Para la interferencia léxica ver (155). Uso peculiar del lenguaje infantil alemán en el que el verbo modal "können" va exento del infinitivo por lo que la oración se queda vacía de significado. En español esta variante es posible imposible, los verbos modales tienen que ir acompañados de los infinitivos correspondientes: "poder comer/escoger/elegir una bola de dos sabores".

(181) *** File "**JULEN_01.cha**": line 295.

JUL: yo creo que está runter@s gefallen@s.

- (*"...es ist runter gefallen" en vez de, "creo que se ha caído"). En este caso Julen ha transferido la forma "ist + Partizip II" (Zustandspassiv) literalmente al español.

(182) *** File "**JULEN_02.cha**": line 98.

JUL: yo soy schwarz@s.

- (*"ich bin schwarz" en vez de, "yo cojo el negro/a"). En este contexto, en el que Julen y yo estamos jugando a un juego de mesa, su expresión traducida literalmente del alemán "ich bin schwarz" por "yo soy negro", es errónea. En español se coge una ficha de color para poder jugar, por lo que se usa la expresión "cojo la negra".

- (183) *** File "JULEN_02.cha": line 510.
 JUL: tú lo puedes.
 • (*"das kannst/schaffst du" en vez de, „tú puedes“)
- (184) *** File "JULEN_02.cha": line 547.
 JUL: no, Maialen no lo puede (..).
 • (*"...Maialen kann es nicht", en vez de, "...Maialen no puede")
- (185) *** File "JULEN_02.cha": line 656.
 *JUL: ¿dónde están *míos?
 • (*"wo sind meine?" en vez de, ¿dónde están los míos?)
- (186) *** File "JULEN_03.cha": line 134.
 JUL: cuando hamos ganado podemos nochmal¹⁶¹s suchen*@s.
 • (*"....können wir nochmals suchen" en vez de, "...podemos volver a buscar"). En este ejemplo se ha cambiado el adverbio "nochmals" (otra vez) por la perífrasis verbal reiterativa volver a + infinitivo.
- (187) *** File "JULEN_03.cha": line 302.
 JUL: yo quiero también.
 • (*"ich will auch" en vez de, "yo también quiero")
- (188) *** File "JULEN_03.cha": line 518.
 JUL: y esto es Francesco Benulli.
 • (*"das ist..." por "este es")
- (189) *** File "JULEN_04.cha": line 84.
 JUL: yo soy cinco años. [+ gram]
 • (*"ich bin 5 Jahre alt" en vez de, "tengo cinco años")
- (190) *** File "JULEN_04.cha": line 94.
 JUL: y luego estoy seis. [+ gram]
 • (*"und nachher bin ich sechs"). Ver ejemplo (200).
- (191) *** File "JULEN_04.cha": line 220.
 JUL: y hemos comido para el frühstück@s donuts.
 • (*"...wir haben zum Frühstück Donuts gegessen" en vez de "hemos desayunado donuts")
- (192) *** File "JULEN_04.cha": line 359.
 JUL: cuando está Ivan su cumpleaños estoy seis. [+ gram]
 • (*"wenn es Ivans Geburtstag ist, bin ich sechs"). Ver ejemplo (200)
- (193) *** File "JULEN_04.cha": line 427. Keyword: ose
 JUL: mi mamá lo puede (..).
 • (*"meine Mama kann das" en vez de, "mi mamá puede")

¹⁶¹ Marca u orden para el programa MOR de palabras en alemán.

- (194) *** File "JULEN_05.cha": line 362.
 JUL: ¿puedes esto? [+ gram]
 • (*"Kannst du das?" por „¿puedes hacer esto?“). ver otros ejemplos en los que se explica el uso del verbo modal "können" (poder) en el lenguaje infantil en alemán.
- (195) *** File "JULEN_05.cha": line 423.
 JUL: vamos zusammen@s sitzen@s.
 • (*"...zusammen sitzen" por "vamos a sentarnos todos juntos"). Forma no conjugada del verbo (sitzen/sentarse) en posición final en la oración.
- (196) *** File "JULEN_06.cha": line 258.
 JUL: uy, mamá, ¿sabes cómo Kilian dice?
 • (*"weißt du wie Kilian sagt?" en vez de, „¿sabes lo que dice Kilian?“)
- (197) *** File "JULEN_06.cha": line 406.
 JUL: ¿cómo se llama retten@s en español?
 • (*"wie heißt....?" en vez de, ¿cómo se dice...?)
- (198) *** File "JULEN_06.cha": line 440.
 JUL: ¿qué se llama fangen@s en español?
 • (*"was sagt man zu../heißt...?"). Ver (212)
- (199) *** File "JULEN_06.cha": line 452.
 JUL: ¿cómo se llama feinde@s?
 • (*"wie heißt...?" en vez de, ¿cómo se dice...?). Ver (212)
- (200) *** File "JULEN_06.cha": line 471.
 JUL: eh, no, el grüne@s puede aquí, así, y así en ese mauer@s.
 • (*"....der Grüne kann hier, so und so auf dieser Mauer"). Ver otros ejemplos en los que explica el uso del verbo modal "können" en el lenguaje infantil en alemán.
- (201) *** File "JULEN_06.cha": line 598.
 JUL: ¿qué se llama rescatar?
 • (*"wie heißt...?" en vez de, "¿cómo se dice...?"). Ver (212)
- (202) *** File "JULEN_06.cha": line 612.
 JUL: ¿cómo se llama lila@s en español?
 • Ver (212)
- (203) *** File "JULEN_06.cha": line 715.
 JUL: no, pero el grüne@s, ¿cómo se llama grün@s?
 • Ver (212)
- (204) *** File "JULEN_07.cha": line 31.
 JUL: esto tengo también.
 • (*"das habe ich auch" en vez de, "esto también lo tengo yo")
- (205) *** File "JULEN_07.cha": line 251.
 JUL: eso yo lo he bekommen@s. [+ gram]
 • (*"das habe ich bekommen" por "esto me lo han regalado"). El verbo "bekommen" (recibir) no siempre tiene la misma traducción en los contextos en español. En este caso se trata de un regalo que le han hecho a Julen.

(206) *** File "JULEN_07.cha": line 256.

JUL: eso es Spiderman.

- (*"das ist Spiderman" por "este es...")

(207) *** File "JULEN_07.cha": line 390.

JUL: como estaba klein@s.

- (*"wie* ich klein war" en vez de "cuando era pequeño"). En el dialecto vienés se escucha el uso incorrecto de la conjunción "wie" (como) en vez de la correcta "als" (cuando). En este caso, Julen ha traducido su uso incorrecto del alemán literalmente a español.

(208) *** File "JULEN_07.cha": line 543.

JUL: tiene ningún hijo.

- (*"er/sie hat kein/e Kind/er"). En español, los adjetivos indefinidos que van detrás del verbo conjugado deben llevar una negación: "no tiene ningún hijo", a diferencia del alemán, en el que el adjetivo indefinido en sí ya niega la oración.

(209) *** File "JULEN_07.cha": line 611.

JUL: a mí valen.

- (*"mir pasen (sie)" por "a mí me valen")

(210) *** File "JULEN_07.cha": line 621.

JUL: pero los puedo trotzdem@s anziehen@s.

- (*"...ich kann sie trotzdem anziehen" en vez de, "pero me los puedo poner"). Forma no conjugada del verbo (anziehen/poner) en posición final en la oración. En este ejemplo Julen no ha tenido en cuenta que en español los zapatos "se ponen" o "se calzan", es decir el verbo es pronominal y se conjuga con un pronombre personal reflexivo.

(211) *** File "JULEN_08.cha": line 743.

JUL: yo tengo así un leiberl*@s.

- (*"ich habe so ein Leiberl" por "yo tengo una camiseta como esta"). En este enunciado Julen transfiere un aspecto gramatical al español, colocar el adverbio después del verbo, y un aspecto pragmático del lenguaje infantil, el cual ya ha sido tratado en ejemplos anteriores: el adverbio de modo "so" (así) es utilizado por niños de habla alemana en un sinnúmero de contextos, en la mayoría de los casos de manera errónea ya que sustituye la manera de realización de la acción del verbo, probablemente por falta de adverbios que expresen dicha circunstancia de la acción del verbo: "er mir so gemacht", "sie hat es so erzählt", "wir sind so gegangen", etc.

(212) *** File "JULEN_09.cha": line 41.

JUL: ¿cómo se llama sandkiste@s auf@s spanisch@s?

- (*"wie heißt Sandkiste auf Spanisch?" en vez de, "¿cómo se dice Sandkiste en español?"). Ver (155)

(213) *** File "JULEN_09.cha": line 96.

JUL: el papá es un poquito tonto.

- (*"der Papa ist..." en vez de, "papá es un poquito tonto"). En alemán en el lenguaje hablado se tiende a utilizar el artículo determinado delante de los nombres propios: "der Michael", "die Sabine", "die Mama", etc. En español este uso no está aceptado.

(214) *** File "JULEN_09.cha": line 220.

JUL: y luego, hago Negu nach@s.

- (*"und dann mache ich Negu nach", en vez de "y luego imito a Negu"). Los verbos con prefijos en alemán tienen que ser separados (prefijo del verbo) cuando este es tónico. Los prefijos se colocan en posición final en la oración con excepción de los infinitivos, verbos modales y auxiliares: "ich muss Negu nachmachen", "ich habe Negu nachgemacht", etc.

(215) *** File "JULEN_10.cha": line 34.

JUL: ¿qué dices que se llama Graz auf@s deutsch@s?

- (*"wie sagt man Graz auf Deutsch?" en vez de, „¿cómo se dice Graz en alemán?“). Ver (155)

(216) *** File "JULEN_10.cha": line 63.

JUL: ¿qué se llama martes?

- (*"wie heißt martes?" por "¿cómo se dice martes?"). Ver (155)

(217) *** File "JULEN_10.cha": line 67.

JUL: ¿cómo se llama deutsch@s en español?

- (*"wie heißt Deutsch en español?" por „¿cómo se dice Deutsch en español?“). Ver (155)

(218) *** File "JULEN_10.cha": line 78.

JUL: y ¿cómo se llama en español, eh, montag@s en español?

- (*"wie heißt en español Montag?" por „¿cómo se dice en español Montag?“). Ver (155)

(219) *** File "JULEN_10.cha": line 135.

JUL: ¿cómo se llama alemán?

- (*"wie heißt alemán?" por "¿cómo se dice alemán?"). Ver (155)

(220) *** File "JULEN_10.cha": line 214.

*JUL: sabes mamá, ¿qué se llama leinen@s en español?

- (*"...wie heißt Leinen en español?" en vez de , ¿cómo se dice Leinen en español?). Ver (155)

(221) *** File "JULEN_10.cha": line 293.

JUL: ¿qué se llama necesaria?

- (*"wie heißt necesaria?" por "¿cómo se dice necesaria?"). Ver (155)

(222) *** File "JULEN_10.cha": line 395.

JUL: ¿qué se llama Danubio?

- (*"wie heißt Danubio?" en vez de "¿cómo se dice Danubio?"). Ver (155)

(223) *** File "JULEN_11.cha": line 283.

JUL: pero (..) también tiene así un grande camión.

- (*"....(er/sie) hat so ein großes LKW" por „pero (..) también tiene un camión así de grande“). Interferencia en el orden de los elementos en la oración. En español el orden sería Verbo + objeto directo+ complementos circunstanciales/otros complementos. Interferencia de la sintaxis alemana en la española.

(224) *** File "**JULEN_11.cha**": line 305.

JUL: no, ya lo puedo solo.

- (*"nein, ich kann das schon alleine" por "no, ya puedo solo")

(225) *** File "**JULEN_11.cha**": line 388.

JUL: están (..), van_a_estar tristes cuando no voy_a_estar más en el kindergarten@s.

- (*"...wenn ich nicht mehr im Kindergarten bin/sein werde" por „....cuando no vaya a estar en el Kinder/guardería“). La expresión „nicht mehr da sein“ ha sido transferida al español literalmente.

(226) *** File "**JULEN_12.cha**": line 86.

JUL: mañana después del turnen@s voy a casa.

- (*"morgen nach dem Turnen..." en vez de, "mañana, después de la clase de gimnasia, voy a casa"). La expresión "nach dem Turnen" ha sido transferida literalmente al español.

(227) *** File "**SASKIA_01.cha**": line 95.

SAS: ¿dónde es mío?

- (*"wo ist meins?" en vez de, "¿dónde está el mío?"). En muchos de los ejemplos se utiliza erróneamente el verbo "ser" en vez del verbo "estar" como traducción literal de "sein" en alemán. En este enunciado Saskia no solo ha traducido "ist" por "es*" sino que igualmente ha hecho con "meins" en vez de "el/la mío/a, es decir, sin artículo determinado como corresponde en español.

(228) *** File "**SASKIA_01.cha**": line 149.

*SAS: sí, porque la falda va_a_ser sucia.

- (*"der Rock wird schmutzig sein" por „la falda va a ensuciarse“/"la falda va a estar sucia"). Traducción literal de la construcción pasiva en alemán (Zustandspasiv).

(229) *** File "**SASKIA_01.cha**": line 154.

SAS: sí, la chaqueta dejamos.

- (*"ja, die Jacke lassen wir da" por "sí, dejamos la chaqueta"). Saskia responde a la pregunta "¿dejamos la chaqueta aquí?". Se ha producido un desorden en la colocación de los elementos de la oración en español partiendo de la sintaxis alemana la cual permite después de un adverbio colocar el verbo conjugado al final de la oración.

(230) *** File "**SASKIA_01.cha**": line 217.

SAS: pero yo tengo la falda de la Elsa, porque Elsa es mi amigo.

- El alemán coloquial, tal y como se ha explicado en otros ejemplos, admite el uso del artículo determinado delante de los nombres propios, "die Elsa", mientras que el español no.

(231) *** File "**SASKIA_01.cha**": line 238.

SAS: yo tengo la falda de la Belle.

- Ver (261)

(232) *** File "**SASKIA_01.cha**": line 242.

SAS: la Elsa tene falda de la* Belle.

- Ver (261)

(233) *** File "**SASKIA_01.cha**": line 250.

SAS: Mamá no puedo esto.

- (*"Mama, das kann ich nicht" en vez de, "mamá, no puedo hacer esto"/"...no consigo hacer esto"). Como se ha explicado con anterioridad, el verbo modal "können" (poder) y "dürfen" (poder hacer algo) puede ir solo en la oración sin el correspondiente infinitivo. Estos casos aparecen en los discursos orales debido a que la acción del infinitivo faltante está sobrentendida en el contexto. En la mayoría de los casos aparece acompañado del pronombre demostrativo "das" (esto), el cual traducen los niños en ocasiones en las que se producen interferencias.

(234) *** File "**SASKIA_01.cha**": line 273.

SAS: y aquí es un Mann.

- (*"und da ist ein Mann" por "y aquí hay un hombre"). El verbo "ist" se ha traducido literalmente por el verbo "es".

(235) *** File "**SASKIA_01.cha**": line 356.

SAS: ahora va solita la la Rosslee.

- Ver (261)

(236) *** File "**SASKIA_02.cha**": line 297.

SAS: yo quiero también.

- (*"ich will auch" en vez de "yo también quiero"). Interferencia de la sintaxis alemana en la española en la que el adverbio se coloca al detrás del verbo conjugado.

(237) *** File "**SASKIA_02.cha**": line 318.

SAS: y yo soy otra vez fadado.

- Ver (265)

(238) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 113.

SAS: el bad@s es aquí.

- Ver (265)

(239) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 161.

*SAS: y aquí está Blumen@s, Blume@s, Blume@s y aquí
pueden_un_poco_Wasser_geben*.

- (*"....können....geben" por "...pueden dar..."). Forma no conjugada del verbo (können/geben) en posición final en la oración. En este ejemplo no se hace referencia al error semántico que se comete tanto en alemán como en español:", en ninguna de las dos lenguas se utiliza la expresión "Wasser geben"/"dar agua" por "gießen"/"regar".

(240) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 167.

SAS: para Blumen@s pueden_noch_größer_sein.

- (*"....können noch größer sein" por „puedan ser más grandes“). Forma no conjugada del verbo (sein/ser) en posición final en la oración. En este ejemplo no se hace referencia al error semántico que se comete tanto en alemán como en español:", en ninguna de las dos lenguas se utiliza la expresión "größer sein"/"ser más grande" por "wachsen/größer werden"/"crecer".

(241) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 195.

SAS: und@s sie@s ella van_a_suchen dónde es Milch@s.

- Ver (265)

(242) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 287.

SAS: tiene siempre ella.

- (*"(das) hat immer sie" en vez de, "ella siempre lo tiene"). Interferencia del orden de los elementos de la oración. Ver otros ejemplos al respecto.

(243) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 494.

SAS: sí porque todo genten van en* vacaniones.

- (*"...alle Leute gehen in den Urlaub" por "...toda la gente va de vacaciones"). En alemán la palabra "Leute" es plural y en español "gente" es singular. En este enunciado Saskia ha conjugado el verbo en plural partiendo del sujeto en plural que en español no corresponde. Lo mismo sucede con la expresión "in den Urlaub fahren"/"ir de vacaciones", ha sido traducida literalmente al español.

(244) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 606.

SAS: ella sienta aquí.

- (*"Sie sitzt hier" por "ella se sienta aquí"). El verbo sentarse en español es pronominal y se conjuga con los pronombres personales reflexivos, en alemán no.

(245) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 624.

SAS: y el silla es* es aquí.

- (*"der Sessel ist hier" por "la silla está aquí"). El verbo "ist" ha sido traducido literalmente por el verbo "es".

(246) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 669.

SAS: aquí es mucho* agua.

- (*"hier ist viel Wasser" en vez de, "aquí hay mucha agua"). Ver (280)

(247) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 712.

SAS: yo, yo, yo quiero también.

- (*"ich will auch" por "yo también quiero"). El adverbio "también" se coloca en alemán detrás del verbo conjugado.

(248) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 728.

SAS: sí, todos pueden.

- Ver (264)

(249) *** File "**SASKIA_04.cha**": line 265.

SAS: el casa es* aquí arriba.

- Ver (280)

(250) *** File "**SASKIA_04.cha**": line 303.

SAS: dice hipopótamo y la casa es aquí.

- Ver (280)

(251) *** File "**SASKIA_05.cha**": line 195.

SAS: sí, yo estoy dran@s.

- (*"ich bin dran" en vez de, "me toca a mí"). La expresión ha sido traducida literalmente al español.

- (252) *** File "**SASKIA_06.cha**": line 495.
*SAS: aquí es *el* papá.
• Ver (261) y (266)
- (253) *** File "**SASKIA_07.cha**": line 15.
SAS: vamos a las Ferien@s.
• (*"wir fahren in den Ferien" por "vamos de vacaciones")
- (254) *** File "**SASKIA_07.cha**": line 95.
SAS: pero yo no puedo CocaCola ahora.
• Ver (264)
- (255) *** File "**SASKIA_07.cha**": line 103.
SAS: pero Fanta puedo.
• Ver (264)
- (256) *** File "**SASKIA_07.cha**": line 112.
SAS: pero Fanta puedo, Eistee, zumo.
• Ver (264)
- (257) *** File "**SASKIA_07.cha**": line 125.
SAS: y Wasser@s, CocaCola también me gusta, pero no puedo.
• Ver (264)
- (258) *** File "**SASKIA_07.cha**": line 281.
SAS: y niemand@s quiere con el Peico.
• Ver (261)
- (259) *** File "**SASKIA_08.cha**": line 12.
SAS: no lo sé más.
• (*"ich weiß es nicht mehr" por "ya no lo sé"). Expresión traducida literalmente al español. Interferencia del orden sintáctico alemán con la colocación del adverbio al final de la oración.
- (260) *** File "**SASKIA_08.cha**": line 276.
SAS: ¿dónde es el corazón?
• Ver (265)
- (261) *** File "**SASKIA_08.cha**": line 363.
SAS: eso no es Elsa.
• Ver (224)
- (262) *** File "**SASKIA_08.cha**": line 387.
SAS: tiene blanco manos.
• (*"(er/sie) hat weiße Hände" por "tiene las manos blancas"). Interferencia del orden sintáctico alemán con la colocación del adjetivo calificativo delante del sustantivo.
- (263) *** File "**SASKIA_09.cha**": line 102.
SAS: puedo una.
• Ver (264)

(264) *** File "**SASKIA_10.cha**": line 214.

SAS: esto es Alexia.

- Ver (224)

(265) *** File "**SASKIA_10.cha**": line 217.

SAS: eso es mamá.

- Ver (224)

(266) *** File "**SASKIA_10.cha**": line 223.

SAS: esto soy yo.

- Ver (224)

(267) *** File "**SASKIA_10.cha**": line 414.

SAS: ¿para ti está también rico?

- (*"für dich ist es auch gut?" en vez de, „¿para ti también está rico?“). Interferencia de la sintaxis alemana en la española con la colocación del adverbio “también” detrás del verbo conjugado. Cabe destacar la oración en alemán no es correcta. En lo relativo a la comida y la acción de comer se usa en alemán el verbo “schmecken”. En esta oración han interferido la sintaxis, es decir el orden de los elementos en la oración, pero la expresión que debería ser usada en un contexto con este.

(268) *** File "**SASKIA_10.cha**": line 449.

SAS: mira, un lila caballo.

- (*"schau, ein lila Pferd" en vez de, “mira, un caballo lila”). Interferencia del orden de los elementos de la oración del alemán al español, colocando el adjetivo calificativo delante del sustantivo.

(269) *** File "**SASKIA_12.cha**": line 15.

SAS: quiero también.

- Ver (283)

(270) *** File "**SASKIA_12.cha**": line 360.

SAS: mira que puedo.

- Ver (265)

(271) *** File "**IRENE_04.cha**": line 477.

IRE: leche come.

- (*"Milch isst (sie/er)" en vez de “come leche”). En alemán como respuesta a preguntas en las que se hace ya referencia a lo preguntado puedo cambiarse el orden de la respuesta/oración colocando el verbo al final y el objeto directo delante: “Was isst sie? Einen Apfel isst sie”. El hecho de que ni en alemán ni en español se pueda utilizar el verbo “essen/comer” para designar bebidas (como en el ejemplo), no será analizado en este apartado.

(272) *** File "**IRENE_05.cha**": line 553.

IRE: y escribir podo también*.

- (*"und schreiben kann ich auch" por “y también puedo escribir”). Interferencia en la sintaxis española. En alemán se coloca el adverbio “auch” (también) detrás del verbo conjugado. En ocasiones, en español también es posible colocar el adverbio “también” detrás del verbo conjugado, ahora bien, queda el interrogante de si Irene conoce este uso y es capaz de usarlo en los contextos adecuados.

(273) *** File "IRENE_08.cha": line 90.

IRE: y este es la comida.

- (*"und das ist das Essen" por "esto es la comida"). En ocasiones Irene no diferencia entre el adjetivo o pronombre demostrativo "este" y "esto", usando en la mayoría de los casos "este" ("das") por su variante masculina singular.

(274) *** File "IRENE_08.cha": line 97.

IRE: ese es un, una persona que va en barco.

- (*"das ist eine Person..." por "esta es una persona..."). Ver (311)

(275) *** File "IRENE_08.cha": line 301.

IRE: aquí son estos.

- (*"hier sind diese/sie" en vez de, "aquí están estos"). Traducción literal del verbo "sind" por "son".

(276) *** File "IRENE_08.cha": line 331.

IRE: y esto es el papá y este* es la mamá.

- Ver (311)

(277) *** File "IRENE_08.cha": line 523.

IRE: y aquí están este.

- Ver (311)

(278) *** File "IRENE_12.cha": line 210.

IRE: en tu cama está sucio.

- (*"...dein Bett ist schmutzig" por "...tu cama está sucia"). En este enunciado Irene no ha tenido en cuenta que el adjetivo „sucio“ en español tiene que ir en concordancia en género y número con el sustantivo al que acompaña, a diferencia del alemán donde el adjetivo "schmutzig" solo conoce número pero no persona. Interferencia de la gramática alemana en la española.

Con el marco de fondo que aportan las aclaraciones teóricas de los dos primeros capítulos en lo que concierne a la interferencia lingüística, mi objetivo es, el análisis de las interferencias encontradas en los enunciados de los sujetos y la confirmación o refutación de las hipótesis propuestas. El hecho de que se analice y se defina una interferencia como tal, no significa que no se encuentren más en el corpus o que otro tipo de análisis no conduzcan a otro tipo de conclusiones. A decir verdad, resulta bastante arduo establecer una clara separación entre los rasgos no normativos que aparecen en los enunciados en español, debido a la fase de adquisición de la lengua en la que se encuentran los niños, y las posibles interferencias detectadas. Son muchos los ejemplos en

los que incluso llegan a converger los dos casos, es decir, los errores de la norma española en los enunciados con las interferencias del alemán en la norma española.

Es relevante llegado a este punto aclarar de qué premisa se parte para a la hora de detectar una interferencia, y esta es que *“hay interferencia gramatical cuando se introducen en el habla de los bilingües, unidades y combinaciones de partes del discurso, de categorías gramaticales y de morfemas funcionales que provienen de otra lengua”* (Mackey W. , 1976:404 cit. en Hernández García, 1998:67). La estrategia que ha sido usada para la detección de las interferencias no es otra que la de la experiencia y el conocimiento de las normas y sistemas de las dos lenguas seguido de los análisis en el contexto de cada uno de los enunciados. Esto ha servido para encontrar un continuum que muestra que los probandos tienen conocimientos, en mayor o menos medida, de los sistemas de las dos lenguas y que las interferencias ocurridas son recursos discursivos y estrategias de comunicación que ayudan a los niños a solucionar los problemas de continuidad insertando otro código o sistema al que debería corresponder teniendo en cuenta la lengua en la que se están expresando en determinado momento. Sin el conocimiento de más de un sistema lingüístico no sería posible la interferencia. Esto alude a pensar que el simple hecho de que esta se produzca conlleva un dominio relativamente profundo de las lenguas en cuestión y a su evolución. Saunders (1982) comparte la misma perspectiva aclarando que las interferencias son *“un recurso del habla del bilingüe que no siempre puede explicarse a causa del desarrollo del lenguaje de dos lenguas al unísono”* (Saunders, 1982 cit. en Moreno Zaro, 1989:90). Abraham (1981) describe las interferencias como una *“superposición de estructuras de un sistema lingüístico con estructuras de otro sistema lingüístico. [...] Las interferencias se manifiestan en todos los niveles y en todos los grados*

de las lenguas que se encuentran en contacto” (Abraham, 1981:258 cit. en Domínguez Vázquez, 2001).

Los casos en los que aparecen interferencias difieren mucho de probando a probando. En líneas generales se puede decir que tanto Julen como Saskia son los que más interferencias evidencian y que las interferencias léxicas prácticamente no acontecen: 3 en Luna, 1 en Julen, en Saskia y en Irene.

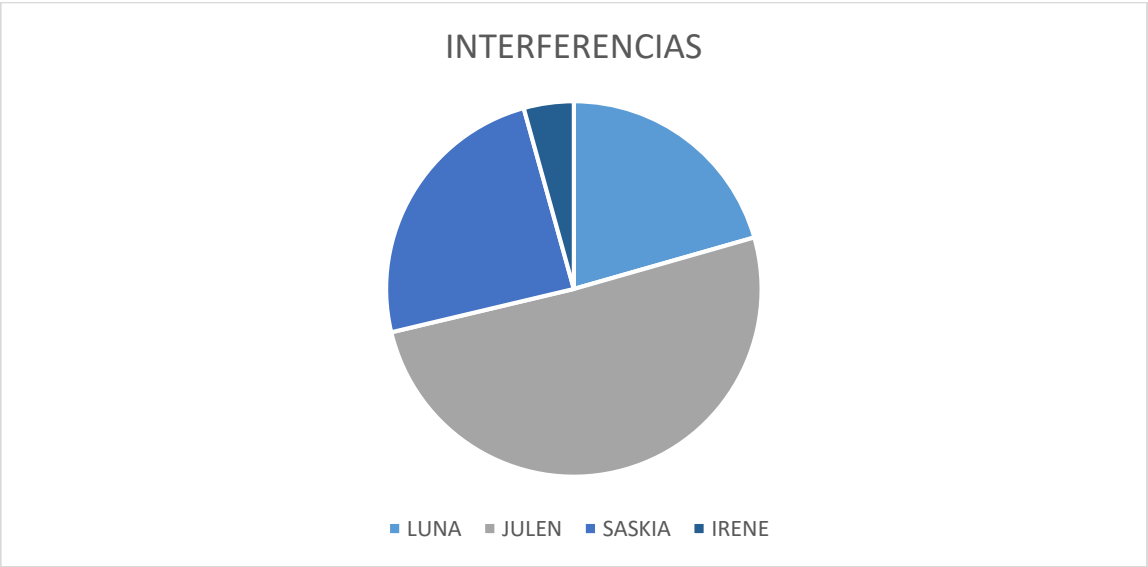


Tabla 112: Total de interferencias del corpus de los cuatro probandos

	Interferencias en % del total
LUNA	21%
JULEN	51%
SASKIA	24%
IRENE	4%

Tabla 113: Porcentaje en los probandos del total de las interferencias

La primera pregunta que surge al comparar el número de interferencias detectadas es qué motivos y circunstancias son la causa de esta ingente disimilitud entre los probandos. ¿Por qué Julen, Saskia y Luna se distancian más de la norma que Irene? ¿Por qué no presentan todos ellos el mismo nivel de idoneidad? ¿Qué tipo de influencias han recibido los unos más que los otros? ¿Es realmente posible medir las interferencias y fijarlas a factores estructurales o extralingüísticos? ¿Es factible admitir las interferencias como proceso o más bien como un resultado? Cabe suponer que tanto la calidad como la cantidad del input que han recibido los niños durante el periodo de la toma de datos, influye en gran medida en sus producciones lingüísticas y en su desarrollo. Quizás sea el periodo de tiempo en el que los niños han sido grabados, es decir la edad en la que se encontraban a la hora de realizar este estudio. El intervalo varía desde los 6;2 años de Luna a los 3;3 de Irene. En este periodo de aproximadamente un año que ha durado la toma de datos, tanto los niños como las familias eran conscientes de la meta de este estudio lo que quizás haya podido influir en la cantidad de input recibida en alguno de los probandos. Sin lugar a duda, el tiempo que los niños están expuestos al español influye enormemente en el desarrollo lingüístico incluso, me atrevo a conjeturar, al desarrollo léxico-semántico, el cual es imprescindible para las funciones estratégico-comunicativas. No solo el conocimiento y adquisición de la norma sino también el acrecentamiento del léxico, aportan al niño seguridad en la comunicación hasta el punto de no tener que valerse de estrategias de alternancia o mezcla de códigos. Por otra parte, Roche (2013) deslinda que *“Interferenzerscheinungen können in allen sprachlichen Bereichen und verschiedenen Entwicklungsstufen auftreten”* (Roche, 2013:94). Lanza (1997b) aclara que la mezcla de códigos no siempre depende de la edad, ya que en edades tempranas no pueden ser consideradas las interferencias como

confusión del lenguaje sino, más bien, como una falta de socialización lingüística familiar debido a la edad: *“young bilingual children’s early use of mixed utterances cannot be seen as a result of “language confusion” (entre comillas en original), but can be explained by the language socialization practices in the family and children’s sensitivity to them”* (Lanza, 1997b, cit. en De Houwer, 2005:42). Cuanto mayor sea la aceptación de la mezcla de códigos en la familia, menor es la sensibilidad de los niños al respecto. En casos en los que los padres no hacen intento, por medio de la cantidad y calidad del input, de influir en el desarrollo comunicativo de los niños, no dejarán estos de producir su discurso en dos lenguas ya que en la norma sociolingüística familiar no hay ninguna restricción al respecto. Estudios como los de De Houwer, 1990 y Deuchar y Quay, 2000 manifiestan que *“the use of mixed utterances can be explained in terms of this sensitivity: Children will use more mixed utterances, and will continue to use them, the more tolerance there is for them in their environment. The use of mixed utterances, then, is in most cases not reducible to a lack of language skill”* (ebd.). Ahora bien, si las interferencias no se subordinan de la edad ni al desarrollo lingüístico del niño, solo me queda conjeturar que obedecen a la cantidad y calidad del input que estos reciben, así como a factores extralingüísticos. Como factores extralingüísticos no estructurales Weinreich (1974) nombra *“la facilidad para la expresión verbal del hablante y su habilidad en mantener separadas las dos lenguas; la relativa pericia en cada una de ellas; la especialización en el uso de cada una (temas e interlocutor) (en paréntesis en original); las actitudes del hablante hacia cada lengua (idiosincrásicas/esteriotipadas) (en paréntesis en original)”* (Weinreich, 1974:21, cit. en Blas Arroyo, 1991:283f). Concuerdo con Tracy (2007) en que hay otros factores extralingüísticos además de los presentados por Weinreich (1974) los cuales ejercen una inmensa influencia en la producción del discurso y en el

desarrollo lingüístico bilingüe, así Tracy: *“das konsequente Durchhalten einer familiären Sprachpolitik, die Motivation des Kindes, beide (oder mehrere) Sprachen auf Dauer zu sprechen, das Prestige und die Alltagsrelevanz der beteiligten Sprachen”* (Tracy, 2007:79). Estos factores determinan si de la adquisición lingüística bilingüe se llega a desarrollar en el niño *“ein mehr oder weniger ausgewogener Endzustand des Spracherwerbs in mehr als einer Sprache und eine dauerhafte Mehrsprachigkeit”* (ebd.) No solamente la calidad del input que reciben los niños es relevante para su positivo desarrollo sino también la cantidad de esta, esto es, el tiempo que están expuestos de manera activa o pasiva a la lengua. Incluso llegaría a presuponer que la cantidad de este va por encima de la calidad. Cuanto más equilibrado sea el contacto entre las dos lenguas, menor la frecuencia de las interferencias. Tracy (2007) amplía mi presunción y esclarece que *“Abweichungen vom monolingualen Erwerb ergeben sich aber nicht nur in Folge unterschiedlicher Qualität (i.e. fehlendes Variationsspektrum) und Quantität des Inputs. Auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen spielen eine Rolle, da sie es Kindern leichter oder schwerer machen können, lexikalische Einheiten und Strukturen differenzieren (vgl. Tracy / Gawlitzek-Maiwald 2000). In spezifischen Teilbereichen kann sich der Sprachkontakt auf die Geschwindigkeit auswirken, mit der sich Kinder Strukturen aneignen (vgl. Bernhardini / Schlyter 2004, Gawlitzek-Maiwald / Tracy 1996, Genesee et al. 1995; Müller et al. 2006; Hulk / Cornips 2006, Lleó et al. 2004; Tracy 1996)”* (Tracy R. , 2007:75).

Las interferencias que acontecen en los enunciados de los probandos conciernen a las relaciones gramaticales entre las dos lenguas, español y alemán y en concreto con las relaciones sintácticas. Las interferencias

gramaticales que según Weinreich (1977) aparecen en el contacto entre dos lenguas son:

- *“Gebrauch von A-Morphemen beim Reden (oder Schreiben) in der Sprache B.*
- *Die Anwendung einer grammatischen Relation der Sprache A aus B-Morpheme in B-Rede, oder eine Vernachlässigung einer Relation von B, die in die A kein Vorbild hat.*
- *Durch Identifikation eines bestimmten B-Morphems mit einem bestimmten A-Morphem bewirkte die Änderung (Ausdehnung, Reduktion) der Funktionen des B-Morphems nach dem Vorbild der Grammatik der Sprache A“* (Weinreich, 1977:51)

Weinreich aclara con su ejemplo *“he comes tomorrow* home”* el cual proviene del alemán *“er kommt morgen nach Hause”* (él llega mañana a casa) el efecto que causa en la gramática de la otra lengua. En otro de los ejemplos que él muestra queda claro que el efecto puede llegar a ser gran envergadura: no es lo mismo traducir la oración en alemán *“diese Frau liebt der Mann”* (a esta mujer ama el hombre) como *“this woman loves the man”* que como *“the man loves this woman”* (cfr. Weinreich, 1977:58). Sin embargo, según Weinreich, interferencias como esta son la regla en lenguas de contacto. Y son precisamente este tipo de relaciones gramaticales las que se manifiestan en los enunciados de los probandos, es decir, las relativas al orden de los elementos en la oración. Si nos fijamos en los ejemplos (187), (195), (203), (210), (228), (235), etc. nos percatamos de que son copiosas este tipo de interferencias que Weinreich denomina como *“Interferenzen die auf eine Relation auf Abfolgeordnung einwirken”* (ibid.:59). Este tipo de relaciones gramaticales se dejan clasificar en aquellas que ocasionan un malentendido no deseado, es

decir, en palabras de Weinreich: *“das Abbild der Relation aus einer anderen Sprache bringt ausdrücklich einen ungewollten Sinn mit sich”* (ebd.:58) y las que interrumpen o dificultan la comunicación debido al quebrantamiento de la norma, id est, *“das Abbild der Relation aus einer anderen Sprache verletzt ein bestehendes Relationsschema und bewirkt dadurch, daß (sic) die Äußerung unsinnig ist oder nur implizit verstanden werden kann”* (ebd.:59). Otra de las interferencias detectadas son los llamados calcos sintácticos, esto es, *“estructuras que se traducen tal cual [del catalán] y que se realizan con elementos propios del español, dando como resultado secuencias que no son ni normativas ni usuales en esta lengua. Es importante señalar que las estructuras que son calcadas no tienen por qué ser las que dicta la norma [del catalán], sino también el uso; lo que el hablante calca es lo que él dice u oye habitualmente”* (Hernández García, 1998:68). Calcos sintácticos nos encontramos en los ejemplos (205) , (225), (218), (233), (237), (242), (259), (263), etc. y en su mayoría están relacionados con las preposiciones, con construcciones verbales o con pronombres neutros. Soy consciente de que una exhaustiva subcategorización de las interferencias resultaría conveniente para un eficaz análisis de estas, sin embargo, el motivo de este estudio son las hipótesis formuladas que a raíz de las interefencias encontradas podrán ratificarse o refutarse.

Las hipótesis referentes a las interferencias lingüísticas expuestas al comienzo de este capítulo han sido ratificadas. Se cumple, por tanto, tanto el hecho de que la interferencia lingüística es mutua, como la interferencia del alemán en el español, independiente de la lengua dominante. Müller y Hulk (2001) revelan que la lengua dominante no es motivo para que las interferencias sean unilaterales: *“Spracheinfluss [ist] unabhängig von der Sprachdominanz [...]*

[und] nicht primär durch Sprachdominanz zu erklären" (cit. en Müller et al., 2011:92). Por lo tanto, partiendo de la base que las dos lenguas, independientemente de cuál de ellas es la lengua fuerte, pueden interferir en el sistema lingüístico de la otra, se confirma que el alemán interfiere en el español. Muchos son los ejemplos analizados y expuestos en este trabajo que avalan esta hipótesis. Por lo tanto, como deducción de los análisis confirmo que, en unos más y en otros menos, pero en todos los sujetos la lengua alemana influye en la lengua española, tanto en el campo léxico como en el gramatical. Müller y Hulk (2000) sugieren *"den Grund für das Auftreten von Spracheinfluss nicht mehr in der Sprache als Gesamtheit, sondern gezielt nach sprachinternen Ursachen in den einzelnen grammatischen Bereichen zu suchen. Dieser Perspektive liegt die Annahme zugrunde, dass Spracheinfluss kein durch externe Faktoren bedingtes Performanzphänomen ist, sondern die sprachliche Kompetenz der bilingualen in den jeweils betroffenen Bereichen widerspiegelt"* (Müller et al., 2011:123). La aparición de las interferencias, ya sean a nivel léxico o sintáctico, preservan el significado de las oraciones. En ningún caso debe ser visto como interferencia en el discurso o en el habla del niño bilingüe. Moreno Zazo (1989) presupone que *"la dificultad inherente que tiene cualquier niño a la hora de dominar las bases del discurso coincide con la del bilingüe familiar, este último incurre en el mismo tipo de "errores" (entre comillas en original), pero ya que son dos las lenguas a dominar, crea un fenómeno propio, una mezcla de códigos, como recurso pragmático, con el que puede pasar de una lengua a otra en búsqueda de la estructura sintáctica que le permite expresarse y comunicarse"* (Moreno Zazo, 1989:98).

4.2 Las hipótesis de las interferencias en la colocación del verbo

Basándome en la teoría expuesta en el capítulo dos del presente trabajo y teniendo en cuenta que, según Müller y Hulk (2001) *“Einfluss wahrscheinlich ist, wenn es im Input des Kindes Überlappung zwischen den Zielsystemen im gewählten grammatischen Bereich gibt: Hier ist die Stellung des finiten Verbs im Nebensatz der Sprache A [Deutsch] so beschaffen, dass es im Input des Kindes mehr als eine einzige Stellungsmöglichkeit gibt und Sprache B [Spanisch] Evidenz für die Nicht-Verb-End-Analyse bietet. Man erwartet daher, dass Spracheinfluss auftritt”* (Müller et al., 2011:175), formulo las hipótesis relacionadas con la colocación del verbo en la oración como sigue:

1. Todos los probandos transfieren el orden de la oración del alemán al español.
2. Aparición de verbos conjugados en posición final en la oración.
3. Orden OV en la oración.

Tabla 114: Hipótesis de la colocación de los verbos en español

A continuación, se presentan todas las interferencias relacionadas con la posición del verbo en los enunciados en español emitidos por lo cuatro probandos en los que analizo las hipótesis arriba expuestas:

(279) *** File "JULEN_01.cha": line 42.

JUL: ¿por qué no vamos_en (..) en Seestadt aussteigen @s mamá?

- (*"...werden wir in der Seestadt aussteigen?", en vez de, „...vamos a bajarnos/apearnos en Seestadt?“). Colocación del verbo en forma no personal (finites Verb) en posición final en la oración.

- (280) *** File "**JULEN_01.cha**": line 213.
 JUL: yo quiero mein Fisch angeln.
 • (*"ich will meinen Fisch angeln"). Forma no conjugada del verbo (angeln) en posición final.
- (281) *** File "**JULEN_01.cha**": line 220.
 *JUL: ¿puedes*_Pinocho_singen*?
 • (*"Kannst du Pinocchio singen?"). Forma no conjugada del verbo (singen) en posición final en la oración.
- (282) *** File "**JULEN_01.cha**": line 248.
 JUL: voy_a Pinocho al Wasser@s werfen@s.
 • (*"...werde Pinocchio ins Wasser werfen"). Forma no conjugada del verbo (werfen) en posición final en la oración.
- (283) *** File "**JULEN_02.cha**": line 220.
 JUL: tenemos aquí hinstellen@s.
 • (*"wir müssen es hier hinstellen" en vez de, "tenemos que ponerlo aquí"). Forma no conjugada del verbo (hinstellen/poner) en posición final en la oración.
- (284) *** File "**JULEN_02.cha**": line 420.
 JUL: ¿podemos ahora esto jugar?
 • (*"können wir das jetzt spielen?"). Forma no conjugada del verbo (spielen/jugar) en posición final en la oración.
- (285) *** File "**JULEN_02.cha**": line 467.
 JUL: ¿qué tenemos beide@s hacer?
 • (*"was müssen wir beide machen?"). Forma no conjugada del verbo (machen/hacer) en posición final en la oración.
- (1) *** File "**JULEN_02.cha**": line 528.
 JUL: tú que tienes aquí selber@s holen@s.
 • (*"...du musst es hier selber holen"). Forma no conjugada del verbo (holen/coger) en posición final en la oración.
- (286) *** File "**JULEN_02.cha**": line 576.
 JUL: vamos lieber@s todos ausschütten@s.
 • (*"wir werden lieber ausschütten", en vez de "vamos a verter..."). Forma no conjugada del verbo (ausschütten/verter) en posición final en la oración.
- (287) *** File "**JULEN_02.cha**": line 579.
 JUL: luego podemos besser@s nehmen@s.
 • (*"...wir können es besser nehmen", en vez de "podemos cogerlo mejor"). Forma no conjugada del verbo (nehmen/coger) en posición final en la oración.
- (288) *** File "**JULEN_03.cha**": line 139.
 JUL: no, yo voy a ganz@s schwierig@s suchen@s.
 • (*"...ganz schwierig suchen" por "...voy a buscar"). Forma no conjugada del verbo (suchen/buscar) en posición final en la oración.

(289) *** File "JULEN_03.cha": line 262.

JUL: ¿podemos etwas@s Anderes@s jugar?

- (*"können wir etwas Anderes spielen?" por „¿podemos jugar algo diferente?). Forma no conjugada del verbo (spielen/jugar) en posición final en la oración.

(290) *** File "JULEN_03.cha": line 271.

JUL: ¿tú vas eso einräumen@s?

- (*"wirst du das einräumen?" en vez de „¿vas a recoger eso?). Forma no conjugada del verbo (einräumen/recoger) en posición final en la oración.

(291) *** File "JULEN_03.cha": line 625.

JUL: ¿podemos ahora así el Kuchen@s comer?

- (*"Können wir den Kuchen jetzt essen?" en vez de „¿podemos comer el pastel ahora?). Forma no conjugada del verbo (essen/comer) en posición final en la oración.

(292) *** File "JULEN_05.cha": line 40.

JUL: vamos todos los Kataugen@s y luego cuando hacemos una (..) y tenemos dort@s hinstellen@s en el Stand@s.

- (*"....und wir müssen uns alle dorthin stellen" en vez de „...tenemos que ponernos allí"). Forma no conjugada del verbo (stellen/ponerse) en posición final en la oración.

(293) *** File "JULEN_05.cha": line 136.

JUL: tenemos todos (..) aufdecken@s.

- (*"wir müssen alle (..) aufdecken" por „tenemos todos que destapar (..)"). Forma no conjugada del verbo (aufdecken/destapar) en posición final en la oración.

(294) *** File "JULEN_06.cha": line 293.

JUL: yo quiero algo comer ya.

- (*"ich will etwas essen" por "quiero comer algo"). Forma no conjugada del verbo (essen/comer) en posición final en la oración.

(295) *** File "JULEN_06.cha": line 316.

JUL: ¿podemos Tom ver?

- (*"können wir Tom sehen/anschauen?" en vez de „¿podemos ver Tom?"). Forma no conjugada del verbo (sehen/ver) en posición final en la oración.

(296) *** File "JULEN_07.cha": line 95.

JUL: y algo te voy_a gleich@s zeigen@s.

- (*"...werde ich dir zeigen" por "...te voy a enseñar"). Forma no conjugada del verbo (zeigen/mostrar/enseñar) en posición final en la oración.

(297) *** File "JULEN_07.cha": line 404.

JUL: como no tenemos mucho, tenemos aquí reingehen@s.

- (*"...müssen wir da hinein gehen" por "tenemos que entrar aquí"). Forma no conjugada del verbo (hinein gehen/entrar) en posición final en la oración.

(298) *** File "JULEN_07.cha": line 496.

JUL: no puedo aquí comer.

- (*"ich kann nicht hier essen" por "no puedo comer aquí"). Forma no conjugada del verbo (essen/comer) en posición final en la oración.

(299) *** File "**JULEN_07.cha**": line 626.

JUL: también los podemos así anziehen@s.

- (*"...können wir sie so anziehen" por "también nos los podemos poner así"). Forma no conjugada del verbo (anziehen/ponerse) en posición final en la oración.

(300) *** File "**JULEN_08.cha**": line 198.

JUL: quieren aquí reparieren@s, porque mira.

- (*"sie wollen (es) hier reparieren" en vez de, „quieren arreglarlo aquí“). Forma no conjugada del verbo (reparieren/arreglar) en posición final en la oración.

(301) *** File "**JULEN_08.cha**": line 219.

JUL: quieren Lightning fotografieren@s.

- (*"(sie) wollen Lightning fotografieren" por "quieren fotografiar a Lightning"). Forma no conjugada del verbo (fotografieren/fotografiar) en posición final en la oración.

(302) *** File "**JULEN_08.cha**": line 290.

JUL: cuando va alguien reinschmeißen@s, él está (..).

- (*"wenn (sie/er) jemanden reinschmeißt..." por „cuando va a tirar a alguien...“). Forma no conjugada del verbo (reinschmeißen/tirar) en posición final en la oración.

(303) *** File "**JULEN_08.cha**": line 320.

JUL: luego, va así bremsen@s.

- (*"dann wird er/sie so bremsen" en vez de, „luego va a frenar así“). Forma no conjugada del verbo (bremsen/frenar) en posición final en la oración.

(304) *** File "**JULEN_08.cha**": line 324.

JUL: cuando hace una vuelta, va_King él stoßen@s.

- (*"....wird (er/sie) King stoßen" por "....va a empujar a King"). Forma no conjugada del verbo (stoßen/empujar) en posición final en la oración.

(305) *** File "**JULEN_08.cha**": line 329.

JUL: te quiero algo (..) algo zeigen@s.

- (*"ich möchte dir etwas zeigen" en vez de, "quiero enseñarte algo" o "te quiero enseñar algo"). Forma no conjugada del verbo (zeigen/enseñar) en posición final en la oración.

(306) *** File "**JULEN_08.cha**": line 463.

JUL: y aquí tiene aquí versteckt@s.

- (*"und (er/sie) hat (es) versteckt" por "y aquí tiene escondido (..)“). Forma no conjugada del verbo (versteckt/esconder) en posición final en la oración.

(307) *** File "**JULEN_08.cha**": line 491.

JUL: quiere todo ausprobieren@s.

- (*"(er/sie) möchte alles ausprobieren" en vez de, "quiere probarlo todo"). Forma no conjugada del verbo (ausprobieren/probar) en posición final en la oración.

(308) *** File "**JULEN_08.cha**": line 755.

JUL: yo puedo jedem@s mi camiseta zeigen@s.

- (*"ich kann jedem mein Leiberl/T-shirt zeigen" en vez de, „yo puedo enseñar/mostrar a todos mi camiseta“). Forma no conjugada del verbo (zeigen/mostrar) en posición final en la oración.

- (309) *** File "**JULEN_09.cha**": line 193.
 JUL: porque quiero allí wohnen@s .
 • (*"...ich will dort wohnen" (weil ich dort wohnen will) en vez de "porque quiero vivir allí"). Forma no conjugada del verbo (wohnen/vivir) en posición final en la oración.
- (310) *** File "**JULEN_09.cha**": line 240.
 JUL: y Maialen va_con Negu luchar.
 • (*"und Maialen wird mit Negu kämpfen" por „y Maialen va a luchar con Negu“). Forma no conjugada del verbo (kämpfen/luchar) en posición final en la oración.
- (311) *** File "**SASKIA_02.cha**": line 155.
 SAS: sí, solo puede_mamá_ganar o papá y no Anna y Laurenz.
 • (*"...kann nur Mama gewinnen.." por "sí, solo puede ganar mamá..."). Forma no conjugada del verbo (gewinnen/ganar) en posición final en la oración.
- (312) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 333.
 SAS: tiene_el_zapatillas_wegnehmen.
 • (*"...müssen die Hausschuhe wegnehmen" por "tenemos que quitarle las zapatillas"). Forma no conjugada del verbo (wegnehmen/quitar) en posición final en la oración.
- (313) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 489.
 *SAS: ella puede_aquí_sentar.
 • (*"sie kann sich da hinsetzen" en vez de, "ella puede sentarse aquí). Forma no conjugada del verbo (hinsetzen/sentarse) en posición final en la oración.
- (314) *** File "**SASKIA_03.cha**": line 524.
 SAS: Blancanieves quiere aquí gente schauen@s.
 • (*"...möchte hier Leute sehen" en vez de, "...quiere ver gente aquí"). Forma no conjugada del verbo (sehen/ver) en posición final en la oración.
- (315) *** File "**SASKIA_06.cha**": line 169.
 SAS: así un riesenzuhause@s der@s Affe@s puede zuhaus@s reingehen@s y puede todo_comer y sabe más y luego se va mucha planta y no ven más.
 • (*"...kann alles essen..." en vez de, "...puede comer todo..."). Forma no conjugada del verbo (essen/comer) en posición final en la oración.
- (316) *** File "**SASKIA_06.cha**": line 464.
 SAS: sí, y ella quiere el chocolate comprar.
 • (*"...sie will die Schokolade kaufen" por "...ella quiere comprar chocolate"). Forma no conjugada del verbo (kaufen/comprar) en posición final en la oración.

Con los presentes análisis de las interferencias en la posición del verbo en la oración se revela una primera aproximación a la reafirmación de las hipótesis alegadas al comienzo de este capítulo. En primer lugar, cabe destacar que las interferencias verbales, es decir, las que atañen a la posición del verbo en la

oración, solo se manifiestan en Julen y en Saskia, y, en segundo lugar, las interferencias que acontecen sola y exclusivamente son interferencias en la posición final del verbo no conjugado. Con lo cual se pueden descartar la segunda hipótesis, ya que no se da ningún caso en el que apareciese un verbo conjugado en forma personal (finites Verb) en posición final (VE¹⁶²). Sí aparece, sin embargo, en exclusividad el infinitivo como forma no conjugada del verbo (infinites Verb) en la posición final, lo que confirma la primera y la tercera hipótesis. Llevar a cabo un análisis contrastivo del resultado de las interferencias verbales carece de sentido. Todas las interferencias, como se ha comentado, son interferencias de la sintaxis alemana en la sintaxis española, son sintagmas verbales en los que la forma no conjugada del verbo pasa a colocarse en la posición final. Más concretamente, se trata de perífrasis verbales con el verbo “poder”, “tener que” e “ir a” o el verbo “querer” en las que el infinitivo ha sido separado del verbo flexionado infringiendo así la norma en español.

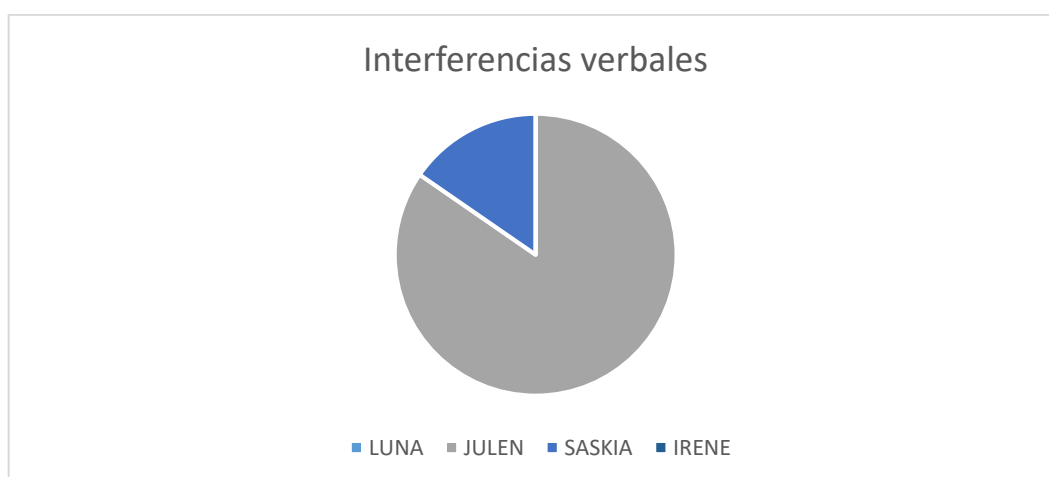


Tabla 115: Recuento de las interferencias verbales en los probandos

¹⁶² Verb-End-Stellung

	Porcentaje del total de interferencias verbales
LUNA	0 %
JULEN	85 %
SASKIA	15 %
IRENE	0 %

Tabla 116: Porcentaje por probando del total de las interferencias verbales

	LUNA	JULEN	SASKIA	IRENE
Tener que + inf.	0	7	1	0
Ir a + inf.	0	10	0	0
Poder + inf.	0	9	3	0
Querer + inf.	0	7	2	0
TOTAL	0	33	6	0

Tabla 117: Interferencias en la posición del verbo en los probandos

	Interferencias totales	Interferencias en la posición del verbo
LUNA	43	0
JULEN	106	33
SASKIA	51	6
IRENE	9	0

Tabla 118: Interferencias totales y de la posición del verbo

Como se puede observar, las interferencias que aparecen conciernen a construcciones verbales formadas por un verbo conjugado más una preposición o conjunción y un infinitivo, en el caso de las perífrasis, o formadas por un verbo conjugado más un infinitivo (“querer” es la única estructura de este tipo que aparece). En definitiva, estos resultados indican que no existen otras construcciones gramaticales que ocasionen interferencia desde el punto de vista de la colocación del verbo. No han sido registrados enunciados del tipo “...weil ich einen Apfel esse” (“...porque como una manzana”) o del tipo “Julia hat einen Apfel gegessen” (“Julia ha comido una manzana”) en lo que apareciesen el verbo conjugado en posición final, características de una lengua OV¹⁶³. Tampoco parece que las oraciones subordinadas produzcan problemas de interferencias en el español a pesar de su clara diferenciación de la estructura oracional subordinada en español. No ha sido clasificado como interferencia ningún enunciado de este tipo. A modo de conclusión se puede afirmar que las únicas interferencias relacionadas con la posición del verbo encontradas en el registro del habla de los probandos son, a pesar de las hipótesis conjeturadas, aquellas que interfieren en las construcciones de las perífrasis verbales y del verbo “querer” con su respectivo infinitivo como complemento directo del verbo y que los probandos solo colocan el verbo no conjugado (infinite Verb) en posición final en la oración y nunca un verbo conjugado en forma personal (finite Verb). Müller (1998) muestra que se han sacado similares deducciones también de otros trabajos, así “as shown by Meisel (1986), Pierre¹⁶⁴ places only non-finite verbs in clause final position, never finite verbs. [...] Giulia¹⁶⁵ also use non-finite verbs in clause final position

¹⁶³ Objeto- verbo

¹⁶⁴ Probando en Meisel, 1986

¹⁶⁵ Probando en Taeschner, 1983

to a greater extent than finite verbs” (Müller N., 1998b:165). Ante esta situación de análisis me permito sostener que se cumple tercera hipótesis: colocación del verbo no conjugado en posición final como interferencia de la gramática alemana en la española en los enunciados analizados.

Müller et al. (2011) llegan igualmente a la conclusión de que no todas las interferencias se revelan en todos los niños, ni siquiera equiparando niños de la misma edad y de características (lengua dominante, entorno lingüístico, bilingüismo familiar, etc.) similares. Los resultados de sus estudios testimonian que *“wir können zwar für einzelne Bereiche, aber eben nicht auf das Individuum bezogen das Auftreten (inkl. Richtung) und das Ausmaß des Einflusses vorhersagen. Die untersuchten bilingualen Kinder haben, je nach grammatischen Bereich, unterschiedlich reagiert- einige, wie Lukas, tendieren dazu, selten Einfluss zu zeigen [...], andere häufiger. Dies hat aber nichts mit der Balanciertheit oder mit dem Vorliegen von Sprachdominanz zu tun. [...]. Eine direkte Korrelation zwischen Einfluss und Sprachdominanz ist nicht erkennbar. Vielmehr könnten einzelnen Bereiche abgeleitete Lernstrategien auf unterschiedliche Lerntypen hingewiesen”* (Müller et al., 2011:183f).

Cuantiosos han sido los estudios que se han consagrado al análisis de la colocación del verbo y de la influencia de la sintaxis alemana en otras lenguas en niños bilingües y que demuestran interferencias y uso erróneo de la posición del verbo. Hasta el momento, y según mis conocimientos, ninguno atiende a la combinación del español y el alemán en este campo de investigación.

Child	V-final	SVX	VSX	XVS	wh-subject +V+X	author
Louis	+	+	?	?	?	Ronjat (1913)
Ivar	+	+	-	+	+	Müller (1993)
Hildegard	+	+	-	-	+	Leopold (1949a,b)
Giulia	+	+	-	-	-	Taeschner (1983)
Lisa	+	+	+	-	+	Taeschner (1983)
Caroline ¹⁴	+	+	-	-	+	Meisel (1986)
Pierre	+	-	-	-	-	Meisel (1986)
Pascal	+	-	-	-	-	Müller (1993)
Jens	+	-	-	-	-	Kielhöfer & Jonekeit (1983)
Olivier	+	-	-	-	-	Kielhöfer & Jonekeit (1983)

Tabla 119: Bilingual children's usage of erroneous word orders and V-final in German subordinate clauses, según Müller, 1998:160

4.3 Las hipótesis de la frecuencia y el desarrollo de las interferencias

La última de las hipótesis postuladas hace referencia a la frecuencia de las interferencias y al aumento y disminución de estas a lo largo del periodo de un año, tiempo que ha durado la toma de datos de cada uno de los probandos. Las hipótesis han sido formuladas como sigue:

Cuanto más avanzado el desarrollo lingüístico menos interferencias aparecen.

La frecuencia de las interferencias es menor cuanto mayor sea el probando y viceversa.

Tabla 120: Hipótesis de la frecuencia y desarrollo de las interferencias

Las etapas del desarrollo lingüístico infantil han sido descritas y esclarecidas en el capítulo 1.4. Queda entonces por dilucidar si la frecuencia de las interferencias producidas por los probandos aumenta o disminuye durante un año, periodo de tiempo que duró la toma de datos, y si la frecuencia de aparición es menor y a mayor edad. Para poder sacar conclusiones al respecto se han llevado a cabo análisis de la frecuencia de las interferencias originadas por niño y por mes de contacto. Los resultados los muestran los siguientes diagramas:

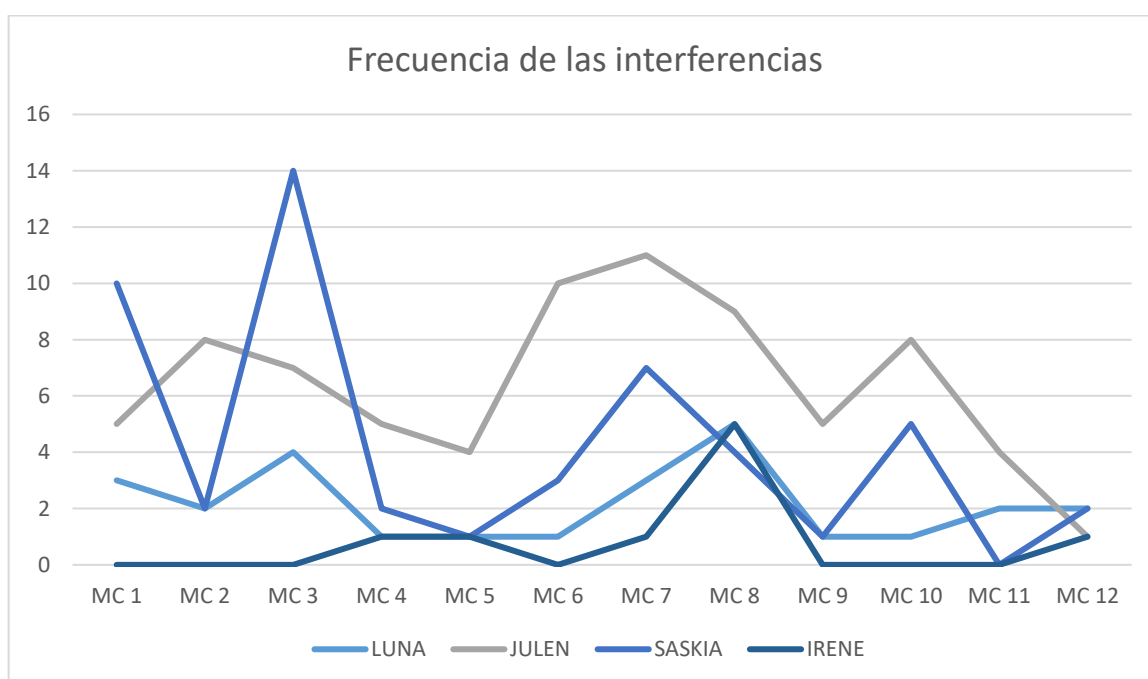


Tabla 121: Frecuencia de las interferencias por probando y mes de contacto

Las líneas de frecuencias que aparecen en el diagrama no tienen valor informativo en la referente a un aumento o disminución de las interferencias según los meses de contacto. En ningún momento presentan los datos una regularidad o curva de desarrollo. Los meses que menos interferencias

muestran en todos los probandos son el mes de contacto 11 y 12, seguidos del MC 9 y 5. En total obtendríamos, desde el punto de vista de la frecuencia total de las interferencias según meses de contacto que $MC11=MC12<MC9=MC5<MC4<MC2<MC6=MC10<MC1<MC7<MC8<MC3$.

Conviene, sin embargo, señalar que las interferencias disminuyen, aunque sin regularidad, en los últimos dos a tres meses de contacto. La mayoría de las interferencias se producen entre los MC 2 y MC 10. Todos comienzan produciendo relativamente escasas interferencias en los dos primeros meses de contacto menos Saskia en cuyos enunciados han sido detectadas ya en el primer mes de contacto 10, disminuye a 2 en el MC2 y vuelve a aumentar en el MC3 a 14 interferencias. En Julen aumentan las interferencias a lo largo de los meses de contacto, siendo sus meses más productivos MC6 y MC7 para después ir disminuyendo. Las interferencias detectadas en Irene son prácticamente inexistentes, siendo el mes en el que más interferencias aparecen el MC8 con cinco interferencias detectadas. Luna se mantiene relativamente estable con un máximo de cinco interferencias en el MC8.

Basándonos en lo anteriormente expuesto se puede afirmar que la primera hipótesis puede ser confirmada, dentro del valor informativo que pueden tener los análisis de los datos recogidos, ya que, a mayor edad, esto es, a mayor desarrollo lingüístico, menos interferencias aparecen. Sin embargo, la segunda hipótesis debe ser refutada. Los análisis de las interferencias detectadas del corpus lingüístico no indican que a mayor edad haya menos interferencias. Los resultados de las investigaciones revelan que no es Luna, la mayor de los cuatro niños, la que menos interferencias produce, sino la menor de todos, Irene. Probablemente no sea la edad uno de los indicadores de frecuencia de interferencias lingüísticas, sino, como ha sido propuesto con anterioridad, factores estructurales y extralingüísticos como el desarrollo

neurolingüístico del niño, la facilidad de asimilación de los sistemas lingüísticos de las dos lenguas, la capacidad de mantener separados los dos códigos lingüísticos, la cantidad y calidad del input recibido, la posibilidad de ejercitar lo aprendido, esto es, de comunicarse activamente en la lengua interferida, así como la importancia de la política lingüística familiar. El hecho de que en un bilingüe la mezcla de códigos se convierta en rutina puede llegar a *“interpretarse a su vez como un conocimiento insuficiente de la lengua y por tanto como un bilingüe imperfecto”* (Siguan, 2001:175). En todo caso, las actitudes de los padres, cuidadores y las personas del ámbito cercano al niño, hacia las interferencias disponen el aumento o disminución de estas a lo largo del proceso del desarrollo lingüístico. *“Los comportamientos lingüísticos de un individuo están socialmente condicionados”* (ebd:183) y es precisamente ese entorno el que determina la “fidelidad lingüística”¹⁶⁶. Siguan (2001) hace referencia a factores de tipo sociocultural y afirma que *“las familias de nivel sociocultural más alto, en su mayoría, no solo desean que sus hijos adquieran las dos lenguas habladas en la familia, sino que desean que las hablen correctamente y para ello las mantengan separadas y eviten interferencias. En otros tipos de familias en cambio el lenguaje tiene un sentido estrictamente comunicativo, y en esta perspectiva las interferencias no son vistas como algo negativo e incluso pueden considerarse facilitadoras de la comunicación”* (ebd.:184). Las consideraciones que acabo de hacer deben ser tomadas como lo que son, consideraciones como el resultado de los análisis del corpus lingüístico de los probandos. En ningún momento ha sido mi intención hacer diferencias entre los sujetos y sus familias o criticar su modo de vida, o decidir qué es correcto y qué es falso en las decisiones por ellos tomadas.

¹⁶⁶ Definido por Weinreich, 1953

4.4 Resumen de los resultados de los análisis del corpus

En este trabajo se han planteado hipótesis, se ha realizado un exhaustivo estudio de campo, se ha realizado una toma de datos durante un largo periodo de tiempo, se han analizado alrededor de mil minutos de habla espontánea de cuatro niños y se han sacado conclusiones de los resultados de los análisis. Subestimaría este estudio si dijera que no ha sido una ardua tarea, una tarea que me ha acompañado durante mucho tiempo. Pero precisamente esta ardua tarea, este largo camino y este exhaustivo análisis me permiten sostener las siguientes conclusiones:

- Las interferencias aparecen en los cuatro probandos.
- Las interferencias aparecen independientemente de la edad de los probandos.
- No se ha podido comprobar una estrecha relación entre la frecuencia de las interferencias y la edad de los probandos.
- No todos los probandos producen interferencias en la posición del verbo en la oración en español.
- Las interferencias verbales que se dan no obedecen a la edad de los probandos.
- Las interferencias que aparecen en los probandos no se someten a ninguna regla.
- Las interferencias que aparecen en los probandos no se reproducen ni regular ni sistemáticamente.
- Las interferencias que se han analizado son de índole gramatical y léxico.
- La gramática alemana intercede en la española en la colocación del verbo en la oración.

- La estructura verbal del alemán en la que el verbo conjugado se coloca en posición final, no aparece en ninguno de los probandos.
- Los únicos verbos que aparecen en posición final en los enunciados de los sujetos son los verbos no conjugados, más concretamente, el infinitivo.
- Las construcciones verbales en las que los probandos sitúan el infinitivo en posición final son construcciones perifrásticas de infinitivo.
- En los cuatro sujetos aparecen interferencias gramaticales en la estructura sintáctica, es decir, en el orden de los elementos de la oración.
- Los cuatro probandos cometen errores de morfología verbal en español.
- El tiempo verbal más utilizado en los cuatro sujetos es el presente de indicativo seguido del imperativo.
- Factores que pueden tener que ver con la aparición de las interferencias son tanto estructurales como extralingüísticos.
- No se ha podido realizar una predicción de desarrollo de las interferencias producidas por los probandos debido a que los datos medidos no contienen valor estadístico.
- Las interferencias aparecen de manera involuntaria en los cuatro probandos y no se someten a ninguna regla.
- El hecho de que las interferencias verbales no aparezcan ni el mayor ni en el menor de los probandos puede verse influenciado por factores neurobiológicos o extralingüísticos que no han podido ser analizados en el marco de este estudio.

- La calidad y cantidad del input que reciben los probandos están en estrecho vínculo con la aparición de las interferencias.
- La cantidad está por encima de la calidad del input. A más cantidad mayor posibilidad de que no se produzcan interferencias.
- Los resultados de los análisis no ofrecen una relevancia estadística.
- Los ámbitos de acción de las interferencias son muy reducidos.
- Tanto la calidad como la cantidad de input que reciben los probandos influye copiosamente en el desarrollo léxico, verbal y de discurso de los probandos.
- La política lingüística familiar es un factor sustancial para el desarrollo del bilingüismo en los probandos.
- El equilibrio bilingüe en las diferentes situaciones discursivas contribuye en el desarrollo gramatical y léxico de los probandos.
- Las interferencias lingüísticas son actuaciones del hablante, tienen que ver con el uso de la lengua (performance) y no con la capacidad lingüística (competence).
- Las interferencias son fenómenos individuales y variables que no se atienen a ninguna norma lingüística.

En suma, este estudio longitudinal aprueba varias de las hipótesis deductivas formuladas y refuta otras, se concentra en la evolución lingüística de los cuatro niños estudiados y presenta unos resultados deducidos de un proceso y como proceso debe ser contemplado.

4.5 Conclusión

Lenguas que están en contacto día a día se dejan influenciar de manera fortuita e involuntaria y no obedecen a la norma o a las reglas del discurso. Estos hechos

lingüísticos deben ser considerados como algo completamente individual que nunca es acto de una colectividad lingüística y que se subordinan a factores estructurales, así como a extralingüísticos. En los factores estructurales pretendía centrarse este estudio longitudinal y, sin querer, he chocado con los factores extralingüísticos llegando a considerarlos como los más relevantes en el ámbito de la interferencia lingüística. El número de las interferencias que se manifiestan en los enunciados de mis cuatro probandos difiere enormemente entre ellos y creo oportuno suponer que los motivos de su surgimiento son de muy diversa índole. Los factores estructurales propuestos por Weinreich (1953) son explicados por Dominguez Vázquez (2001) como *“factores internos debido a la estructura de las lenguas, como p.ej.*

- *la mayor o menor cercanía entre la L1 y la L2,*
- *el vacío de fonemas entre dos sistemas,*
- *diferentes reglas entre ambos,*
- *cambios en las funciones de morfemas y una mayor explicitación sintáctica de una u otra,*
- *insuficiencia léxica,*
- *una más baja frecuencia de una palabra correspondiente en la lengua meta, etc.”* (Dominguez Vázquez, 2001)

Varios de estos motivos, sino todos, han sido criterio para las explicaciones de los resultados de los análisis del corpus en lo referente a las interferencias. En la búsqueda de los caracterizadores y de las explicaciones de los resultados se han sido tenido en cuenta no solo estos factores estructurales, sino también los extralingüísticos, aquellos que esclarecen la sociología de las interferencias, la actitud de los niños y de sus respectivas familias hacia las interferencias en sí, los motivadores que pueden causar que estas aparezcan

teniendo en cuenta que todos nosotros, como hablantes que somos, estamos condicionados socialmente, dentro de una comunidad lingüística. Si a esto le sumamos la relevancia del desarrollo neurolingüístico del niño, el nivel sociocultural de las familias, el valor que se le otorga a un uso correcto de la lengua, los factores sociolingüísticos, los aspectos pragmáticos y las características individuales de cada individuo, así como la importancia de la cantidad y calidad del input que reciben, puede argumentarse que estos factores son incluso más sustanciales y significativos que los propiamente estructurales. El desarrollo lingüístico infantil no es algo que pueda medirse ni analizarse en un marco exento de influjos. No es algo que se atenga a reglas rígidas ni tampoco algo que se deje analizar como una ciencia matemática. Cada niño, cada individuo crece y se forma en su propio microcosmos en el que los infinitos factores que pueden intervenir en su desarrollo gobiernan sobre toda ciencia y todo conocimiento empírico.

Sin embargo, quedan muchas preguntas sin responder, muchas cuestiones sin abordar y muchos aspectos sin analizar. Los niños no son objetos de laboratorio, son individuos con características muy diferentes que crecen y se desarrollan en ambientes completamente distintos y que se ven influenciados por un entorno muy variado. El habla y sus variantes individuales aportan a nuestro sistema de vida humano algo tan relevante como la comunicación, el estrecho enlace entre las personas que nos rodean y la capacidad de expresar lo que sentimos, pensamos, queremos, deseamos o reprobamos. Será necesario realizar nuevos estudios que nos acerquen a nuevas perspectivas, que profundicen en campos hasta ahora no suficientemente examinados y, sobre todo, que unan ciencias de índoles diversas para poder esclarecer aspectos que creíamos distantes entre sí pero que van mano en mano. Los análisis expuestos en este trabajo como resultados

de un escabroso camino de estudio, reflexión e investigación no pretenden ofrecer datos de rigor científico absoluto, pero sí, un acercamiento a otra versión de los hechos.

Zusammenfassung und Ausblick

1. Zielsetzung der Forschungsarbeit und Hypothesen

Die vorliegende Arbeit umfasst Analysen und Ergebnisse der ausführlichen wissenschaftlichen Untersuchung von Aufzeichnungen von Spontansprache der vier Probanden und bietet ebenso eine Beschreibung des sprachlichen Prozesses an. Die aus den Längsschnittdaten erlangten Informationen wurden im Vorfeld einer Analyse unterzogen und dienten dazu, die eingangs formulierten und nachfolgend angeführten Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen. Ziel der Forschungsarbeit ist die Darstellung einer Evolution in der sprachlichen Entwicklung sowie der offensichtlichen Vorteile derselben, sowohl für die vorliegende Arbeit als auch für die Kinder und letztendlich für die Wissenschaft selbst. Die Hypothesen sind folglich hypothetisch-deduktiver Natur und kennzeichnen den Fortschritt dieses Evolutionsprozesses.

Folgende Hypothesen wurden formuliert:

(1) Sprachliche Interferenzen

- a. Unabhängig von der Sprachdominanz kommt es bei den Probanden immer wieder zu wechselseitigem Spracheinfluss.
- b. Unabhängig von der dominanten Sprache des jeweiligen Probanden beeinflusst die deutsche Sprache die spanische Sprache.

(2) Verbstellung in der spanischen Sprache

- a. Alle vier Probanden transferieren Verbstellungsmuster aus der deutschen Sprache in die spanische Sprache.
- b. Finite Verbposition im Nebensatz (VE).
- c. OV-Stellung im Satz.

(3) Frequenz und Entwicklung des Spracheinflusses

- a. Je weiter entwickelt der Spracherwerb, desto weniger kommt es bei den Probanden im Spanischen zum Spracheinfluss in der Verbstellung.

- b. Die Frequenz der Interferenzen ist bei den jüngeren Probanden höher. Interferenzen treten demnach häufiger auf als bei den älteren Probanden.

Diese Forschungsarbeit und die dazugehörigen Hypothesen erheben keinen Anspruch darauf, im wissenschaftlichen Umfeld maßgebliche neue Wege einzuleiten, leisten jedoch ihren Beitrag zur wissenschaftlichen Erforschung des bilingualen Spracherwerbs von Kindern.

2. Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Korpusanalyse

Bestandteil dieser Forschungsarbeit ist die Formulierung von Hypothesen, die Durchführung einer profunden Felduntersuchung sowie die Umsetzung einer langfristigen Datenerfassung. Rund tausend Minuten Spontansprache vierer bilingualer Kinder wurden eingehend analysiert. Aus den Ergebnissen der Analysen wurden Schlussfolgerungen formuliert. Der Aufwand dieser Forschungsarbeit ist nicht zu unterschätzen. Es handelt sich um keine einfache Aufgabe, die sehr viele Ressourcen in Anspruch nimmt und sowohl wissenschaftliche Ausdauer als auch profundes Fachwissen erfordert. Vor dem Hintergrund der Komplexität der Aufgabe, der großzügig investierten Zeit sowie der ausführlichen Analyse der Ergebnisse können folgende Schlussfolgerungen formuliert werden:

- Die Interferenzen treten bei allen vier Probanden auf.
- Die Interferenzen treten unabhängig vom Alter der Probanden auf.
- Ein kausaler Zusammenhang zwischen der Frequenz der Interferenzen und des Alters der Probanden konnte nicht bestätigt werden.

- Nicht alle Probanden zeigen Interferenzen in der Verbposition in der spanischen Satzstellung.
- Die verbalen Interferenzen, die in der Spontansprache der Probanden auftreten, können nicht auf das Alter der Probanden zurückgeführt werden.
- Aus den Interferenzen, die in der Spontansprache der Probanden auftreten, lässt sich keine Regel ableiten.
- Die Interferenzen, die in der Spontansprache der Probanden auftreten, wiederholen sich weder hinsichtlich ihrer Häufigkeit, noch folgen sie einer Systematik.
- Die analysierten Interferenzen betreffen jeweils die Grammatik sowie die Lexik des Spanischen.
- Die deutsche Grammatik beeinflusst die spanische Grammatik hinsichtlich der Verbposition im Satz.
- Die deutsche Verbalstruktur, bei der das konjugierte Verb am Satzende positioniert wird, tritt bei keinem der Probanden auf.
- Lediglich nicht finite Verbformen – konkret der Infinitiv – treten in den analysierten Aussagen der Probanden am Satzende auf.
- Jene Verbalkonstruktionen, bei welchen die Probanden den Infinitiv am Satzende positionieren, sind periphrastische Infinitivkonstruktionen.
- Bei allen vier Probanden treten grammatikalische Interferenzen hinsichtlich der Reihenfolge der Satzelemente auf, also in der syntaktischen Struktur.
- Alle vier Probanden zeigen Fehler in der Verbmorphologie im Spanischen.

- Die von allen vier Probanden am häufigsten verwendete Verbform ist der Indikativ Präsens, gefolgt vom Imperativ.
- Die möglicherweise mit dem Auftreten der Interferenzen zusammenhängenden Faktoren sind sowohl struktureller als auch außersprachlicher Natur.
- Eine Prognose der weiteren Entwicklung der durch die Probanden produzierten Interferenzen konnte nicht durchgeführt werden, da die erhobenen Daten keine statistische Relevanz anbieten.
- Die Interferenzen der vier Probanden treten unbeabsichtigt auf und es lässt sich aus ihnen keine Regel ableiten.
- Die verbalen Interferenzen, die in der Spontansprache der Probanden auftreten, können nicht auf das Alter der Probanden zurückgeführt werden und könnten auch durch neurobiologische oder außersprachliche Faktoren beeinflusst werden. Diese konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht untersucht werden.
- Sowohl Qualität als auch Quantität des Inputs, den die Probanden erhalten, stehen im engen Zusammenhang mit dem Auftreten der Interferenzen.
- Der Quantität kommt mehr Bedeutung zu als der Qualität des Inputs. Je größer die Quantität, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass es zu keinen Interferenzen kommt.
- Die Ergebnisse der Analysen verfügen über keine statistische Relevanz.
- Sowohl die Qualität als auch die Quantität des Inputs, den die Probanden erhalten, wirken sich maßgeblich auf die verbale und

lexikalische Sprachentwicklung und letztlich auf die Äußerungen der Probanden aus.

- Der Zugang zur Spracherziehung stellt einen wesentlichen Faktor für die Entwicklung der Zweisprachigkeit der Probanden dar.
- Die ausgeglichene Zweisprachigkeit in alltäglichen Diskurssituationen trägt zur grammatikalischen und lexikalischen Sprachentwicklung der Probanden bei.
- Die sprachlichen Interferenzen sind als Handlungen des jeweiligen Sprechers zu interpretieren. Sie stehen mit dem Sprachgebrauch (*performance*) in Zusammenhang, nicht mit der sprachlichen Fähigkeit einer Person (*competence*).
- Interferenzen sind individuell ausgeprägte, variable Phänomene, die sich keiner sprachlichen Norm zuordnen lassen.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die vorliegende Längsschnittforschung zahlreiche der formulierten Hypothesen bestätigt, andere wiederum widerlegt. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der sprachlichen Evolution der vier untersuchten Kinder. Die im Zuge der langatmigen Datenerfassung erlangten Informationen stellen keine punktuelle Bewertung der Interferenzen dar. Es handelt sich vielmehr um die Darstellung eines sprachlichen Prozesses, den die Probanden im Verlauf des Erfassungszeitraums durchlaufen haben.

3. Schlussfolgerungen

Wenn zwei (oder mehrere) Sprachen tagtäglich miteinander in Kontakt treten, so kommt es immer wieder zu zufälliger und unbeabsichtigter Wechselwirkung. Diese linguistischen Gegebenheiten gilt es als absolut individuelles Phänomen

wahrzunehmen, das keine bewusste Handlung einer Sprachgemeinschaft darstellt und dem sowohl strukturelle als auch außersprachliche Faktoren zu Grunde liegen. Die vorliegende Längsschnittforschung konzentrierte sich ursprünglich auf die strukturellen Faktoren. Im Zuge des Untersuchungsverlaufs kristallisierten sich jedoch zunehmend außersprachliche Faktoren als Ursachen für das Auftreten der Interferenzen heraus, und bewiesen sich letztendlich sogar als die relevantere Achse für linguistische Interferenzen. Die Häufigkeit der Interferenzen, die in den Aussagen der vier Probanden festgestellt werden konnten, zeigt erhebliche Unterschiede zwischen den Kindern, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Gründe ihres Auftretens sehr unterschiedlicher Natur sind. Dominguez Vázquez (2001) beschreibt die strukturellen Faktoren nach Weinreich (1953) als *„interne Faktoren, die von der Struktur der Sprachen bedingt werden, wie z. B.*

- *größerer oder kleinerer Ähnlichkeitsgrad zwischen Sprache1 und Sprache2,*
- *Phoneme, die nur in einem der verwendeten Sprachsysteme vorkommen,*
- *unterschiedliche Regeln in den verwendeten Sprachsystemen,*
- *veränderte Funktionen der Morpheme bzw. höherer syntaktischer Präzisionsgrad in einem der verwendeten Sprachsysteme,*
- *mangelhaftes lexikalisches Repertoire,*
- *weniger häufige Verwendung eines entsprechenden Wortes in der Zielsprache etc.“* (Dominguez Vázquez, 2001).

Zahlreiche wenn nicht sämtliche der oben genannten Gründe liegen den Erklärungen der Ergebnisse hinsichtlich der Interferenzen aus den Korpusanalysen zu Grunde. Im Zuge der Ausarbeitung der Merkmale und der

Ergebnisbeschreibung wurden nicht nur die zuvor genannten strukturellen Faktoren berücksichtigt, sondern ebenso außersprachliche Faktoren. Diese erklären die soziologische Komponente der Interferenzen, den Umgang der Kinder und ihrer Familien mit den Interferenzen, sowie die Umstände, die das Auftreten von Interferenzen bedingen können. Es gilt stets zu berücksichtigen, dass jeder Mensch in ein soziales und auch sprachliches Umfeld integriert ist. Auch die neurolinguistische Entwicklung eines Kindes, der sozio-kulturelle Hintergrund der Familien sowie der Wert, der innerhalb der Familie auf korrekte Sprachverwendung gelegt wird, muss in die Überlegungen mit einbezogen werden, ebenso wie sozio-linguistische Faktoren, pragmatische Aspekte sowie individuelle Merkmale des einzelnen Menschen und die bereits erwähnte Bedeutung der Quantität und der Qualität des Inputs, den die Kinder erhalten. Es liegt also nahe schlusszufolgern, dass die außersprachlichen Faktoren sogar noch bedeutender und ausschlaggebender sind als rein strukturelle Faktoren. Die kindliche Sprachentwicklung lässt sich nicht in einem neutralen Rahmen ohne Miteinbeziehung der diversen variablen Einflüsse bemessen oder analysieren. Es handelt sich um kein Phänomen, das strikten Regeln folgt und sich ähnlich mathematischer Wissenschaften erörtern lässt. Jedes Kind, jedes Individuum wächst in seinem eigenen Mikrokosmos auf, in dem unendlich viele Einflüsse auf seine Entwicklung einwirken. Diese Tatsache steht über jeder wissenschaftlichen Analyse und empirischen Untersuchung.

Nichtsdestotrotz warten noch zahlreiche Fragen auf ihre Beantwortung, viele offene Themen und Aspekte darauf, analysiert zu werden. Kinder sind keine Laborobjekte, sondern Individuen mit sehr unterschiedlichen Eigenschaften. Sie entwickeln sich in sehr ungleichen Umgebungen und werden von ihrem jeweiligen Umfeld auf verschiedenste Art und Weise beeinflusst. Sprache mitsamt ihrer individuellen Varianten bringt unserem Leben in

Gesellschaft eine äußerst wichtige Komponente: die Kommunikation. Sie ist ein Bindeglied zwischen den Menschen in unserem Umfeld und verleiht uns die Möglichkeit unsere Gefühle, Gedanken, Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken. Es werden noch weitere Forschungsarbeiten nötig sein, die uns neue Perspektiven aufzeigen oder zur Vertiefung unseres Wissens in noch nicht ausreichend erforschten Bereichen verhelfen. Es bedarf weiterer Studien, welche die diversen Wissenschaftszweige untereinander verbinden und Aspekte erläutern, zwischen denen wir eigentlich keine Verbindung vermuten, die jedoch Hand in Hand gehen. Die in dieser Arbeit dargelegten Analysen sind das Ergebnis langer Forschungsarbeit, Reflexion und Untersuchungen. Sie erheben keinen Anspruch auf statistische Rigorosität, sondern bieten vielmehr eine Annäherung an einen neuen, unerwarteten Blickwinkel auf das Auftreten von Interferenzen bei bilingualen Kindern.

Anexo

Corpus lingüístico

Sin desviación de la norma, el progreso no es posible.

-Frank Zappa

1. Transcripciones LUNA

LUNA01

[Transcripción natural] LUNA01

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 0:14:38

[La sesión empieza a 0:00]

INVESTIGADORA: Te voy a enseñar unas fotos de mi LUNA, ¿vale? A ver, voy a ver si las encuentro, voy a buscar.

LUNA: Una, una, una.

MAMÁ: Ven, que tengo, para ti, un juego más bonito.

LUNA: Allí.

INVESTIGADORA: A ver...

LUNA: Mira...

INVESTIGADORA: Mira, este es mi Luna.

LUNA: ¿Tienes otro?

INVESTIGADORA: Sí, tengo más. ¿Quieres ver lo de los otros, también? ¿Sí?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale. Esta es mi LUNA Julia. Es una chica como tú. ¿Qué te parece?

LUNA: Bien.

INVESTIGADORA: ¿Bien? Pero a ver qué me dices. ¿Te gusta?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Es guapa o fea?

LUNA: Guapa.

INVESTIGADORA: ¿Guapa, sí?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: A ver, ¿te enseño más?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: A ver, qué más tenemos por aquí... ¿Qué te parece?

LUNA: Bonito.

INVESTIGADORA: Sí, ¿te parece bonito? Este se llama Daniel.

LUNA: ¿Es también tu hijo?

INVESTIGADORA: Sí, es también mi hijo. Tengo tres. Es el mediano, pero ya es un poco mayor. Tiene quince años

LUNA: Mi prima tiene dieciséis.

INVESTIGADORA: ¿Tu prima tiene dieciséis? ¿Cómo se llama?

LUNA: Ehmm... Verena.

INVESTIGADORA: ¿Y dónde vive?

LUNA: En Voralberg.

INVESTIGADORA: ¿En Voralberg? ¿Y qué más primas tienes?

LUNA: Otras dos que son {hermanas}, que antes tenían, que tenían antes otros...once gatos.

INVESTIGADORA: ¿Once gatos? ¿Dónde, en casa? No me lo creo. No me lo creo. ¿Y todos en su cuarto, los tenían?

LUNA: No, todos los tienen así en un jardín pequeñito.

INVESTIGADORA: ¿Con once gatos? Pero son muchísimos, ¿no te parece?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Cómo se llamaban? ¿Te acuerdas del nombre de alguno? ¿No?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: Ya hace mucho. ¿Y ya no los tienen?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: Y tú, ¿tienes algún gatito? ¿Y perrito?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿Y te gustaría tener uno?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Qué te gustaría tener, perro o gato?

LUNA: Perro.

INVESTIGADORA: ¿Un perro? Y eso, ¿por qué?

LUNA: No lo sé.

INVESTIGADORA: ¿Te gustan más los perros?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y qué nombre le pondrías al perro?

LUNA: Hum...

INVESTIGADORA: ¿Se te ocurre algún nombre?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿Cómo quieres el perro, a ver? ¿Cómo te gustaría que fuese?

LUNA: Una rata de Praga.

INVESTIGADORA: ¿Una rata de Praga?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y qué es eso?

LUNA: Es una {rata} que es muy pequeñito.

INVESTIGADORA: ¿De verdad? Pues yo no la conozco. ¿Y ese perrito te gustaría?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y se lo has dicho a mamá?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y qué dice mamá?

LUNA 2: Lacito. Lacito.

INVESTIGADORA: Esto, ¿qué es, un lacito?

LUNA 2: Sí.

INVESTIGADORA: Mira, tu hermano creo que quiere jugar con nosotros. Esto es un osito. Tráeme un juego, para que juguemos. Tráeme el Juego de la Bruja. Ay, el Tato... Has cogido el Juego de la Bruja.

LUNA: A ver, esto, ¿qué es? ¿Qué es eso, Leo?

LEO: Uno. Un osito.

INVESTIGADORA: ¿Un osito?

LEO: Sí.

INVESTIGADORA: Es la cara de un osito, ¿verdad?

LEO: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Tienes más?

LEO: Ajá.

INVESTIGADORA: ¿Sí, tienes más?

LEO: Ajá.

INVESTIGADORA: ¿Sí? A ver, tráeme más... ositos. Nosotros, ¿qué hacemos, jugamos a esto? Pero me tienes que explicar cómo se juega, ¿eh? ¿Me lo vas a explicar?

LEO: Sí.

INVESTIGADORA: Tú sí que lo sabes jugar, ¿no?

LUNA: Sí, porque solo lo juego... de verdad, solo lo juego dos veces. Una vez de una semana.

INVESTIGADORA: ¿Una vez a la semana, lo juegas? ¿Con quién lo juegas, normalmente?

LUNA: Algunas veces con papá y algunas veces con mamá.

INVESTIGADORA: Ah, anda. Y ahora, lo vamos a jugar tú y yo juntas.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Pero me lo tienes que explicar

LEO: Mira más, mira más.

INVESTIGADORA: A ver, mira más, a ver qué me traes.

LEO: Ahí.

INVESTIGADORA: ¡Ahí va! Bueno, a ver, explícame cómo se juega.

LUNA: Cuando...

INVESTIGADORA: ¡Cuidado!

LUNA: Cuando tienes una aguja...

INVESTIGADORA: Sí...

LUNA: Tienes que poner todas las cartas en el medio.

(05:00)

INVESTIGADORA: Vale, ¿y luego, qué hacemos?

LUNA: Y se acaba el juego cuando está la entera casa hecha.

INVESTIGADORA: Vale, cuando tienes toda la casa. ¿Y qué sucede, qué sucede, con la bruja?

LUNA: Tienes que poner todas las cartas otra vez en el medio.

INVESTIGADORA: ¿Otra vez en el medio? Bueno, pues vamos... Creo que ya lo he entendido. Vamos a empezar a jugarlo y si me confundo, tú me dices, ¿vale? ¿Dónde lo ponemos, aquí en la mesa?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: A ver...

LUNA: Todos pueden cuatro cartas [voces solapadas]

INVESTIGADORA: A ver... A ver... Voy a... Una, dos, tres y cuatro y una, dos, tres y cuatro. Y ahora, estas, ¿qué hacemos? Las ponemos en el medio, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale. Y ahora, ¿Qué hacemos?

LUNA: Tienes... Si tienes una casa no tienes que...

INVESTIGADORA: No, no tengo ninguna casa.

LUNA: Estas las tienes que poner aquí.

INVESTIGADORA: Y ahora, ¿qué hacemos?

LUNA: Ahora, coges siempre una carta.

INVESTIGADORA: Entonces, cogemos otra carta. ¡Ay, a ver! [voces solapadas]

LUNA: Y cuando viene otra bruja...

INVESTIGADORA: ¡Huy! Me ha tocado una parte de una casa. La pongo aquí, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Venga. ¡Jo, no me salen más que galletas! ¿Y a ti? A ti, también.

LUNA: Sí, porque así es el juego.

INVESTIGADORA: ¿Así es el juego? ¿Pero juegas mucho? ¡Ay, una bruja! Entonces, ¿qué pasa ahora?

LUNA: Ahora, tengo que poner todas las cartas.

INVESTIGADORA: Ah, o sea, que cuando te sale la bruja, tienes suerte, ¿no? Porque quitas todas las cartas del medio y vuelves a empezar.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale, venga, a ver. ¿Y cuántas brujas hay en el juego?

LUNA: Tres.

INVESTIGADORA: A ver. Una, ya ha salido. ¡Otra! Pero bueno, ¡qué suerte! Y tú, ¿ganas siempre a este juego o gana papá? ¿Quién gana?

LUNA: Algunas veces yo y algunas veces, papá.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Papá también gana?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Pero tú sueles tener más suerte, ¿verdad?

LUNA: No. Papá.

INVESTIGADORA: ¿Papá tiene más suerte que tú? ¿Sí? No me lo creo. Conmigo estás teniendo mucha suerte. A ver. Jolín... ¡Ay, a ver! ¡Me ha salido una bruja! Venga, a ver. A ver qué te sale a ti ahora. ¡Ajá! Mira, una parte de un tejado, ¿verdad? ¿Qué tal hoy en la guardería?

LUNA: Bien.

INVESTIGADORA: ¿Bien?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Cuéntame algo que has hecho.

LUNA: He ido fuera.

INVESTIGADORA: ¿Has estado fuera? ¿Dónde?

LUNA: En el jardín y hemos comido espaguetis.

INVESTIGADORA: ¿De verdad? ¿Con qué?

LUNA: Con {brócoli}

INVESTIGADORA: ¿Espaguetis con brócoli? Qué rico, ¿no? ¿Te han gustado?

LUNA: Sí, y manzana.

INVESTIGADORA: Y manzana de postre. ¿Y qué has hecho en el jardín, a ver?

LUNA: Jugado.

INVESTIGADORA: ¿Has jugado?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Con quién?

LUNA: A perrito.

INVESTIGADORA: ¿A perritos? ¿Con tus amiguitas? ¿Y cómo jugáis?

LUNA: No, con mis amiguitos [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¡Mira, mira qué suerte! ¡Hemos cogido otra parte!

LUNA: Porque mis amigas...

INVESTIGADORA: ¡Ay! No les gustan tanto los perritos, ¿no? ¿A quién? Le gusta más a los chicos, a los amiguitos.

LUNA: Sí. Ahora [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¿Cómo hacemos? ¿Se ha acabado el juego?

LUNA: Se ha acabado.

INVESTIGADORA: Pues tenemos que volver a empezar.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Bueno, tú, dime, cuéntame, qué es lo que haces cuando juegas a perritos. ¿Qué hacéis los amigos siempre?

LUNA: Vamos a la escuelita de perros.

INVESTIGADORA: Ah, ¿y qué hacen allí, los LUNAs o los perritos?

LUNA: Juegan.

INVESTIGADORA: A ver, ¿pero juegan como tú y como yo o...? Eso me lo tienes que explicar.

LUNA: Solo dos chicas juegan.

INVESTIGADORA: ¿Y cómo juegan esas dos chicas, a ver?

LUNA: Ellas son las que juegan. Les cogen la bola y les tiran.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y les sacan de paseo?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿No? ¿Y quién da de comer a los perritos?

LUNA: Yo.

INVESTIGADORA: ¿Tú? ¿Y qué les das de comer? ¿Qué comen esos perritos? porque yo no lo sé lo que comen. A ver, qué comen en esa escuela.

LUNA: Es que solo estamos jugando.

INVESTIGADORA: Ah... que no le das comida de verdad. Bueno, pero le podías dar un poco de manzana, por ejemplo, ¿no?

(10:00)

LUNA: No.

INVESTIGADORA: O espaguetis con brócoli.

LUNA: Este es comida de perro.

INVESTIGADORA: Ah, ¿y qué es comida de perro? ¿Tú sabes lo que es? ¿Qué se les da los perros, ¿tú sabes?

LUNA: No. Porque una amiga mía tiene un perro.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: Y ayer he ido a su casa.

INVESTIGADORA: ¿A ver el perro?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y cómo es el perro?

LUNA: Es blanquito y un poco de marrón en el cuerpo.

INVESTIGADORA: Blanquito con un poco de marrón. Y a ver, ¿qué más? ¿Cómo es? Grande, pequeño...

LUNA: Pequeño.

INVESTIGADORA: ¿Es bonito, feo...?

LUNA: Bonito.

INVESTIGADORA: ¿Y ladra mucho? ¿Te gusta?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: Es bueno, entonces. ¿Es buen perro? Y esa amiguita tuya, ¿es amiguita de dónde? ¿De dónde la conoces?

LUNA: Del cole.

INVESTIGADORA: ¿Del cole? No, tú no vas al cole.

LUNA: Que sí.

INVESTIGADORA: De la guardería, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Cuéntame algo de tu amiguita, que yo no la conozco.

LUNA: Vive en el Donauberg

INVESTIGADORA: ¿En el Donauberg? ¿Y vas mucho a verla?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: Mira quién viene por aquí... ¿Quién viene?

LUNA 2: Pipí.

INVESTIGADORA: ¿Tienes que hacer pipí? ¡Huy! Mira a ver, dile a mamá. ¿Jugamos otra partida? ¿Sí? Venga.

¿Cuántas cartas?

LUNA: Cuatro.

INVESTIGADORA: Una. A ver, cuenta tú por mí.

LUNA: Dos.

INVESTIGADORA: Una.

LUNA: Dos, dos, tres, tres, cuatro, cuatro.

INVESTIGADORA: Y ahora, ¿qué hago?

LUNA: Las pones en el medio.

INVESTIGADORA: Las pongo en el medio.

LUNA: Tengo una bruja.

INVESTIGADORA: ¡Yo también tengo una bruja! Y ahora, ¿qué hacemos?

LUNA: Ponerlas.

INVESTIGADORA: ¿Ponerlas aquí debajo, las cartas? Bueno, pues hala. Jo, pues vaya suerte, nada más empezar, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Venga, coge tú.

LUNA: La más pequeña siempre empieza.

INVESTIGADORA: ¿Ah, sí? ¿Y quién te ha dicho a ti eso?

LUNA: Eso pone en las instrucciones.

INVESTIGADORA: ¿En las instrucciones pone eso? ¿Seguro? Pero si tú no sabes leer...

LUNA: Sí porque mi papá lo ha leído.

INVESTIGADORA: Ah... A ver... Esta, ¿qué parte es?

LUNA: Aquí.

INVESTIGADORA: ¿Qué es, la parte de abajo? ¿No?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale, a ver. ¡Otra bruja! ¡Qué suerte! Qué suerte estás teniendo, ¿eh?

LUNA: ¿Qué me das? Esta es la mala suerte.

INVESTIGADORA: Yo creo que es la buena suerte, no la mala suerte.

LUNA: ¿Por qué? Si te quitan todas las cartas.

INVESTIGADORA: Ah, bueno, pero yo pensé que ganaba el que no tenía ninguna carta. ¡Ah! Gana el que más cartas tiene. ¡Ah! Entonces, ahora lo entiendo. Entonces, ahora da mala suerte. ¡Huy! Otra parte de la casa. Oye, y no me has contado cómo vas a la guardería. ¿Cómo vas, a ver?

LUNA: Con el metro.

INVESTIGADORA: ¿Con el metro? ¿Vas tú solita?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿Con quién vas?

LUNA: Con mi papá.

INVESTIGADORA: ¿Con tu papá vas por la mañana?

LUNA: Algunas veces con mamá.

INVESTIGADORA: Con mamá.

LUNA: Porque es mucho más con papá.

INVESTIGADORA: Sí... ¿Y vas con tu hermano Leo?

LUNA: Sí, porque él va con un grupo, hasta dos años.

INVESTIGADORA: Y tú, ¿a qué grupo vas?

LUNA: Al que va de dos años y medio hasta seis.

INVESTIGADORA: De dos y medio hasta seis. O sea, tú estás en el grupo de los grandes, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Y te gusta.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Tienes muchos amiguitos?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Ya hemos acabado, pero no puede ser, ¡qué rápido! ¿Qué hacemos ahora? ¿Me traes un libro y nos miramos un cuento?

LUNA: No, quiero jugar a otro juego.

LUNA02

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 0:24:16

[La sesión empieza a 0:01]

INVESTIGADORA: ¿Qué vas a hacer luego, cuando acabes?

LUNA: Poner los nombres.

INVESTIGADORA: ¿Los nombres? ¿Qué nombre vas a poner?

LUNA: El mío.

INVESTIGADORA: ¿Cuál es el tuyo, que se me ha olvidado?

LUNA: Luna.

INVESTIGADORA: [risas] ¡Que no se me ha olvidado! Solo te estaba engañando. ¡Hola! Hola, Leo, mira lo que estamos haciendo... A ver, Luna: explícale a tu hermano lo que estamos haciendo.

LUNA: Una manzana.

INVESTIGADORA: Una manzana, ¿verdad?

LEO: No pinta.

INVESTIGADORA: ¿Tú también quieres pintar?

LUNA: No, dile a mamá.

INVESTIGADORA: No. ¡Qué bien! Venga, que vamos a coger otra forma. Vale, vas a poner el nombre y después, ¿qué más vas a hacer con el dibujo?

LUNA: Voy a coger ese color.

INVESTIGADORA: ¿Vas a coger más colores?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Venga. Vete, que yo te espero.

LUNA: Voy a coger azul. ¿Es con este, Leo?

INVESTIGADORA: Venga.

LUNA: Mira.

LEO: Este.

LUNA: Vale. Me se pone aquí...

INVESTIGADORA: Mira, tú, escucha a tu hermano. Mira, te lo explica. Ella te lo explica.

LUNA: ¿Qué es azul, Leo? ¿Qué es el color azul?

LEO: Este es azul.

INVESTIGADORA: Pero eso no es azul, Leo. Eso es rosa. Mira, el azul es este. Toma.

LEO: No, este no.

INVESTIGADORA: ¿No?

LUNA: ¿Qué es el azul?

INVESTIGADORA: Este es el azul.

LUNA: Mira, se pone aquí, en un agujero.

LEO: Yo.

INVESTIGADORA: «Yo». Venga. Mételo ahí, en el agujero. Muy bien.

LEO: A ver...

INVESTIGADORA: Mete la mano. Quitla la mano.

LUNA: Mira.

INVESTIGADORA: Quitla la mano.

LUNA: ¿Te enseño cómo va, Leo?

LEO: No. ¡Que yo...!

INVESTIGADORA: Pero que tu hermana te quiere explicar. No te enfades. Deja a tu hermana que te enseñe.

¿Ves? Claro, es que tienes que agarrarlo. Mira. Mira. Déjale a Luna que te enseñe. Mira.

LUNA: Mira.

INVESTIGADORA: Luna te enseña cómo se hace y luego lo haces tú. Mira.

LEO: No, ya está. No. No, ya está.

INVESTIGADORA: Venga, Luna, explícaselo. Explícale a tu hermano cómo se hace.

LUNA: Lo pones... ¿Dónde quieres ponerlo? ¿Allí? Y ahora, le das vueltas. Mira: sale el color azul.

INVESTIGADORA: Venga.

LEO: Eh...

INVESTIGADORA: Pero que solo te está ayudando. Venga, no te enfades. Ahora, Luna. Venga, ahora, Luna. No te enfades.

LEO: No.

INVESTIGADORA: Sí, has dicho que ahora, Luna. Entonces, déjala. A ver.

LEO: Ahora, Luna.

LUNA: Mira, Leo, te voy a enseñar. Se pone aquí...

INVESTIGADORA: Espera, espera, espera, espera...

LUNA: Ah...

INVESTIGADORA: Así, ¡muy bien!

LEO: No, ¡ya está! ¡Nooo!

INVESTIGADORA: ¿Quieres más? ¿Quieres el azul? No te enfades, no te enfades. ¡Toma! Pero si aquí tienes.

LUNA: No nos deja...

MAMÁ: ¿No os deja? Es que claro, Leo... Pero Leo, ¿vamos a hacer nosotros los animales?

LEO: No...

MAMÁ: Sí... ¿Por qué no quieres los animales, chiqui?

INVESTIGADORA: ¿Pues hacemos nosotros los animales? Venga, y me traes cosas... A ver...

MAMÁ: Además, te vas a cargar esto. Esto no es para ti...

LEO: [enfadado, reticente]

MAMÁ: Te lo vas a cargar. Ven, ven. [voces solapadas] [inaudible 04:10] Sí, sí.

LEO: [enfadado, reticente]

LUNA: Mamá: me tienes que dejar...

LEO: [chillando]

MAMÁ: Se los va a cargar. Mira, mira, mira [inaudible 04:20] que eso no es para ti.

LEO: No, no, no, no... [llorando]

INVESTIGADORA: Hoy... ¿Qué le pasa, a este rotulador?

LUNA: Que se ha gastado...

INVESTIGADORA: Que se ha gastado, ¿verdad? ¿Cuál cogemos ahora? Coge otra forma, ¿no? Vale. ¿Y a ti te parece que el dibujo ya está acabado?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿No? ¿Qué quieres hacer?

(05:00)

INVESTIGADORA: ¿Más? Bueno, y ahora, ¿qué hacemos con el dibujo? ¿Me habías dicho que ibas a hacer qué?

LUNA: El nombre.

INVESTIGADORA: ¡Cuidado, cuidado, cuidado! Que se rompe. ¿El nombre? ¿Pero qué se hace con el nombre, a ver? Se dice «escribir el nombre», ¿verdad?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: LU-NA. ¿Y qué más?

LUNA: Nada.

INVESTIGADORA: ¿Cómo que nada? Seguro que tienes un apellido detrás.

LUNA: [sonrisa]

INVESTIGADORA: A ver cómo te llamas... ¿Sabes cuál es tu apellido? ¿No, no lo sabes, se te ha olvidado?

LUNA: No lo sé porque no me lo enseñan. No lo sé...

INVESTIGADORA: ¿Se te ha olvidado?

LUNA: Si van [inaudible 05:45] los típicos...

INVESTIGADORA: Son muy bonitos, sí, estos dibujos que has hecho. ¿No se los has regalado a nadie?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: Pues son muy bonitos. Bueno, y ahora, ¿qué hacemos?

LUNA: ¿Sabes quién, {seño}, hace esto?

INVESTIGADORA: A ver...

LUNA: ¿Sabes quién me ha enseñado a hacer esto?

INVESTIGADORA: No. A ver, ¿quién te ha enseñado?

LUNA: Mi amiga.

INVESTIGADORA: ¿Qué amiga?

LUNA: Que se llama Sidi.

INVESTIGADORA: Ajá. ¿Y es también amiga de la guardería?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Y a ver. ¿Cómo te ha dicho que se hace? Explicame. Para que nos salga un dibujo como este, ¿cómo hay que hacerlo?

LUNA: Sí, hay que poner un papel, hay que poner un papel y se puede poner la forma que se quiere.

INVESTIGADORA: ¿Y después?

LUNA: Después, escribes el nombre y ya está.

INVESTIGADORA: ¿Y ya está? Bueno, esta ya la hemos acabado. Ha quedado bien bonito ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Sí. ¿Qué hacemos ahora? ¿Me quieres enseñar algún cuento?

LUNA: No, quiero jugar.

INVESTIGADORA: ¿Quieres jugar? Bueno, un ratito más porque ahora enseguida va a venir... ¿Cómo se llama?

LUNA: Carolina.

INVESTIGADORA: Carolina.

LUNA: A las siete va a venir.

INVESTIGADORA: ¿A las siete? No, creo que ahora, me ha dicho mamá que va a venir.

LUNA: No, ha dicho a las diez.

INVESTIGADORA: No, la mamá ha dicho a las siete. Y cuéntame, cómo es Carolina.

LUNA: Viene de Colombia.

INVESTIGADORA: ¿Viene de Colombia? ¿Y qué más? ¿Cómo es? Cuéntame.

LUNA: Maja.

INVESTIGADORA: ¿Es maja? ¿Sí? ¿Y qué hace contigo? ¿Y con Leo?

LUNA: Le cuida.

INVESTIGADORA: Te cuida, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y qué más? Te hace la cena...

LUNA: Sí. ¿Y sabes por qué me cuida hoy?

INVESTIGADORA: No.

LUNA: Porque normalmente, hoy día, mamá, papá, el grupo de Leo, las profesoras van a... qué, qué ha hecho Leo en el cole.

INVESTIGADORA: ¿En serio? ¿Y tú qué crees que van a decir? Tú, ¿qué crees que van a decir? ¿Que ha hecho cosas malas? ¿Que porta mal?

LUNA: Creo que sí. Han dicho que se porta bien.

INVESTIGADORA: ¿Y tú crees que...?

LUNA: Y Leo, a veces cuenta que alguien le pega, y...tiene algún alumno, Leo, que él dice algunas veces que {Milo} pega.

INVESTIGADORA: ¿{Milo}, se llama?

LUNA: Sí, es el hermano de {Sebi}

INVESTIGADORA: ¿El hermano de Sebi? ¿Y tú crees que es verdad?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y tú, qué haces cuando te enteras de que a tu hermano chiquitín le pegan?

LUNA: No veo porque yo estoy arriba y él, abajo; sino solo algunas veces, cuando salimos al jardín, le veo.

INVESTIGADORA: ¿Y tú le ves cómo le pegan a tu hermano? No, ¿verdad?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: Pero pobrecito Leo. Tiene un amigo malo que le pega. ¿No te da pena?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Sebi, ¿ves? Mira, tu hermano, cómo nos escucha. No, es el hermano de Sebi, me has dicho, ¿no?

LUNA: Sí. Él es el pequeño. Milo.

INVESTIGADORA: Oye, ¿y a ti también te pega alguien en la guardería?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: No ¿verdad?

LUNA: No, solo algunos niños que juegan y que juegan a algo malo.

INVESTIGADORA: ¿De verdad? Pero bueno. ¿Y a qué cosas juegan malas?

LUNA: Que hay que...

(10:00)

Que uno se pone en el césped y otro en una [inaudible 10:03]

INVESTIGADORA: ¿Y le agarran del pelo y le tiran del pelo y le pegan puñetazos?

LUNA: No. Le pegan.

INVESTIGADORA: Pero, ¿cómo le pegan? ¿Le pegan puñetazos? ¿Sí?

LUNA: Y yo también, algunas veces.

INVESTIGADORA: Mira quién viene por aquí...

LUNA: Y yo, también, algunas veces juego con ellos.

INVESTIGADORA: Pero a ti no te pegan, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: [onomatopeya de sorpresa] ¿Y te gusta? No me lo puedo imaginar que te guste que te peguen. No te puede gustar...

LUNA: Hacen {de verdad}, así: no fuerte...

INVESTIGADORA: ¿No, no fuerte?

LUNA: Suave... ¿Y a qué más cosas juegas con los chicos?

INVESTIGADORA: ¿Qué quieres, Leo?

LUNA: No me pintes.

INVESTIGADORA: Cuéntame, quién te pega a ti, Leo. ¿Quién te pega?

MAMÁ: ¿Te pega un niño en la guardería? ¿Es malo contigo?

LUNA: Mamá: quita.

MAMÁ: Mamá quita Leo...

MAMÁ: Leo es que está siempre expropiando...

INVESTIGADORA: Sí, pero es que la había cogido del pelo y ahora está mirando... [inaudible 11:14] entusiasmado.

MAMÁ: Bueno, pues nosotros nos llevamos... ¿Os podemos coger esto?

INVESTIGADORA: Sí... Bueno, ¿y me cuentas más cosas de la guardería? Que va a venir ahora Carolina...

LUNA: No...

MAMÁ: Venga, nos llevamos esto.

LUNA: ¿Son las {siete}?

MAMÁ: No, las siete no son, son las... [inaudible 11:30]

LUNA: Ha dicho que va a venir ahora...

INVESTIGADORA: Cuidado, no des golpes... Ven, cuéntame algo...

LUNA: No, quiero {jugar}.

INVESTIGADORA: Ah, vale, pues a jugar. ¿A qué más jugamos?

MAMÁ: Leo, esto, ¿nos lo llevamos?

LEO: [onomatopeya]

INVESTIGADORA: A ver, pregúntamelo otra vez, que no te he oído.

LUNA: ¿Puedes ayudarme a sacar esto?

INVESTIGADORA: Sí. A ver, cómo ponemos esto aquí. ¿Este, esta caja rosa? Vale. Venga. ¡Huy! Pero me tienes que explicar cómo jugamos a esto. ¿Vale?

LUNA: ¿Qué? ¿Por qué está esto aquí? Si no tiene que ir...

INVESTIGADORA: ¡Ay! Esto no va aquí, es verdad...

LUNA: No... [inaudible 12:30]

INVESTIGADORA: Vale...

LUNA: Mi hermano siempre {ve}

INVESTIGADORA: ¿Qué hace tu hermano, siempre? ¿Qué hace, qué hace?

LUNA: Él quiere jugar también contigo. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Claro, normal. [voces solapadas]

MAMÁ: Claro, con vosotras.

LEO: Este, este.

INVESTIGADORA: Con nosotras, claro, porque está viendo que tenemos unas cosas aquí muy divertidas. [en voz baja] ¿Le contamos el secreto? [voces solapadas]

LUNA: O quieres {jugar}

INVESTIGADORA: Ay, sí, tráemelo...

LUNA: O quieres... [en voz baja] [inaudible 13:02]

INVESTIGADORA: No, el violín, ahora, no.

LEO: {Violín, sí}

INVESTIGADORA: Violín, no.

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Otro día le enseñas a Lorena cómo tocas... Otro día le enseñas. A ver, ¿quién toca el violín?

LEO: Yo.

INVESTIGADORA: ¿Tú lo tocas?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Yo nunca he visto cómo una niña tan chiquitita como tú puede tocar el violín...

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Lo tocas bien? ¿Y adónde vas, al conservatorio?

LUNA: Mamá, no me acuerdo cómo se juega.

INVESTIGADORA: ¿No te acuerdas? A ver, es que no tenemos las instrucciones.

LUNA: ¿Sabes que tenía uno pequeño y ahora, tiene uno más grande?

INVESTIGADORA: Tú también tienes uno grande, ¿no? A ver, tienes el reloj ¿y qué más...?

LUNA: Creo que se pone esto así.

INVESTIGADORA: ¿Tú crees?

LUNA: ¿Cuándo se tiene una cosa? ¿Cuándo no se deja? Ah, ya me acuerdo cómo va. Dejan las cosas...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: ...y después, con el dado, se tiran...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Tienes que mirar adónde es...

INVESTIGADORA: Ajá...

LUNA: Y miras para esto...y lo pones ahí...[inaudible 14:28]

INVESTIGADORA: Ah, y lo pones ahí. Vale, venga. Entonces...

LUNA: Con este...

INVESTIGADORA: Con este dado, venga. Aquí.

[ruido de timbre]

INVESTIGADORA: Huy, ¿están llamando al timbre? Solo, ¿qué es eso?

MAMÁ: No, nada, nada.

INVESTIGADORA: Ah, pensé que estaban llamando a la puerta. A ver, ¿dónde estás? ¿Qué es esto? ¿Cómo se llama esa tienda? Me tienes que decir cómo se llama la tienda.

LUNA: La panería.

INVESTIGADORA: La panadería, muy bien. ¿Y qué vas a hacer en la panadería?

LUNA: Me compro algo.

INVESTIGADORA: ¿Y qué te vas a comprar?

LUNA: Leche. Y también me voy a comprar un poquito de pan.

INVESTIGADORA: Vale. Luego... Vale, y ahora... Bueno, ahora me toca a mí, ¿no?

LUNA: Tengo que mirar...

INVESTIGADORA: Bueno, ¿pero qué color tienes tú ahí? ¿Qué color tienes?

LUNA: El naranja.

INVESTIGADORA: El naranja. ¿Y dónde está la ficha naranja?

LUNA: No hay esto de las naranja porque...

INVESTIGADORA: Ah, vale. Pues me ha tocado cuatro. ¿Dónde está la salida? Aquí, ¿no? Uno, dos, tres y cuatro. Yo quiero comprar aquí... ¡Un osito de peluche!

LUNA: Eh... Necesito esto. ¿Dónde se pone?

INVESTIGADORA: Aquí. Ese lo tengo yo.

LUNA: Y también ese. Y me he comprado una tarta.

INVESTIGADORA: Vale, ¿dónde está la tarta? ¡Huy, creo que no tenemos tarta! Vale, muy bien. ¿Qué hacemos ahora?

LUNA: {A ver yo}

INVESTIGADORA: Te toca a ti.

LUNA: Cojo el 1. Me compro huevos y pasta.

INVESTIGADORA: ¿Huevos y?

LUNA: Pasta.

INVESTIGADORA: Huevos y pasta. Muy bien. Ahora, me toca a mí.

LUNA: Noo, aún hay cosas.

INVESTIGADORA: A ver, qué más.

LUNA: {Helado}

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Ahí... [voces solapadas]

LUNA: El helado.

INVESTIGADORA: El helado... ¿y qué más?

LUNA: Unas botellas. No hay.

INVESTIGADORA: Sí, aquí. ¿De qué son esas botellas?

LUNA: De leche.

INVESTIGADORA: A ver. Tú. Cuatro. Una, dos, tres y cuatro. Ay...

LUNA: Ese ya está.

INVESTIGADORA: Ese ya está. Entonces, me quedo aquí, ¿no?

LUNA: No, si no, tienes que hacer otra.

INVESTIGADORA: ¿Tengo que hacer otra?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Ah, vale. Tiro otra vez. Tres: uno, dos y tres.

LUNA: No, desde aquí.

INVESTIGADORA: Ah, desde aquí. Vale, en la carnicería estoy. ¿Qué puedo comprar en la carnicería, cuéntame?

LUNA: Esto.

INVESTIGADORA: ¿Qué es esto? Chuletas, ¿no?

LUNA: Y jamón.

INVESTIGADORA: ¿Jamón? Jamón. ¿Qué más?

LUNA: Esto...

INVESTIGADORA: Esto son muslos de pollo. ¿Y qué más?

LUNA: Y salchichas.

INVESTIGADORA: Y salchichas. Muy bien. Ya está, todo comprado. Te toca a ti.

LUNA: Uno. Ya está comprado.

INVESTIGADORA: Ah, pues entonces, te tienes que ir aquí.

LUNA: {No si no, yo soy...}

INVESTIGADORA: Tiras otra vez.

LUNA: Uno, dos, tres, cuatro. ¡Ya está comprado!

INVESTIGADORA: No, pero mira: Faltan cosas todavía. Todas estas cosas.

LUNA: Coches...

INVESTIGADORA: Los coches...

LUNA: Bolas...

INVESTIGADORA: Las bolas... ¿Y?

LUNA: [inaudible 18:50]

INVESTIGADORA: Muy bien. Ahora me toca a mí. Dos. Uno y dos. Ahí ya hemos estado.

LUNA: ¡No estábamos ahí!

INVESTIGADORA: ¡En la frutería!

LUNA: ¿En qué frutería?

INVESTIGADORA: ¡En esta! Una, dos y tres.

LUNA: Ahora tienes que poner todas estas cosas.

INVESTIGADORA: Pero dime: ¿Qué son esas cosas? Que yo no lo sé. Me las tienes que decir.

LUNA: Tomate...

INVESTIGADORA: [murmullo de aprobación]

LUNA: Ensalada y melocotones.

INVESTIGADORA: Melocotones.

LUNA: ¿Hemos comprado de todo o no?

INVESTIGADORA: Sí. ¡Hemos acabado!

LUNA: Otra vez.

INVESTIGADORA: No, creo que nos tenemos que ir ahora.

LUNA: ¿Cuándo?

INVESTIGADORA: Porque mamá me ha dicho que va a venir Carolina. Mamá se tiene que ir ahora en 10 minutos.

LUNA: Quiero que esté rápido porque este juego es rápido.

INVESTIGADORA: Bueno, una última vez porque mamá se tiene que ir, ¿vale?

LUNA: Y Carolina viene.

INVESTIGADORA1: Claro, y yo me tengo que ir antes de que venga Carolina

(20:00)

LUNA: Darle de comer a tus hijos. ¿Tus hijos están solos?

INVESTIGADORA: Eh... Mis hijos están ahora mismo solos, sí.

LUNA: ¿Con la hermana grande?

INVESTIGADORA: Con la hermana mayor que es la que los cuida.

LUNA: ¿Y el hermano que tiene quince años, también?

INVESTIGADORA: Bueno, es un poco revoltoso el hermano que tiene quince años. No cuida mucho a su hermana pequeña.

LUNA: ¿Por qué?

INVESTIGADORA: Porque no le gusta.

LUNA: ¿Los pequeños?

INVESTIGADORA: No... ¿A ti te gusta cuidar a tu hermano?

LUNA: No tanto.

INVESTIGADORA: ¿Ves? Venga, vamos...[voces solapadas]

LUNA: A mí me gustan los que tienen solo un año.

INVESTIGADORA: ¿Los que tienen un año? ¿Y por qué?

LUNA: Porque son más monos.

INVESTIGADORA: ¿Porque son más monos?

LUNA: Sí, y mi primo el de España, también.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Porque es más pequeño y en España siempre jugaba con él. Era muy, muy, muy blanquito.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y era blanquito?

LUNA: Más blanquito que mi hermano.

INVESTIGADORA: No puede ser... Si tu hermano es más blanquito y muy rubito. ¿Más todavía? Bueno, ¿qué hacemos?

LUNA: Jugar otra vez.

INVESTIGADORA: Venga, pero rápido que si no, mamá no se puede ir... Deprisa, cinco minutos, ¿vale?

LUNA: Uno... Uno.

INVESTIGADORA: Uno. A ver, ¿qué tienda?

LUNA: La tienda... ¿Dónde está el helado?

INVESTIGADORA: ¿Qué tienda es esa?

LUNA: Helado, {mipa}

INVESTIGADORA: Pasta, el helado... ¿Dónde está el helado? ¿Qué más?

LUNA: Pasta, pasta, pasta...

INVESTIGADORA: Pasta... Leche...

LUNA: Leche... ¿Y qué más? {beb}

INVESTIGADORA: Y huevos. Vale. Ahora me toca a mí, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Dos. Uno y dos. La carnicería.

LUNA: ¡Eh! Tienes que poner estos... Mira, jamón... ¿Y qué más? Mira, yo ya he comprado todo en la carnicería. Ahora te toca a ti.

INVESTIGADORA: ¿Dónde está el dado?

LUNA: Dos. Uno y dos.

INVESTIGADORA: Vete para abajo, a ver...

LUNA: Uno y dos.

INVESTIGADORA: Vale, ¿dónde estás ahora? ¿Dónde estás?

LUNA: En la de chucherías. [voces solapadas] ¡No!

INVESTIGADORA: No, en la panadería. En la panadería.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale.

LUNA: Esto, esto, esto y esto.

INVESTIGADORA: Vale. Esto te lo pongo yo, ¿vale?

LUNA: ¿Qué?

INVESTIGADORA: Sí, esto te lo he puesto yo. El jamón y las salchichas eran más.

LUNA: ¿Y el aro?

INVESTIGADORA: No, y el pastel. Venga. Uhh, un uno.

LUNA: No tienes que coger uno nuevo.

INVESTIGADORA: ¿Por qué? Bueno, vale, la frutería.

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Melocotones, plátanos, lechuga y tomates.

LUNA: Ahora, yo cojo el amarillo.

INVESTIGADORA: Vale.

LUNA: Uno. No puedo, no puedo, no puedo, no puedo.

INVESTIGADORA: Ahí sí que puedes.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Venga, cuéntame qué puedes comprar ahí.

LUNA: ¡Coches! Un té, {Nivea}, libros...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Libros... ¿y?

LUNA: Balones.

INVESTIGADORA: Y pelotas. [murmullo de asentimiento] Muy bien. Ya hemos acabado otra vez.

LUNA03

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 0:18:35

[La entrevista empieza a 0:01]

LUNA: ¿Sabes qué? Unos chicos de mi cole... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] De tu cole, no, de la guardería, [murmullo de asentimiento]

LUNA: ¿Por qué yo he nacido primero, después otros? «Yo quiero ser más grande que ti».

INVESTIGADORA: [onomatopeya de sorpresa] ¿Eso han dicho?

LUNA: [riendo] Sí.

INVESTIGADORA: Y tú, ¿qué les dices?

LUNA: ¿Sí? {No era} aún. Mi mamá, ¿qué {quería}? [risas]

INVESTIGADORA: ¡Claro! Es que fue la mamá la que quiso, no tú, ¿verdad? Tú no sabías nada.

LUNA: No...

INVESTIGADORA: Oye, a ver, enséñame. ¿Qué es lo que tienes ahí? A ver... ¿Qué es lo que hay en este maletín?

LUNA: El violín.

INVESTIGADORA: El violín... ¿y de quién es este violín?

LUNA: De mi profesora.

INVESTIGADORA: ¿Es de tu profesora? Qué bonito que es, ¿no?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Es un violín chiquitito, ¿no?

LUNA: Antes, tenía un violín así de pequeño.

INVESTIGADORA: ¿De verdad? Oye, y cuéntame. ¿Dónde vas a tocar el violín?

LUNA: ¿Qué?

INVESTIGADORA: ¿Dónde tocas el violín?

LUNA: En casa.

INVESTIGADORA: ¿En casa?

LUNA: Todos los días... [voces solapadas] [inaudible 01:17]

INVESTIGADORA: ¿Todos los días tienes que practicar? ¿Y lo haces?

LUNA: No...[risas]

INVESTIGADORA: No... Hoy, yo lo sé. Mi niño toca la batería y tampoco le gusta practicar.

LUNA: ¿Por qué?

INVESTIGADORA: No sé por qué. Porque es un poco vago, un poco vaguetón.

LUNA: [risas]

INVESTIGADORA: ¿A ti te gusta practicar?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿No? Pero un poco sí que prácticas, ¿no? ¿Y qué canciones tocas?

LUNA: Puedes ver en la bolsa.

INVESTIGADORA: ¿Dónde? ¿Dónde las tienes?

LUNA: Ahí.

INVESTIGADORA: ¿Ahí, en esta bolsa?

LUNA: Sí. Hay un {libro}.

INVESTIGADORA: Aquí hay una carpeta. Y ahí dentro tienes las notas.

LUNA: {No} Ahí tengo todos los part...

INVESTIGADORA: Todas las partituras.

LUNA: No. «Todos mis patitos nadan en el agua».

INVESTIGADORA: ¡Ah! «Todos mis patitos nadan en el agua».

LUNA: Porque en el alemán.

INVESTIGADORA: Es en alemán, es verdad. Y tú, ¿te la sabes en alemán, la canción?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y la sabes tocar en el violín? Sí, a ver. ¡Hoy! ¿Qué ha pasado aquí? Ya está. Vale. A ver. ¿Qué haces ahora?

LUNA: Para que los pelos se cogen más fuerte.

INVESTIGADORA: Ah, vale, no sabía que se hacía eso. ¡Huy! Este se te ha caído. Espera.

LUNA: No pasa nada.

INVESTIGADORA: A ver, yo te lo agarro. ¿Te lo agarro esto?

LUNA: No pasa nada, sí, ha dicho mi profesor.

INVESTIGADORA: ¿No pasa nada si se te cae? Vale, a ver.

[sonido de violín]

INVESTIGADORA: ¡Bravo! ¡Pero qué bien lo haces! ¿Sabes cantar a la vez, mientras lo tocas?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: ¿Cómo que no? Sí, hombre, si te sabes la canción...

LUNA: Vale.

INVESTIGADORA: Venga...Vamos a intentarlo.

LUNA: ¿Quieres que lo haga con este o este?

INVESTIGADORA: Aquí, con este. Venga, a ver.

[sonido de violín] [Luna toca mientras Lorena canta en alemán]

«Alle meine Entchen schwimmen auf dem See, schwimmen auf dem See, schwimmen auf dem See».

INVESTIGADORA: ¡Bravo, bravo, bravo, bravísimo, como dicen los italianos! Muy bien.

LUNA: Ahora con el azul.

INVESTIGADORA: Ahora el azul, venga. Vamos a tocar, ahora, el azul.

LUNA: [inaudible 04:40]

[sonido de violín]

INVESTIGADORA: A ver...

[sonido de violín]

(05:00)

LUNA: ¡Me queda una!

INVESTIGADORA: No...

LUNA: Estaba leyendo esto...

INVESTIGADORA: Estabas leyendo, pero no te tocaba esto, ¿verdad? ¿Cuántas veces la has hecho? Lo has hecho muy bien. ¿Cuántas veces vas a tocar el violín a la semana? ¿Cuántas veces?

LUNA: Una vez.

INVESTIGADORA: ¿Una vez? ¿Qué día vas?

LUNA: Todos los martes.

INVESTIGADORA: ¿Y esto es lo que tocas?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y tocas tú solita o con más niños?

LUNA: Antes, habían 12. Antes, en la clase, había dos niños...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: ...y ahora, solo hay un niño más. A veces, es solo yo, Konstantin, Nora, yo...y a veces solo está Konstantin y yo.

INVESTIGADORA: ¿Y qué ha pasado con los otros niños?

LUNA: Porque ella...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Creía que era muy difícil...Porque en el cole también tenemos... tien...También podemos practicar el piano...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] ¿Y tú también tocas el piano o no?

LUNA: No...Porque mi mamá...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Porque tu mamá quería que tocases el violín. ¿O tú?

LUNA: Yo.

INVESTIGADORA: ¿Quién quería tocar el violín?

LUNA: Yo porque es el mismo día.

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¡Es el mismo día! Claro, entonces, no puedes tocar los dos a la vez.

LUNA: [sonrisa]

INVESTIGADORA: Normal, ¿no?

LUNA: Y también, a esa hora.

INVESTIGADORA1: ¡Ah, y es el mismo día y a la misma hora! Bueno, [inaudible 06:40]

LUNA: Y también, mi amigo va... [sonido de violín] todo el mismo día, va...

INVESTIGADORA: ¿Adónde va? ¿A otra clase? [sonido de violín] Que no te oigo...

LUNA: Va a... No sé cómo se llama.

INVESTIGADORA: ¿Adónde va? ¿A tocar un instrumento?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿Al gimnasio o adónde va? ¿A clases de inglés?

LUNA: Va a eso que es como subir montañas porque no subí montañas...

INVESTIGADORA: ¿A escalar? Va a hacer escalada, ¿sí?

LUNA: ¡Sí!

INVESTIGADORA: Ah...

LUNA: El mismo día y también la misma hora...

INVESTIGADORA: ¡Oh! ¡Qué casualidad! Así que no puede tocar el violín...

LUNA: Es que no le gusta...

INVESTIGADORA: Ah, bueno, eso es otra cosa. Ha dejado de tocar el violín porque no le gustaba.

LUNA: No, estaba tocando el violín. Antes, sí, {de verdad} porque estaba en la segunda clase...De veras, antes habían más niños... [voces solapadas] de [inaudible 07:56]

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Pero ahora, ya no.

LUNA: Antes, de veras había dos clases. Porque ahora, solo [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Porque ahora, solo hay una, ¿no? Porque hay pocos niños.

LUNA: Solo están en un aula dos.

INVESTIGADORA: Jo, solo dos. Es muy poquito. Pero a ti te gusta, ¿no? ¿Sí? ¿Te gusta o no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Pero lo que no te gusta es practicar, ¿no?

LUNA: ¿Sabes qué? ¿Sabes por qué mi amigo no va a practicar? ¿A escalar? Porque su cabeza, de dos metros se ha caído.

INVESTIGADORA: ¡No puede ser cierto! ¿Se ha caído, de la montaña, escalando?

LUNA: No de la montaña.

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¿De dónde?

LUNA: De donde tú has dicho.

INVESTIGADORA: Ah, escalando. Pero se escala de la montaña, de las rocas. En las rocas que estaba escalando se ha caído dos metros.

LUNA: No, de las cosas así.

INVESTIGADORA: De los ganchos. Ah, de los ganchos donde... Ah, pero entonces, él no va a escalar a una montaña. Él va a escalar a una sala especial, ¿no?

LUNA: Sí, porque se cayó de dos metros y su cabeza estaba abierta.

INVESTIGADORA: ¡No me lo puedo creer! ¿En serio? ¡Se ha hecho una brecha en la cabeza! ¡Madre mía! ¿Y va a la guardería o no va a la guardería?

LUNA: Sí, porque era... era de... [sonido de violín] No era de este año.

INVESTIGADORA: ¡Ah, vale! Fue el año pasado. ¿Pero estuvo en el hospital? Qué susto.

LUNA: Y siempre, cuando venía al cole, tenía una {cinta} blanca con [risas] y él decía: No, me lo quiero quitar.

INVESTIGADORA: ¿De verdad?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y le dolía mucho la cabeza? ¿No?

LUNA: No. Solo cuando se abre...

(10:00)

Cuando se cayó...

INVESTIGADORA: Cuidado no se te caiga el violín [sonido de violín] ¿El violín es de madera?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: Una vez, a mi amigo Konstantin se le cayó el violín... [risas]

INVESTIGADORA: [onomatopeya de sorpresa] ¿Y qué dijo la profesora?

LUNA: Que tengas más cuidado.

INVESTIGADORA: ¿Qué tengas más cuidado?

LUNA: Y a mí se me ha caído también en casa...

INVESTIGADORA: Bueno, pero no lo ha visto la profesora, ¿no?

LUNA: Y le he dicho a mamá: Solo se ha caído esto [risas]

INVESTIGADORA: Huy, huy, huy...

LUNA: Porque si se cae esto, no pasa nada...

INVESTIGADORA: ¿Y te ha echado la bronca? ¿Se ha enfadado contigo?

LUNA: ¿Quién?

INVESTIGADORA: La profesora...

LUNA: No ha vi... [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: ¿Te ha reñido?
 LUNA: No ha visto nada...
 INVESTIGADORA: No ha visto nada y nadie se lo ha dicho, tampoco. Y mamá, tampoco te ha reñido, ¿a que no?
 LUNA: No... [sonriendo]
 INVESTIGADORA: No, porque puede pasar, que se te caiga... [sonido de violín] Oye, ¿me vais a contar adónde habéis ido?
 LUNA: ¿Cuándo?
 INVESTIGADORA: Mamá me ha dicho que habéis ido con papá a algún sitio.
 LUNA: [onomatopeya de duda]
 INVESTIGADORA: Sí. Habéis ido a Voralberg, ¿no? [sonido de violín] ¿Cuánto tiempo habéis estado allí?
 LUNA: Cinco días.
 INVESTIGADORA: ¿Cinco días! ¡Guau! ¿Y qué tal?
 LUNA: Bien.
 INVESTIGADORA: ¿Y qué habéis ido a hacer allí? Cuéntame. ¿Qué habéis hecho? ¿A quién habéis visto? [voces solapadas] Venga, guárdalo que se va a romper.
 LUNA: A mi abuelita.
 INVESTIGADORA: A tu abuelita. ¿Y hacía mucho tiempo que no veías a la abuelita?
 LUNA: Y también a una mamá gata y a dos bebés gatitos.
 INVESTIGADORA: Hum... ¿Son de tu abuelita, esos... esos gatitos? Guau...
 LUNA: Sí. Una chica y un chico.
 INVESTIGADORA: Una chica y un chico. Y al abuelito, ¿también le has visto? ¿Y qué habéis hecho allí?
 LUNA: ¿Y sabes qué? La mamá, a {Leo}, le ha arañado. ¿Por qué? Porque le estaba apretando...
 INVESTIGADORA: ¡Claro! Leo, tu hermano, ha ido a coger el gato con mucha fuerza y le ha [voces solapadas] [inaudible 12:00]
 LUNA: Le ha apretado la barriga.
 INVESTIGADORA: [onomatopeya de sorpresa] ¡Le ha apretado la barriga!
 LUNA: Y entonces, aquí se le ha arañado.
 INVESTIGADORA: ¿Aquí? ¿Dónde? ¿En la cara, le ha arañado? ¿Y qué pasó? ¿Qué hizo Leo?
 LUNA: Lloró.
 INVESTIGADORA: ¿Lloró? ¿Mucho?
 LUNA: Es que... ¿Sabes?
 INVESTIGADORA: Dime...
 LUNA: Cuando nos juntamos, un niño la quería y estaba cogiendo... y estaba... una gatita...
 INVESTIGADORA: [murmullo de aprobación]
 LUNA: Una gatita bebé.
 INVESTIGADORA: Ah, porque la abuela tenía muchas, ¿no?
 LUNA: Solo dos.
 INVESTIGADORA: ¡Ah! Solo dos.
 LUNA: Porque esa siempre se hace de {pegar} Se da porque {son muchos} gatos.
 INVESTIGADORA: Claro, claro. Porque no te puedes quedar con todos, ¿no?
 LUNA: No.
 INVESTIGADORA: Claro.
 LUNA: También, cuando tenían a la mamá gata, también tenían cuatro. La mamá tenía cuatro bebés.
 INVESTIGADORA: ¿Cuatro bebés?
 LUNA: Cuando cogieron a la mamá que tiene esos dos bebés.
 INVESTIGADORA: ¿Y qué hizo tu abuela con los otros bebés?
 LUNA: Tenía una chica y un chico.
 INVESTIGADORA: Una chica y un chico.
 LUNA: Y yo, siempre, cuando cojo el chico, se me araña. Y cuando cojo la chica, no me araña.
 INVESTIGADORA: No me araña, solo el chico.
 LUNA: Y siempre, cuando mi abuelita [risas] coge el chico, no le araña y cuando coge a la chica, le araña.
 INVESTIGADORA: O sea justo al contrario que tú.
 LUNA: [risa]
 INVESTIGADORA: ¿De verdad? ¿Cómo se llama?
 LUNA: A mí, el chico; y a ella, la chica.
 INVESTIGADORA: Fíjate qué rabia, oye. ¿Cómo se llaman los gatitos?
 LUNA: ¡No tienen nombre!

INVESTIGADORA: ¿No tienen nombre?

LUNA: No [risas]

INVESTIGADORA: Y entonces, ¿cómo les llama la abuela cuando les da de comer?

LUNA: Comen cuando quieren.

INVESTIGADORA: ¿Comen cuando quieren? Jo, qué bien.

LUNA: Y hacen lo que quieren.

INVESTIGADORA: ¿De verdad?

LUNA: Y no pueden salir...

INVESTIGADORA: ¿No pueden salir a la calle? Están en casa todo el día.

LUNA: Sí, porque solo tienen dos meses.

INVESTIGADORA: Ay, es que son muy chiquititos... Son auténticos bebés, todavía. Y pueden hacer lo que quieran todo el día...

LUNA: Sí, porque {salieron} pero una vez, la mamá dijo: «No, no quiero salir con ellos».

INVESTIGADORA: ¿Y?

LUNA: No les dejaron...

INVESTIGADORA: ¿No les dejaron?

LUNA: Porque si no, se pueden perder...

INVESTIGADORA: Claro, se pueden perder o les puede pillar un coche...

LUNA: Tenía antes dos gatos porque uno...

INVESTIGADORA: ¿Quién tenía antes dos gatos?

LUNA: Mi abuelito. Un mamá y un papá.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Y ahora, ya no.

LUNA: El papá ya no está porque se ha muerto.

INVESTIGADORA: [onomatopeya de sorpresa] ¿Se ha muerto?

LUNA: De un coche.

INVESTIGADORA: ¿Le ha pillado un coche? Ay, pobrecito.

LUNA: Sí, porque no estaban ni entrando ni entonces, un coche le ha visto al gato porque ha frenado tarde.

(15:00)

INVESTIGADORA: Ha frenado tarde y entonces, lo ha atropellado, ¿no? Pobrecito. Qué pena. ¿Y qué más habéis hecho con los abuelos?

LUNA: Solo hemos jugado con los gatitos.

INVESTIGADORA: ¿Solo jugar con los gatitos? ¿No os ha llevado de paseo la abuela?

LUNA: Un poquito.

INVESTIGADORA: Entonces, ¿le has ayudado a tu abuela a cocinar?

LUNA: Noooooo...

INVESTIGADORA: ¿No?

LUNA: Podemos jugar...

INVESTIGADORA: Sí, claro. ¿A qué jugamos, mi amor?

LUNA: ¡Al escondite!

INVESTIGADORA: ¡Huy! Al escondite, no podemos jugar, que yo soy muy grande y me encuentras enseguida. Venga, trae un juego. ¿Quieres un juego o nos miramos un cuento o qué hacemos?

LUNA: Un juego.

INVESTIGADORA: Un juego. ¿Pero quieres que te ayude?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: Vale.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? Venga, ya voy. A ver... ¡Ay, si estáis aquí!

MAMÁ: Sí, estamos aquí, haciendo helados.

INVESTIGADORA: ¡Anda, haciendo helados!

MAMÁ: Sí, ¡más bien! Porque Leo quería.

INVESTIGADORA: ¡Qué rico! ¿Qué es?

LUNA: Aquí está. De verdura...

LEO: ¡No, no! ¡No coges!

LUNA: Quiero ponerlo aquí...

MAMÁ: No, que lo estamos haciendo Leo y yo aquí... [voces solapadas] porque Leo está también muy entretenido...

INVESTIGADORA: Eso, Luna, vamos a coger un juego tú y yo...

LUNA: No, que tenemos que coger un juego...

INVESTIGADORA: Claro...Bueno, venga, vamos a coger un juego ¿de aquí, del cajón? ¿De aquí del cajón, Luna? ¿Sí? A ver, dime. Ven aquí, ven. Dime cuál. El que tú quieras. ¡Ay! ¡Podemos hacer un puzle!

LUNA: No, ese es para bebés.

INVESTIGADORA: Ese es para bebés... [voces solapadas] Bueno, pues entonces...

LUNA: {Este es de Leo}

INVESTIGADORA: Pero este... este también le tiene [voces solapadas] también le tiene, sí...

MAMÁ: [inaudible 16:47]

LEO: {Quiero más}

INVESTIGADORA: Le tiene mi hijo también [inaudible 16:51] «Dónde viven los nuestros», se llama en español. Lo tiene en español, sí.

LUNA: {Y también el libro}

LEO: [ruidos]

MAMÁ: Pues es muy bonito y tiene más de las series.

INVESTIGADORA: Sí, me gusta mucho porque más nuestros, [voces solapadas] que no dan miedo, sí.

MAMÁ: [inaudible 17:06]

INVESTIGADORA: Son monstruos buenos, que no dan miedo.

LUNA: Yo también tengo el libro y el puzle.

INVESTIGADORA: A ver, ¿esto? Esto también es de bebés. ¿Y este? Este ya lo jugamos la última vez. Este ya lo conozco...

LUNA: Tengo todo...

INVESTIGADORA: A ver. Espera, espera.

LUNA: Esto, esto, esto...

INVESTIGADORA: A ver, ¿cuál? ¿Este?

LUNA: ¡Sí!

INVESTIGADORA: ¿Este o este otro?

LUNA: ¡Sí! Yo sé cómo va ese juego.

INVESTIGADORA: Me lo tienes que explicar, ¿sabes? Que yo...

LUNA: Es un sudoku.

INVESTIGADORA: Ah, ¡es un sudoku! ¡Qué interesante!

MAMÁ: Sí [inaudible 17:44]

INVESTIGADORA: Sí...

LUNA: Mi abuelita me lo regaló. El libro se ha ido.

INVESTIGADORA: ¿El libro está o no? [inaudible 17:53]

MAMÁ: El libro es que no cabe porque está todo {sucio} No lo {eches a tu hermana}

INVESTIGADORA: ¿Seguimos [inaudible 17:59]?

MAMÁ: Si podemos, os los enseñamos.

INVESTIGADORA: Eso, y probamos los helados, ¿vale?

MAMÁ: Leo, vamos [inaudible 18:13]

LEO: Quiero leche...

INVESTIGADORA: ¿Qué quieres?

LUNA: Leche

INVESTIGADORA: Sí ¿Leche? ¿Le preguntamos a la mamá?

LUNA: No, ya... [inaudible 18:16]

INVESTIGADORA: ¿Tú puedes sola? ¡Qué mayor! ¿Quieres que te ayude?

LUNA: No... [inaudible 18:25]

INVESTIGADORA: ¡Hoy, pero el librito no está aquí!

LUNA: Sí... {qué sé yo...}

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 0:20:52

[la entrevista empieza a 00:01]

LUNA: ¿Ponemos el mismo que la otra vez?

INVESTIGADORA: ¿Cuál? ¿Cuál jugamos la última vez?

LUNA: U otro...

INVESTIGADORA: A ver, pero podemos preguntarle a mamá si sabe dónde está el libro.

LUNA: ¡No! Nadie sabe.

INVESTIGADORA: ¿Nadie sabe dónde está el libro? ¿Y tú sabes cómo va?

LUNA: Ajá.

INVESTIGADORA: Pues venga, a ver. Explícamelo.

LUNA: Tienes que ver esta línea no está en el mismo color. En esta no está el mismo color, en esta no está el mismo color, en esta no está y en esta y en esta y tienes que mirar que en un cuatro...

INVESTIGADORA: [murmulo de asentimiento]

LUNA: Tienen que estar no los mismos colores.

INVESTIGADORA: Vale.

LUNA: Una pieza de un color, de los de [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Vale, vale.

LUNA: De los de colores.

INVESTIGADORA: Vale, vale. ¿Y cómo lo hacemos, a ver?

LUNA: Tienes que {poner}

INVESTIGADORA: Entonces, ¿hay que sacarlas todas?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y lo podemos jugar juntas o es para jugar en solitario?

LUNA: Para jugar juntos.

INVESTIGADORA: Vale, vale.

LUNA: Se puede po... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: O sea, en cada fila, solo un color, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Y en cada cuadrado, solo un color.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale.

LUNA: [sonrisa] Es difícil de...

INVESTIGADORA: ¿Es difícil?

LUNA: Me lo... me... Santa Klaus me lo regaló.

INVESTIGADORA: ¿Santa Klaus te lo ha regalado?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Bueno, vamos a ver, empiezas tú, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale, y ahora yo cojo otra y la pongo donde quiera, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: No...no, no, no, no.

LUNA: Ahí...

INVESTIGADORA: [murmillos de asentimiento]

LUNA: Aquí...

INVESTIGADORA: Vale, muy bien. Oye, y ¿tienes, tienes primitos, ahí, en casa de tu abuela? ¿O solo estabais tu hermano y tú?

LUNA: Tengo un... no tengo un primito, solo tengo primitas.

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¿Primitas, todas?

LUNA: Tres.

INVESTIGADORA: ¿Y dónde viven?

LUNA: Cerca de {Peras}

INVESTIGADORA: ¿Dónde?

LUNA: Muy, muy cerca.

INVESTIGADORA: ¿Aquí, cerca de aquí?

LUNA: No, viven cerca de abuelita.

INVESTIGADORA: Ah, viven cerca de donde vive tu abuelita. Ajá, ajá.

LUNA: Solo tienes que ir a la casa y luego a la derecha, recto a la izquierda, recto, a la derecha... ¡y ya estás!

INVESTIGADORA: ¡Y ya estás! ¡Jolín, qué bien! O sea, que las has visto mucho a las primitas, ahora que has estado con los abuelos.

LUNA: No, todos los días, casi. Y también era un día tan gracioso que yo iba a la... yo he dicho a todo: «Buenas noches». Ha amanecido y después, tenías y he dicho: «Buenas noches» y después, [risas] [inaudible 03:24] «buenas noches» y la luna...

INVESTIGADORA: En español, ¿no?

LUNA: No, en alemán.

INVESTIGADORA: ¿Y cómo lo has dicho en alemán?

LUNA: «Gute Nacht».

INVESTIGADORA: «Gute Nacht». ¿Y qué han dicho los otros?

LUNA: Después he visto a la más grande prima, las tres primas grande...

INVESTIGADORA: [murmullo de aprobación] Oye, mira a ver qué color falta aquí.

LUNA: Humm, [onomatopeya, pensando] {miau, miau, miau}. ¿Verde? No...

INVESTIGADORA: No.

LUNA: ¡Naranja!

INVESTIGADORA: Naranja, muy bien...Ajá.

LUNA: ¡Hey! [risas]

INVESTIGADORA: ¡Jo! ¿Por qué me lo cambias?

LUNA: ¡Aquí!

INVESTIGADORA: Ah, vale. Venga, te toca a ti. Ajajá, ¡me lo estás poniendo difícil, ¿eh?

LUNA: [inaudible 04:25]

INVESTIGADORA: ¡Perdona! ¡Perdona! Tengo que darle la vuelta, ya lo sé.

LUNA: Eh... ¡no!

INVESTIGADORA: ¡Muy bien! Y así que... ¿Cuántos, cuántos, cuántos añitos tienen tus primas?

LUNA: No, una tiene diez, una tiene trece y una tiene dieciséis.

INVESTIGADORA: Uh... O sea, que son todas mayores que tú.

(05:00)

¿Y juegan contigo o no?

LUNA: {De veras} La más pequeña nunca juega conmigo.

INVESTIGADORA: ¿No?

LUNA: La, la, la grande tampoco, porque la te, la segunda...

INVESTIGADORA: ¿La segunda es la que juega contigo?

LUNA: Se llama Anika y Leo y yo solo queremos jugar con ella.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y a qué jugáis con ella?

LUNA: Nada. Solo le, le seguimos.

INVESTIGADORA: Ah... ¿Y eso le gusta a ella?

LUNA: [risas] No...

INVESTIGADORA: ¿No le gusta, a ella?

LUNA: Quiere estar, quiere estar con sus hermanas...Solo con sus hermanas.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Oye, ¿y vais mucho a ver a la abuelita?

LUNA: De veras, no.

INVESTIGADORA: ¿De veras, no? Vaya, qué pena, ¿no?

LUNA: [sonrisa]

INVESTIGADORA: A ver, ¿ese va ahí, seguro?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Vale. ¿Pero te gusta ir? ¿Te gusta ir a ver a la abuela?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Ah... Seguro que hace pasteles muy ricos, ¿a que sí?

LUNA: [risas] Mira... {nadanja...}

INVESTIGADORA: ¡Huy! Naranja. Ajá. Y a ver, qué color me queda aquí. ¡Huy, el azul! Venga. Cuidado no se te caiga la taza.

LUNA: [voces solapadas] No, aquí, ¡no puede!

INVESTIGADORA: Pero mira, pero ya tienes...

LUNA: ¿Aquí?

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Pero ya tienes, en este cuadrado, uno amarillo.

LUNA: ¿Aquí?

INVESTIGADORA: Muy bien... Me toca a mí otra vez. Pero aquí ya había uno. Ah, es que has puesto dos.

LUNA: [onomatopeya de asentimiento]

INVESTIGADORA: ¿Y cuándo habéis vuelto de casa de la abuela?

LUNA: No sé.

INVESTIGADORA: ¿No sabes? Pero esta semana sí que has ido a la guardería, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Oye, y este juego, me gusta, ¿eh? Hay que pensar. Venga, a ver cuál... qué color falta aquí.

LUNA: Eh... Azul.

INVESTIGADORA: Jo, qué lista que eres. Eres una chica listísima. Y ahora, ¿cuál falta aquí?

LUNA: Uhm...

INVESTIGADORA: ¡Cómo te gusta la leche! ¿Eh?

LUNA: [onomatopeya de asentimiento]

INVESTIGADORA: Huy... Me parece que tu hermano está enfadado, está llorando, mira... Pero qué bien lo haces. Qué lista que eres, madre mía... ¿Seguimos? ¿Sí? ¿Me toca a mí?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: A ver...

LUNA: Aquí no, aquí.

INVESTIGADORA: Creo que lo hemos hecho bien, ¿no?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ¿O nos hemos equivocado? Huy, me parece que no...

LUNA [sonrisa]

INVESTIGADORA: A ver, a ver... Muy bien. Muy bien. ¿Qué más me cuentas? ¿No me quieres contar nada más?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: ¿No me quieres contar nada? Jo, yo que he venido para que me cuentes muchas cosas...

LUNA: [sonrisa] Sí...

INVESTIGADORA: Yo ya tenía ganas de verte para que me contases cosas. ¿Cuándo os vais a ir a España de vacaciones?

LUNA: No sé, {de veras}

INVESTIGADORA: ¿Cuando acabe la guardería? En verano será...

LUNA: Igual, cuando es mi cumple...

INVESTIGADORA: Igual por tu cumple...Oye, ¿y vas a hacer una fiesta?

LUNA: Sí. Invit...Invitado a 19 niños.

INVESTIGADORA: ¡19 niños! ¿Y qué vais a hacer? ¿Tienes planes?

LUNA: Eh...

INVESTIGADORA: Cuéntame, a ver...

LUNA: No...

INVESTIGADORA: ¿No sabéis lo que vais a hacer?

LUNA: Vamos a ver a las estrellas.

INVESTIGADORA: ¿Vais a ver a las estrellas?

LUNA: Y el cielo [inaudible 09:52] Su cabeza está en el suelo y sus pies arriba.

INVESTIGADORA: ¿Y dónde vais, al planetario? ¿Todos juntos?

LUNA: En Praterstern.

INVESTIGADORA: En el Praterstern. ¿Y después, qué vais a hacer?

LUNA: Solo cuando entras al Praterstern...

INVESTIGADORA: Sí, yo también he estado ahí con mis niños. Les gusta mucho. Es que es súper interesante, ¿a que sí? ¿Eh?

LUNA: ¿Sabes de por qué lo hago allí?

INVESTIGADORA: No...

LUNA: Porque una amiga mía que me invitó a su cumpleaños...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Era el cumpleaños...

INVESTIGADORA: [murmullo de sorpresa] ¿Allí era el cumpleaños? Pues, después de ver las estrellas, ¿qué hacéis?

LUNA: ¡Comer tarta! ¿Dónde? ¿Allí mismo? No... Pero si no hay restaurante allí, ¿cómo lo hacéis? ¿O lo hacéis fuera?

INVESTIGADORA: Cuando vemos... cuando vemos la película. ¡Jo, qué divertido! Entonces, mamá tiene que hacer muchas tartas, porque con una sola...

LUNA: ¡Ellos hacen la tarta!

INVESTIGADORA: ¡Ellos hacen la tarta! ¿Los niños?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: ¡No! ¿Los señores del planetario? [voces solapadas]

LUNA: ¡Ellos hacen todo!

INVESTIGADORA: ¿De verdad? ¿Ellos hacen todo?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y vosotros solo tenéis que ir allí y jugar?

LUNA: Sí, nada más.

INVESTIGADORA: Buah, pero qué guay.

LUNA: Chuches...

INVESTIGADORA: Aquí, creo que tenemos un problema...

LUNA: ¿Aquí?

INVESTIGADORA: No, tenemos un problema. Y es este. Así. ¿Y qué día vas a celebrar tu cumpleaños?

LUNA: El 29.

INVESTIGADORA: ¿El 29?

LUNA: El 28 y es 29.

INVESTIGADORA: El 28 es tu cumple, ¿no? Y el 29 lo celebráis, ¿no?

LUNA: [risas]

INVESTIGADORA: Qué guay. Oye, ¿y qué quieres que te regalen?

LUNA: Lo que quieran.

INVESTIGADORA: Pero seguro que hay algo que deseas.

LUNA: No... Solo es algo que no puedo tener. Un perro de verdad.

INVESTIGADORA: ¡Un perro de verdad! Ya lo veo. Así que lo que tú quieres es un perro de verdad. ¿Y por qué no puedes?

LUNA: ¿Qué?

INVESTIGADORA: ¿Y por qué no puedes?

LUNA: Porque no tengo jardín.

INVESTIGADORA: Ay, claro. Y mamá y papá seguro que te dicen que no, ¿verdad? ¿Y tú, seguro que lo entiendes?

LUNA: Sí, porque menos mal que mi amiga tiene un perro.

INVESTIGADORA: ¿Tu amiga tiene un perro?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Las dos tienen un perro grande?

LUNA: Pequeño.

INVESTIGADORA: ¿Y a ti te gustaría tener uno grande o uno pequeño?

LUNA: Pequeño.

INVESTIGADORA: ¿Un chihuahua?

LUNA: ¡No!

INVESTIGADORA: Uno más grande, ¿no?

LUNA: Una rata del Prater.

INVESTIGADORA: ¿Una rata del Prater? No... ¿Cómo son esos?

LUNA: Más pequeños que el chihuahua...

INVESTIGADORA: ¿Es más pequeño que el chihuahua todavía?

LUNA: Es como una rata...

INVESTIGADORA: Es como una rata de agua, ¿me has dicho?

LUNA: No, una rata de Praga.

INVESTIGADORA: ¿De Praga? Hum... ¿Y cómo son?

LUNA: No, no lo son. En invierno solo hay que pasearles una vez.

INVESTIGADORA: ¿Solo hay que pasearles una vez? Y el resto del tiempo, ¿qué hacen?

LUNA: Y cinco, y cinco, y cinco minutos. Porque, porque, porque están siempre cansados.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: Y en verano como una media hora.

INVESTIGADORA: ¿Y el resto del tiempo qué hacen?

LUNA: Cazan, dormir.

INVESTIGADORA: ¿Dormir?

LUNA: Y comer. Y ver la tele...

INVESTIGADORA: Y ver la tele... ¿cómo van a ver la tele?

LUNA: En español y ya que tenían el perrito...

INVESTIGADORA: Ajá...

LUNA: Dició que sus niños siempre cogen al perrito y ven con él la tele [risas]

INVESTIGADORA: [risas] Ah, bueno, pero seguro que él no se entera de nada.

LUNA: Y también les... y también les bañan. No juegan con sus juguetes.

INVESTIGADORA: ¿No?

LUNA: Solo con el perrito.

INVESTIGADORA: Solo con el perrito. Bueno, pero esos perritos no necesitan jardín, ¿no?

LUNA: Ok.

INVESTIGADORA: A ver, qué hacemos. Entonces, tenemos un problema.

LUNA: ¿O si no, aquí?

INVESTIGADORA: Yo creo que tenemos que añadir una nueva ficha.

LUNA: ¿Esta?

INVESTIGADORA: No.

LUNA: ¿Esta?

INVESTIGADORA: No. A ver, ¿cuál es la que nos molesta?

LUNA: Aquí, aquí, aquí.

INVESTIGADORA: No, pero aquí ya tenemos. ¿Cuál tienes? A ver, esta roja la tienes que poner aquí abajo, porque aquí tenemos una roja y aquí, también. Pero aquí no la podemos poner y aquí, tampoco la podemos poner. ¿Qué hacemos?

LUNA: ¿La quitamos?

INVESTIGADORA: No, ahora la ponemos en otro lado. A ver dónde la ponemos.

LUNA: Aquí.

INVESTIGADORA: No.

LUNA: Aquí.

INVESTIGADORA: ¡Muy bien!

(15:00)

Venga, vamos a ver si acabamos el juego.

LUNA: ¿Me puedes coger más leche?

INVESTIGADORA: Sí, pero vamos a acabar primero, ¿vale? Venga, que acabamos enseguida.

LUNA: Oh...

INVESTIGADORA: Me toca a mí, entonces, yo voy a poner este aquí.

LUNA: ¡No! ¡Ja! ¡Aquí!

INVESTIGADORA: Ahí, muy bien, perfecto.

LUNA: ¿No?

INVESTIGADORA: Sí. ¿Sí o no?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Ahora, me toca a mí...

LUNA: Me toca... Ah...

INVESTIGADORA: [onomatopeya, pensativa]

LUNA: ¡No va!

INVESTIGADORA: No.

LUNA: ¿Si lo pongo ahí?

INVESTIGADORA: Si lo pones ahí, entonces, tenemos que cambiar alguna ficha.

LUNA: Esta.

INVESTIGADORA: [onomatopeya, pensativa]...No.

LUNA: Esta.

INVESTIGADORA: [onomatopeya, pensativa] Vamos a tener que cambiar más.

LUNA: Sí, oh, sí. Sí o sí. Es esa. [voces solapadas] ¡No!

INVESTIGADORA: ¿Qué color tienes? ¿Qué color tienes? Enséñame. Pero igual podemos cambiar esta. Mira. Con esta aquí, igual no podemos cambiar.

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: No, porque aquí tenemos rojo. Pero podemos poner... A ver, dale, ponle...

LUNA: ¡Oh, sí! ¡Oh, sí!

INVESTIGADORA: Hum... no.

LUNA: Ahora, sí. Ahora.

INVESTIGADORA: Ya, pero tenemos aquí una azul... ¿Y la verde?

LUNA: Aquí.

INVESTIGADORA: Nos faltan dos. ¿Las tienes tú? Pero estas no pueden ser. ¿Me las cambias tú?

LUNA: No. ¿Esto? No.

INVESTIGADORA: Difícil, ¿eh?

LUNA: Esta, aquí va.

INVESTIGADORA: Esta, aquí va bien. Y ahí, ¿qué falta?

LUNA: Ponemos aquí uno rojo.

INVESTIGADORA: Sí, pero es que aquí tenemos que poner dos morados. ¡Ay, no! Y aquí hay dos verdes. Aquí hay que poner uno morado.

LUNA: ¿Este, aquí?

INVESTIGADORA: Y ahora, y ahora, el morado aquí. Ya está. ¡Hemos terminado! ¡Qué bien nos ha salido! Oye, el próximo, el próximo día que venga, quiero jugar a este juego, que me ha gustado mucho.

LUNA: Podemos jugar a otro...

INVESTIGADORA: No sé, me tengo que ir dentro de cinco minutos.

LUNA: ¿Por qué?

INVESTIGADORA: ¿Por qué? Por lo que ya te dije el otro día: mis hijos me esperan. ¿Pero quieres que venga otro día?

LUNA: [sonrisa] ¡Mañana!

INVESTIGADORA: Hum... mañana...no puedo venir.

LUNA: ¿Por qué?

INVESTIGADORA: Porque tengo que trabajar todo el día.

LUNA: ¿Qué tienes que hacer?

INVESTIGADORA: Pues tengo que dar clase.

LUNA: ¿A quién?

INVESTIGADORA: Pues... a unos chicos y chicas que quieren aprender cosas.

LUNA: ¿Aprenden idiomas?

INVESTIGADORA: Aprenden idiomas y yo tengo que ir a enseñarles.

LUNA: ¿Español?

INVESTIGADORA: Español. ¿Tú también vas a querer venir un día a verme y a aprender español?

LUNA: Ssssss... [asintiendo]

INVESTIGADORA: No, porque tú ya sabes español. Lo hablas muy bien, ¿no? ¿Lo hablas muy bien o no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Claro... Bueno, entonces, ¿quieres que venga otro día?

LUNA: Sí, porque todo el día tienes que enseñar a niños.

INVESTIGADORA: Los míos y los otros.

LUNA: ¿Todos los días?

INVESTIGADORA: Todos los días.

LUNA: ¿Hoy también?

INVESTIGADORA: Hoy, también.

LUNA: ¿Vas a ver a tus niños?

INVESTIGADORA: Ahora voy a ver a los míos. Ahora, voy a ver a los míos. Solo a los míos.

LUNA: ¿Y entonces?

INVESTIGADORA: Y nada, voy a mi casa, a hacerles la cena, a meterles a la cama.

LUNA: ¿Por qué no hacen ellos todo eso?

INVESTIGADORA: Porque todavía no son tan grandes.

LUNA: Oh, sí. ¿Dieciséis? Sí.

INVESTIGADORA: Sí, la que tiene dieciséis, sí, pero luego tengo un niño que tiene nueve años y él no sabe hacerse la cena él solito.

LUNA: Sí, porque ella puede hacerle...

INVESTIGADORA: Ah, la hermana puede hacerle la cena al pequeño, ¿verdad? ¿Pero no crees que tiene ganas de ver a su mamá también?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Tú también querrías ver a tu mamá, ¿no?

LUNA: Sí. ¿Sabes que cuando hemos ido a ver a mis abuelitos, estaban los tres niños solos con los abuelitos?

INVESTIGADORA: ¿Las tres chicas, las tres primitas? Sí pero ya son mayores. ¿Y qué estaban haciendo?

LUNA: Solo la grande estaba cocinando. Solo estaba haciendo, solo cocinando, nada más...

INVESTIGADORA: ¿De verdad? Jo, qué suerte. Yo no tengo a nadie que me cocine. Yo tengo que cocinar. Y a ti, ¿te gusta cocinar?

LUNA: No.

LUNA05

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 20:33]

[La sesión empieza a 00:00]

LUNA: Yo ya sé cómo cambiarlas. En el cole tengo un hula-hop grande.

INVESTIGADORA: ¿Tienes un hula-hop grande? [voces solapadas]

LUNA: Sí. Y hago así y puedo cambiar las manos.

INVESTIGADORA: ¿Y tú sabes bailar con el hula-hop?

LUNA: No... ¡Sí!

INVESTIGADORA: ¿Sí, sí? ¿Seguro?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Un día, me lo vas a tener que enseñar. A ver, enséñame lo que es eso, a ver.

LUNA: ¿El qué, esto?

INVESTIGADORA: Esto que tienes, sí.

LUNA: Esto es una rueda. Es como un coche.

INVESTIGADORA: A ver... ¡Huy va! ¡Qué divertido! ¿Y de dónde ha salido esta rueda?

LUNA: Hummm. No sé. Hace unos años que está aquí. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Ven, ven conmigo, Luna, ven.

LUNA: Es que tengo un perro detrás.

INVESTIGADORA: ¡No!

LUNA: Sí [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¿Dónde está? Enséñamelo. ¿Dónde está? ¿No quiere venir, el perrito? ¡Pero qué monada! ¿Cómo se llama?

LUNA: Lea. No tiene nombre.

INVESTIGADORA: ¿Lea?

LUNA: Porque algunas veces, siempre le digo... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Oye...

LUNA: ¿Cómo crees que puede ladrar...?

INVESTIGADORA: A ver, cómo... ¿Cómo lo haces? Enséñame, yo también quiero. Yo también quiero hacerlo.

LUNA: Con este botón...

INVESTIGADORA: Con el mando... A ver, con el mando a distancia. Pero explícamelo.

LUNA: Mira, le das así, algunas veces... Para y no anda... Entonces, se sienta.

INVESTIGADORA: Y me mira, y mueve la cabeza...

LUNA: [risas]

INVESTIGADORA: ¡Qué bonito que es! ¿Le tienes que sacar a paseo?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: ¿Y qué haces con el perrito, cuéntame?

LUNA: Se puede apagar y encender... ¿Sabes qué? Yo he {hice} porque en Navidad, y para Santa Klaus, quiero que en España, me traigan un perrito de verdad, porque así, mi primo Lorenzo también le gustan los perritos.

INVESTIGADORA: Cuéntame.

LUNA: Entonces, le voy a regalar un perrito.

INVESTIGADORA: ¿Cómo es el perrito de tu primo Lorenzo?

LUNA: Una rata de Praga.

INVESTIGADORA: ¿Una rata de Praga?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y te gustan?

LUNA: [onomatopeya de asentimiento]

INVESTIGADORA: Sí.

LUNA: Solo hay que pasearlo una vez al día.

INVESTIGADORA: ¿Solo una vez al día?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Qué cómodo, ¿no?

LUNA: Sí, porque solo es casi tan pequeña como una rata.

INVESTIGADORA: Cuéntame cómo es, a ver, de pequeña.

LUNA: Así.

INVESTIGADORA: ¿Así, solo? ¿Y ladra?

LUNA: Sí, porque solo...no es tan fuerte...

INVESTIGADORA: Sí, un poquito... ¿no? Pero hay que sacarle a pasear. ¿Y tú primo también hay que sacarle a pasear?

LUNA: Es pequeño.

INVESTIGADORA: Pero ¿quién le saca a pasear?

LUNA: Tiene... No, ellos no lo... ellos no lo pasean.

INVESTIGADORA: ¿No lo pasean?

LUNA: No, mis abuelitos, ellos tienen uno {allí}.

INVESTIGADORA: Ah... Ellos lo sacan al jardín.

LUNA: Sí, ellos lo cuidan. [voces solapadas] Y...

INVESTIGADORA: Vale, ¿y cómo se llama el perrito de tu primo?

LUNA: No tiene, le voy a regalar.

INVESTIGADORA: Ah, perdona, es que no te había entendido que él ya tenía...

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Ah, tú le vas a regalar a tu primo [ruido del perro] [voces solapadas] una rata de Praga.

LUNA: Sí... Sí...

INVESTIGADORA: Y mira, qué divertido, cómo se pone... Qué quiere, ¿Qué juegues con él?

LUNA: No, algunas veces se hace [onomatopeya que imita la respiración del perro]

INVESTIGADORA: Sí...

LUNA: Y mueve su colita...

INVESTIGADORA: Y mueve la colita, ¿verdad?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Es perro o perra?

LUNA: Perra.

INVESTIGADORA: ¿Y cómo me has dicho que se llama?

LUNA: Lea.

INVESTIGADORA: [ruido del perro] Qué bonita que es. Oye, y ahora, cuéntame del cole.

LUNA: [risas] [ruido del perro]

INVESTIGADORA: Cuéntame del cole, qué haces allí.

LUNA: Voy al jardín.

INVESTIGADORA: ¿Y qué haces allí?

LUNA: Jugar.

INVESTIGADORA: ¿Jugar? A qué.

LUNA: Y hoy hemos visto, y hoy hemos ido... Hoy hemos ido todos en grupos y hemos visto el grupo, el grupo cinco, cinco, seis...

(5:00)

INVESTIGADORA: Y tú, ¿qué grupo eres?

LUNA: Tres.

INVESTIGADORA: Vale.

LUNA: Y hay un grupo cuatro y uno y dos. Y esos doce y esos cuatro y el uno y el dos están en el mismo sitio porque no son las mismas clases.

INVESTIGADORA: Ah ¿no? Entonces, explícamelo, a ver, qué hacéis.

LUNA: Entonces, el grupo cinco... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Sí...

LUNA: Está abajo... allí... en donde está el parque. El grupo seis está donde mi clase está, en el mismo piso, [voces solapadas] y el otro grupo...

INVESTIGADORA: Vale... Y el otro grupo...

LUNA: ...siete, está un piso más arriba.

INVESTIGADORA: Ah, vale. Pero no salís todos juntos, a jugar.

LUNA: No. Y la directora del cole, ella está un... abajo... abajo de mi clase...

INVESTIGADORA: ¿Justo debajo de tu clase? [voces solapadas]

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Justo en el piso de abajo.

LUNA: Sí... y cuando hacemos ruido, le molestamos. [risas]

INVESTIGADORA: Sí, ¿y cuando dais patadas al suelo?

LUNA: Entonces, algunas veces, sube.

INVESTIGADORA: ¿Y qué dice?

LUNA: Que... que nos callemos.

INVESTIGADORA: ¿Y lo hacéis?

LUNA: O algunas veces, no.

INVESTIGADORA: ¿No?

LUNA: [onomatopeya para decir: «no, no»]

INVESTIGADORA: Algunas veces, sois malos.

LUNA: No tan malos porque [inaudible 06:30] Hay {alguno} que se llama {Kimi}

INVESTIGADORA: Ajá.

LUNA: Él siempre... él siempre se porta mal. Y no, él se porta muchas veces mal. Su mamá también va a ese, a esa escuelita porque no, no va a la misma clase. Y entonces, va, va y no... pero este, tan... y ese, nos dice la profesora: «Tienes que estar sin [inaudible 07:08]» y dice: «No, no, no».

INVESTIGADORA: Está todo el tiempo quejándose y desobedeciendo a la profesora.

LUNA: Sí, sí...

INVESTIGADORA: Jo, qué mal. Oye, ¿y tienes muchos amiguitos?

LUNA: No tantos...

INVESTIGADORA: A ver, cuéntame.

LUNA: Tengo...

INVESTIGADORA: Háblame de ellos.

LUNA: Tengo nueve de los chicos. Tengo ocho de mi cole y... conmigo, nueve.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Del Kinder.

LUNA: Sí, esos son en mi clase. Y hay otros dos que no están en mi clase, porque iban a mi cole y porque yo voy y los nueve niños van a la 1B y los otros dos niños van a la 1A. La 1A solo se habla alemán y la 1B, inglés y alemán.

LUNA: ¿Y tú estás en la 1B?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale. ¿Y quién habla contigo inglés?

LUNA: Nadie, de verdad.

INVESTIGADORA: ¿No? ¿Nadie? [voces solapadas]

LUNA: Tengo que ir al baño.

INVESTIGADORA: Venga, yo te espero aquí, ¿vale? Oye, ¡qué bien huele! ¿no? Huélelo, huélelo. ¿A qué huele?

LUNA: A...

INVESTIGADORA: Huele como un poco a naranja, ¿no?

INVESTIGADORA 2: Tiene un poquito de alcohol... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¡Huele muy bien! Hum...

INVESTIGADORA 2: ...pero claro, para el metro viene muy bien. Y para el tranvía.

LUNA: Me {na} sé. Me lo he puesto...

INVESTIGADORA: Hala, ven, va.

INVESTIGADORA 2: Venga, bueno, seguid vosotros.

LUNA: ¿Puedo jugar a un juego?

INVESTIGADORA: Sí, claro. Vamos a jugar a un juego.

LUNA: ¿Puedo dejar el perrito?

INVESTIGADORA: Vale, va. Vamos a dejar el perrito por aquí. Ahí, vale. Y... a ver.

LUNA: ¿Sabes qué?

INVESTIGADORA: ¡Huy! Aquí, habéis cambiado cosas. ¿Dónde está la caja con los juegos?

LUNA: Ahí...

INVESTIGADORA: Ah...

LUNA: Ah... Ahora, mi mamá ha quitado unos juguetes que no usamos.

INVESTIGADORA: Claro. [voces solapadas] Normal.

LUNA: Y la verdad es que...

INVESTIGADORA: Venga, ¿a qué jugamos?

LUNA: ...los vamos a vender...

INVESTIGADORA: Los vais a vender. Me parece estupendo. Yo también he vendido muchas cosas de mis niños que ya no usan, ¿sabes?

LUNA: [onomatopeya de queja]

INVESTIGADORA: ¿No quieres más, cariño?

LUNA: [onomatopeya de negación]

INVESTIGADORA: ¿Puedes hacer esto, el {lumba}?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Tú sabes hacerlo? A ver, enseñámelo. ¿Dónde las tienes? Me encantaría que hiciéramos una.

LUNA: Bueno, tengo las gomas. Solo que he hecho una [inaudible 9:39]

INVESTIGADORA: A ver, cariño, ven {Das Hause Wien Wimmer Puch}

LUNA: Ah.

INVESTIGADORA 2: Tu maletita. ¿Se la vas a enseñar a Lorena?

LUNA: Sí, vamos a ver si hacemos una pulsera. Lo intentamos...

INVESTIGADORA 2: Qué guay... [voces solapadas] ¡Anda! [inaudible 09...54] ¡Qué perrito!

LUNA: Porque tengo también... porque, porque,

(10:00)

porque está un poquito gordo, porque no pasa nada y lo voy a usar. No pasa nada porque está... [inaudible 10:09]

LEO: Hay dos palomas...

INVESTIGADORA: ¿Hay dos palomas? ¡Mira cuántas hay! A ver, cuéntame...

LUNA: No pasa nada sí...

LEO: Un, dos, un, dos... [inaudible 10:26]

LUNA: No pasa nada si es al porque también se puede hacer con un tela pequeñito.

INVESTIGADORA: ¿Pero tú sabes hacerlo solo o te ayudo?

LEO: Sí, yo sé.

INVESTIGADORA: Eso es... [inaudible 10:30]

LUNA: Ya sé por qué. Eso es del taller. No puedo.

INVESTIGADORA: Un perro.

LUNA: Sí lo pueden los otros...

LEO: [inaudible 10:39]

INVESTIGADORA: [murmulo de aprobación]

LUNA: A ver, aquí tengo [10:44]

INVESTIGADORA: [voces solapadas] Willst Du zum Pratterstern?

LEO: Sí...

LUNA: ¡Mira, mira, mira!

INVESTIGADORA: ¡Ay! ¡A ver qué colores tienes! ¿Puedo escoger?

LUNA: [voces solapadas] Sí, todos los colores...

INVESTIGADORA: [inaudible 10:58] ¿verdad?

LUNA: Lista... También tengo... ¿Quién? ¿Quién?

INVESTIGADORA: El camarero. Mira qué cara tiene...

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Mira, esto... [inaudible 11:14]

LUNA: A ver... ¿Dónde, donde, el {perrito}?

INVESTIGADORA: El perrito...

LUNA: Ay, que mon... qué bonito.

INVESTIGADORA: ¡Qué bonito! ¿Verdad? Es monísimo.

LUNA: Mira, esta ha hecho mi abuela.

INVESTIGADORA: Esta la ha hecho tu abuela... Guau...

LUNA: Sí, y también me ha regalado [voces solapadas] esta, esta, esta...

INVESTIGADORA: Oh, me {encantan} ¡Hay muchas chicas! ¡Mira qué guapas son todas!

LUNA: Y también tengo esta.

INVESTIGADORA: Ay, esta es súperbonita, Luna. Mira... Estas son muy bonitas...

LUNA: Porque yo tengo también otra, ahora, en...

LEO: [inaudible 11:53]

LUNA: [voces solapadas] Ahora...

INVESTIGADORA: Tiene una flor en la cabeza, ¿verdad?

LEO: Sí...

LUNA: Ahora, he encontrado otra técnica de hacer...

INVESTIGADORA: ¡Ay! Es que... ¿A ver? ¿Cómo lo haces, cómo lo haces?

LUNA: Porque ese así, [voces solapadas] ese, así...

INVESTIGADORA: ¡Qué divertido!
 LUNA: O se puede hacer...
 INVESTIGADORA: ¿Cómo? [inaudible 12:16]
 LUNA: Con la mano... Pones uno, ahí, en el ganchito...
 INVESTIGADORA: [murmullo de aprobación]
 LUNA: Y coges así...
 INVESTIGADORA: ¿Y?
 LUNA: Y lo pones así...
 INVESTIGADORA: Ajá...
 LUNA: Este del ganchito tiene que estar en medio de los dos...
 INVESTIGADORA: vale...
 LUNA: Y entonces lo pones, lo pones este... [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: Ah, vale. Lo entiendo. ¿Y ahora?
 LUNA: Entonces, este está así.
 LEO: [inaudible 12:38]
 INVESTIGADORA: Ah, una chica y un chico.
 LUNA: Y entonces, coges este, [voces solapadas]
 LEO: [inaudible]
 LUNA: ...lo metes abajo del, de la goma y lo coges así...
 LEO: Este está subiendo...
 LUNA: Mira... [voces solapadas] lo pones abajo de esta goma...
 INVESTIGADORA: [inaudible 12:56] Sí...
 LEO: [inaudible 13:00] Semmel...
 INVESTIGADORA: Semmel...
 LUNA: Lo pones así y mira...
 LEO: [inaudible 13:08]
 INVESTIGADORA: Pero ¡Qué bien lo hace! ¿Y ahora?
 LUNA: Ahora, coges otra gomita y...
 INVESTIGADORA: Es que tú tienes los deditos muy finos, entonces... A ti te sale, pero si lo hago yo...
 LEO: [inaudible 13:18]
 INVESTIGADORA: ¡Te lo he roto!
 LUNA: No pasa nada.
 INVESTIGADORA: ¿No?
 LUNA: También se puede hacer, porque si lo haces así, no se puede estrechar tanto.
 LEO: [13:29]
 INVESTIGADORA: Oye, pero es que es súperbonita. Es que me encanta. Qué de colores tiene.
 LUNA: Y tiene un libro también de esto.
 INVESTIGADORA: No, pero tú sigue haciendo, qué me gusta. Yo te escucho y te miro, a ver cómo lo haces. Aquí es que acabas de quitar los lápices, ¿no?
 LUNA: No, este es...
 INVESTIGADORA: Ah, no. Este era otro. Escucha, mira: y ahora, este lo meto por aquí, ¿no?
 LUNA: No, necesitas un ganchito.
 INVESTIGADORA: No, ¿tienes uno?
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: {Sí, aquí, mi amor} [inaudible 14:08] Qué rico.
 LUNA: ¿Qué es eso?
 INVESTIGADORA: Las uñas de los pies.
 LEO: Eh, me toca.
 INVESTIGADORA: Te está tocando las uñas de los pies.
 [los tres murmullan en voz baja]
 LUNA: Ah, aquí...Tengo...
 INVESTIGADORA: Una bolsa... [inaudible 14:32]
 LEO: {Eso se puede beber} [inaudible 14:40]
 INVESTIGADORA: Eso se puede beber... Eso se puede beber, sí. Y está tocando las uñas de los pies, sí.
 LEO: [murmullo] [inaudible 14:50]
 INVESTIGADORA: [inaudible 14:54] Una bici, un triciclo...
 LUNA: Mira, entonces coges los otros y los metes bajo...
 INVESTIGADORA: Jo, pero es que a mí...

(15:00)

...no me caben las uñas... ¿Cómo lo haces? ¿Cogemos esta?

LUNA: No, no. Necesito solo un ganchito. Entonces...

INVESTIGADORA: Pero si le pones solo un ganchito, entonces, ¿por el otro lado tienes otro ganchito?

LUNA: No, en el otro lado, no necesitas usar...

INVESTIGADORA: Ah, usas el mismo.

LUNA: Es que tiene dos y dos...

LEO: {Este es mala}

LUNA: ¿Quién? ¿Quién?

INVESTIGADORA: Este. Mira qué cara tiene. Tiene ojos de malo.

LUNA: Mira, este es el mismo.

INVESTIGADORA: Es el mismo que el de antes.

LUNA: Y lo coges de aquí...

INVESTIGADORA: ¿A ver?

LUNA: Tiene un gancho... Tiene un gancho, entonces...

LEO: [inaudible 15:40] un perrito...

INVESTIGADORA: Cuántos perritos hay. Una ardilla...

LUNA: {Este} [voces solapadas] lo metes por ahí...

INVESTIGADORA: Escucha, escucha... ¿pero te ayudo?

LEO: [inaudible 15:58]

INVESTIGADORA: Ese es Pratterstern. ¿Ahí está tu «Kinder»?

LUNA: Está en Donnauwie... está en alte Donau.

INVESTIGADORA: Alte Donau [murmullo de asentimiento]

LEO: [inaudible 16:09]

LUNA: Mira, entonces, haces así.

INVESTIGADORA: Ah, pero entonces, esto no es una pulsera. Esto es un anillo.

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Mira qué divertido.

LUNA: A ver si esta me dura, me dura toda... [inaudible 16:24]

INVESTIGADORA: A ver, esta, ¿cómo la ves? ¿Está corta?

LUNA: ¿Está quieta?

INVESTIGADORA: Hay que alargarla un poquito más, sí...

LUNA: Es que no hay {haciendo} algo aquí.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: Es que tienes que quitar unas gomitas...

LEO: [inaudible 16:45] ¿No me {haces} esto?

LUNA: Porque algunas están muy bonitas...

INVESTIGADORA: ¿El tren?

LEO: Sí, el tren...

LUNA: Porque algunas gomas ya son muy, muy altas que ya se rompen.

LEO: Este es el tren.

INVESTIGADORA: Ven, ven aquí conmigo. Siéntate aquí conmigo.

LEO: [inaudible 16:18]

INVESTIGADORA: Sí [murmulla una canción en alemán] [inaudible 17:36]

LUNA: No, no, no. Te voy a hacer esta pulsera.

INVESTIGADORA: No, pero me tienes que explicar cómo lo haces.

LUNA: Porque tienes estas gomas. No se puede hacer con estas gomas si tienes...

INVESTIGADORA: [murmulla una canción en alemán] Ah, pero es que esto me lo estabas haciendo doble. Esto me lo estabas haciendo doble, ¿ves?

LUNA: Esta no está fuerte para [inaudible 18:05]

INVESTIGADORA: [en voz baja] Un hipopótamo, un elefante...

LEO: Sí, un elefante está ahí [inaudible 18:16]

INVESTIGADORA: Sí... Sí, sigue, cariño. Espera un poquito, Leo... ¿No crees que es mejor hacerlo con los lápices como lo estabas haciendo, Luna?

LUNA: ¿Por qué? Ahora, no se puede también porque he ponido esto, esto, esto...

INVESTIGADORA: [inaudible 18:42] zum Flughafen...

LEO: [inaudible 18:52]

LEO: Un avión...

LUNA: ¿O por qué no te lo haces así?

LEO: [inaudible 18:58]

INVESTIGADORA: A ver...

LUNA: Mira, mira, dos anillos así...

INVESTIGADORA: A ver, venga. Ponme los, los... ganchos esos.

LUNA: ¿Me lo coges así?

INVESTIGADORA: Sí, a ver. Espera un poquito, Leo, que tengo que ayudar a tu hermana.

LUNA: Sí, sí, sí se rompen. Es que estas son muy en... Y hace mucho tiempo que están así, pues se pueden romper fácil.

INVESTIGADORA: Ay, ya... [voces solapadas] [inaudible 19:34] ¿Se han roto?

LUNA: Pues sí se pueden [voces solapadas]... No, es porque si se rompen, me lo dices tú.

INVESTIGADORA: ¿Me lo pones otra vez?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Me lo arreglas, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Mira, cómo se abrazan, porque vuelven a ver a su familia, ¿verdad?

LUNA: Esta sí es del papá.

INVESTIGADORA: [inaudible 19:58]

LEO: [inaudible 19:59]

(20:00)

INVESTIGADORA: Ah, pero... no lo estires tanto porque si no, se rompe. ¿Ves?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Es que hay algunas que hay que cambiarlas... Esta, esta, Luna. Están dos, ¿no ves? Se están rompiendo. ¿Las cambiamos?

LUNA: No se puede cambiar.

INVESTIGADORA: Sí se puede cambiar.

LUNA: ¿Cómo?

INVESTIGADORA: Pues sacándolas, ¿no?

LUNA: No, pero tienes que cambiar todo eso.

INVESTIGADORA: [en voz baja] [inaudible 20:28]

LUNA: Aquí está.

INVESTIGADORA: Ah, mira. Aquí está.

LUNA06

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 0:20:16

[La sesión empieza 00:00]

INVESTIGADORA: Oye, ¿Nos miramos un libro? A mí, este, me parece chulísimo.

LUNA: Y aquí puedes, en el principio [voces solapadas]

MAMÁ: Luna, igual te sientas bien que igual te vas a caer... [voces solapadas] [inaudible 00:10]

LUNA: Que, que...

INVESTIGADORA: [inaudible 00:12] ¿No te vas a caer, seguro que no? No me des un susto, ¿eh?

LUNA: No, no... [risas]

INVESTIGADORA: A ver: ¿Qué es lo que se puede ver aquí?

LUNA: Aquí, puedes ver qué país quieres... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Ah...

LUNA: Entonces, qué línea; entonces, sabes qué número.

INVESTIGADORA: La página, ¿no?

LUNA: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: Vale. Entonces, ¿qué país, qué página nos miramos? ¿Cuál te interesa a ti? ¿En qué continente?

LUNA: Este.

INVESTIGADORA: ¿Este? ¿En Australia?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Tú te sabes los continentes?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Sabes cómo se llaman todos estos continentes [voces solapadas] que tenemos aquí?

LUNA: No todos.

INVESTIGADORA: ¿No todos? A ver: ¿este?

LUNA: No todos, no todos los {sentidos} porque en inglés.

INVESTIGADORA: En inglés, a ver, te los sabes en inglés... ¿Sí? A ver, dime.

LUNA: North America, South America, Africa, Australia, Asia, Europe.

INVESTIGADORA: Oh, ¡qué bien! Y ahora, en español.

LUNA: No sé en espa... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: América del Norte, América del Sur, África, Australia Asia y Europa. ¿Qué país nos miramos?

LUNA: Este.

INVESTIGADORA: ¿Este cuál es? A ver... ¡Islandia! Página...

LUNA: 8. Esa es la primera...

INVESTIGADORA: Casi la primera.

LUNA: Oh, no. Es la primera de los países.

INVESTIGADORA: ¡Ahí va! Sí, es verdad, la primera de los países. Pero aquí tenemos, ¿qué tenemos aquí?

LUNA: Todos los países.

INVESTIGADORA: Europa, todos los países de Europa. ¿Pero sabes tú dónde estamos ahora?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Aquí.

INVESTIGADORA: ¿Y adónde vas a ir de vacaciones, tú?

LUNA: Primero, aquí, a Lissabon...

INVESTIGADORA: Lisboa...

LUNA: Con el avión a Pamplona

INVESTIGADORA: [murmullo de aprobación]

LUNA: Y entonces, igual, una noche dormimos, y entonces, una noche dormimos y vamos con el coche a Lissabon.

INVESTIGADORA: ¿Hasta Lisboa?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Jo, qué bonito.

LUNA: ¿Y sabes qué?

INVESTIGADORA: ¿Qué, ¿qué?

LUNA: En la piscina de mi abuela...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: ...solo se pueden meter por la noche porque entonces vuelan o mañana o tarde entonces es el... es la agua está mucho, muy, muy, muy, muy calentita.

INVESTIGADORA: ¿Por la noche, el agua está muy calentita? Cuidado, no te caigas.

LUNA: ¡No! No por la noche... por la tarde.

INVESTIGADORA: ¿Por la tarde está calentita?

LUNA: Y solo se puede bañar por la noche, con luces.

INVESTIGADORA: [murmullo de sorpresa] Ahí va, qué piscina tiene tu abuela, ¿no? ¿Y dónde está esa piscina de tu abuela?

LUNA: En el jardín.

INVESTIGADORA: En el jardín. ¿Dónde vive la abuela?

LUNA: En la casa.

INVESTIGADORA: En Pamplona, ¿no? Me has dicho.

LUNA: No, en [inaudible 03:05]

INVESTIGADORA: Ajá. A ver, cuidado no te caigas. {Hola Leo}

LUNA: Jugamos [inaudible 03:17]

INVESTIGADORA: Yo creo que... yo creo que tu hermano también quiere que le dejes sentarse en la bola. Cuidado, cuidado.

LUNA: Creo que quiere algo...

MAMÁ: [inaudible] Un poco más y ya está, ¿vale?

LUNA: Yo se lo doy.

MAMÁ: No, no, no. [inaudible 03:34]

LUNA: Será {ponible} [voces solapadas] [inaudible 03:36]

MAMÁ: No, ya está, ya está.

LUNA: [inaudible 03:38]

INVESTIGADORA: A ver, Luna, ven. Vamos a ver más cosas.

MAMÁ: ¿Y las guardamos para después? ¿Vale?

INVESTIGADORA: A ver...

MAMÁ: Ya no hay más, ¿eh?

INVESTIGADORA: A ver qué más tenemos aquí. ¿Qué conoces, de aquí?

LUNA: Italia.

INVESTIGADORA: Italia, ¿dónde está Italia?

LUNA: Aquí...

INVESTIGADORA: ¿Qué más?

LUNA: España.

INVESTIGADORA: España, Portugal...

LUNA: Francia...

INVESTIGADORA: Francia...

LUNA: Rusia.

INVESTIGADORA: Rusia... Ah, mira qué grande es Rusia. Rusia es enorme, ¿no?

LUNA: Rusia es el más grande país del mundo entero.

INVESTIGADORA: Rusia, sí. El país más grande del mundo entero, ¿verdad?

LUNA: [inaudible 04:43]

INVESTIGADORA: Vamos a ver Rusia. Es todo esto...

LUNA: Es este. 44.

INVESTIGADORA: 44. A ver... A ver... 43, 44.

LUNA: No es tan pequeño Rusia.

INVESTIGADORA: No, no, no, no. Lo que pasa es que aquí, lo han dibujado más pequeñito porque es tan grande que no cabría en el libro, fíjate.

LUNA: [sonrisa] Es...

INVESTIGADORA: A ver, vamos a ver...

(5:00)

A ver si encuentras la capital, Moscú. A ver si encuentras la capital, dónde está. ¡Muy bien! Y aquí está San Petersburgo, mira, otra ciudad muy importante. Y fíjate, viven un montón de gente diferente, ¿eh?

LUNA: [risa] {mira}

INVESTIGADORA: Este, ¿quién es?

LUNA: Una persona se baña en el agua muy, muy, muy fría con un bikini. [risas]

INVESTIGADORA: Es que es verdad. Se bañan en bikini en el Mar Negro. O en el Mar Caspio, también, se pueden bañar. Es que Rusia tiene muchos mares.

LUNA: No, solo uno. Mira.

INVESTIGADORA: No, no, no. Mira: este es el Océano Ártico y este es el Mar Negro. Aquí también se pueden bañar.

LUNA: ¿Y este?

INVESTIGADORA: Y tienen aquí el Mar de Japón. Aquí también se pueden bañar.

LUNA: Porque aquí, este... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Es el Mar de Beijing, que tienen mar, tienen todo alrededor, mira. Luego, aquí, en el medio, también tienen dos mares chiquititos.

LUNA: Los mares no son pequeños...

INVESTIGADORA: ¿No?

LUNA: Son grandes...

INVESTIGADORA: No, ¿los mares siempre son grandes? No, porque mira: si lo vemos aquí en el mapa, mira: este de aquí del medio, este es el Mar Mediterráneo. Compáralo con este Mar... Fíjate qué chiquitito que es, ¿no?

LUNA: ¿El qué?

INVESTIGADORA: Esto de aquí, esto es el Mar Mediterráneo.

LUNA: Sí, porque mira: puede ir aquí...

INVESTIGADORA: Sí, por aquí, puede pasar, por el Estrecho de Gibraltar, ¿verdad?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Mira, y este es el Mar Negro y el Mar Caspio.

LUNA: ¿Qué? [sonrisa]

INVESTIGADORA: El Mar Negro y el Mar Caspio. Y luego, por aquí, tiene todo alrededor agua, fíjate. Es que es muchísimo.

LUNA: ¿Por qué este no... [inaudible 06:45]

INVESTIGADORA: Porque mira, la mitad de Rusia o una parte de Rusia pertenece a Europa y la otra mitad de Rusia pertenece a Asia.

LUNA: Y mira: este, tampoco, ¿sabes? Pues no es Rusia una isla.

INVESTIGADORA: No, no es una isla, porque ¿qué es una isla? Enséñame una isla, por ejemplo.

LUNA: Aquí...

INVESTIGADORA: Sí, pero la isla más grande, más, más, más grande.

LUNA: Esa...

INVESTIGADORA: Australia... Es una isla... ¡Huy! Y este pez...

LUNA: [risas]

INVESTIGADORA: ¡Qué feo que es! ¿Verdad?

LUNA: ¿Podemos jugar a algo?

INVESTIGADORA: Claro, vamos a jugar a algo. ¿A qué quieres jugar?

LUNA: Al escondite.

INVESTIGADORA: No... Al escondite no, porque no te puedo grabar. Ya sabes que te tengo que grabar y hacer los [voz baja] y los análisis y te tengo que grabar para después, grabármelo. ¡Ahí va! ¡Mira! ¿Qué es esto?

LUNA: Que yo voy con el avión así, a Bilbo...

INVESTIGADORA: ¿A Bilbao vas o a Madrid?

LUNA: A Bilbao... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: A Bilbao y luego vas a Pamplona.

LUNA: Y entonces, con el coche... Voy así, un poco subiendo...

INVESTIGADORA: ¿Vas un poco cómo?

LUNA: Voy un poco subiendo a la...

INVESTIGADORA: ¿A la casa de tus abuelos? Y después, estáis unos días ahí y después...

LUNA: No, un día ahí y un día a Lisbo...

INVESTIGADORA: A Lisboa, que está aquí abajo. Y después, ¿qué hacéis?

LUNA: En la nariz.

INVESTIGADORA: En la nariz que está, exactamente. Y después volvéis con los abuelitos.

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿No?

LUNA: Y aquí están mis primos.
 INVESTIGADORA: Aquí ¿Dónde? ¿En Córdoba?
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: Sí, porque los otros no sé dónde están. ¿En Granada?
 LUNA: Mami, ¿dónde vive Paul?
 MAMÁ: En Mallorca.
 INVESTIGADORA: En Mallorca. ¿Sabes dónde está Mallorca?
 LUNA: No.
 LEO: Mallorca.
 LUNA: ¡Es una isla!
 INVESTIGADORA: Es una isla... [voces solapadas]
 LUNA: [inaudible 08:40]
 INVESTIGADORA: A ver, vamos a mirárnosla aquí. Mira, aquí está.
 LUNA: ¿Aquí?
 INVESTIGADORA: Uh, mira, y aquí.
 LUNA: Y aquí... ¿Y por qué es tan pequeño?
 INVESTIGADORA: Pues porque Mallorca, en relación con los continentes, es muy pequeñita.
 LUNA: Aquí...
 INVESTIGADORA: ¿Aquí? Casi ni se ve. Si casi ni se ve.
 LUNA: [risas] Tan pequeño.
 INVESTIGADORA: Es un libro muy bonito.
 LUNA: ¿Podemos jugar a algo?
 INVESTIGADORA: Vale, venga. ¿A qué jugamos?
 LUNA: Ven, que este...
 INVESTIGADORA: Venga, vamos a ver. ¡Huy va! Ahora, tenéis otra cama, ya habéis quitado la cuna.
 LUNA: Está abajo de mi cama. [risas]
 INVESTIGADORA: Ay, es verdad. ¡No la había visto! A ver, ¿a qué jugamos? La última vez jugamos al Sudoku, que era muy divertido.
 LUNA: Sí, porque ahora, tengo las notas, esto.
 INVESTIGADORA: Ah, es que la última vez nos faltaba el libro, ¿verdad?
 LUNA: Sí.
(10:00)
 INVESTIGADORA: El libro de instrucciones.
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: A ver, ¿a qué jugamos?
 LUNA: Esta, esta cosa.
 INVESTIGADORA: A ver que te lo saco. ¿Esto qué es? Espera.
 LUNA: Eso es el puzle.
 INVESTIGADORA: ¿Esto?
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: Voy a ver... Jugamos aquí mismo, sí, ¿no? Nos quedamos aquí.
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: Vale.
 LUNA: [ruido de piezas] [inaudible 10:35]
 INVESTIGADORA: Bueno, ahora me lo tienes que explicar, ¿eh?
 LUNA: ¿Qué?
 INVESTIGADORA: Que me tienes que explicar cómo se juega.
 LUNA: Creo que sé cómo se {juega}... Le das así...
 INVESTIGADORA: Tiras el dado, [murmullo de asentimiento]
 LUNA: Entonces, ves qué color es...
 INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]
 LUNA: Pones uno...
 INVESTIGADORA: Pones una ficha. Ahora, me toca a mí. Otra roja.
 LUNA: Solo tres.
 INVESTIGADORA: Solo tres. Vale.
 LUNA: Y ahora, ese lado tienes que mirar.
 INVESTIGADORA: Vale. Ahora, en dirección contraria, ¿no?
 LUNA: En mi lado.

INVESTIGADORA: ¿Así, hacia tu lado?

LUNA: Así.

INVESTIGADORA: Sí, vale.

LUNA: ¡Cuántas!

INVESTIGADORA: ¡Cuánto rojo! Cuantos rojos, ¿verdad? ¡Cuántos rojos! Azul... Oye, ¿sigues yendo a la guardería o ya no?

LUNA: Sí, aún. Mañana va a ser mi último día.

INVESTIGADORA: ¿Mañana va a ser tu último día? ¿Sí? Pero hoy no vas, ¿no?

LUNA: No, hoy voy con mis amigos. [risas] ¡Creo que solo has hecho esos dos!

INVESTIGADORA: ¿Yo he hecho dos?

LUNA: Sí, porque yo no he puesto éste.

INVESTIGADORA: Es verdad. Puede que tengas razón. ¿Y te alegras de ir a ver a los abuelitos?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? [voces solapadas 12:13]

LUNA: Blanco, menos mal.

INVESTIGADORA: Menos mal que sale blanco. ¿Otra vez?

LUNA: Sí. Blanco.

INVESTIGADORA: Oye, ¿y tienes primos en Pamplona, también?

LUNA: Sí, muchos. ¡Venga, coge blanco!

INVESTIGADORA: Blanco. ¿Pero te lo pasas bien con ellos?

LUNA: Sí, tengo... Creo que tengo como cuatro.

INVESTIGADORA: ¡Cuatro!

LUNA: Creo que tengo cuatro. Entonces, donde mi papá vive, tres.

INVESTIGADORA: Ah, sí, ya me contaste la última vez. En Voralberg, ¿verdad? Donde la abuelita. Y en Pamplona tienes cuatro.

LUNA: Sí. Blanco. Creo que has hecho otra vez dos.

INVESTIGADORA: Oye, ¿pero he tirado dos veces? ¿Tú crees?

LUNA: Porque no pasa nada. Ahora solo tienen azules...

INVESTIGADORA: Es verdad, hace tiempo que no nos toca nada rojo...

LUNA: Coge, tira...

INVESTIGADORA: ¿Me toca otra vez a mí? No ¿Verdad? Te toca a ti.

LUNA: No, te toca a ti.

INVESTIGADORA: ¿Me toca a mí? ¿Y qué me ha tocado?

LUNA: Azul.

INVESTIGADORA: Azul...

LUNA: [inaudible 13:40] Porque mira: ¿aquí sales? No, yo me voy a poner así...

INVESTIGADORA: Ah, lo podemos hacer así. ¡Ah! Y luego, ¿hay que tirar con una pelota o cómo?

LUNA: ¡No!

INVESTIGADORA: ¿Qué es esto?

LUNA: {Es} pelotas.

INVESTIGADORA: ¿Y por qué lo puedes poner así?

LUNA: Porque aquí pone...

INVESTIGADORA: ¡Otro azul! Pero bueno, ¡se nos han acabado los azules!

LUNA: [sonrisa]

INVESTIGADORA: Yo lo pongo así... ¿vale?

LUNA: Creo que se nos va a acabar los azules. A ver. Oh, no, no, no... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Claro, pero no. ¡Hola, Leo!

LUNA: ¡Hola, Leo!

INVESTIGADORA: ¡Hoy! ¡Pero qué guapo estás!

LUNA: ¡Ay! ¡Vete, por favor!

LUNA: ¡Pero qué guapo te ha puesto mamá!

LEO: [onomatopeya] ¿Qué está haciendo?

LUNA: Estamos haciendo una torre.

INVESTIGADORA: Una torre. Torre, pero no nos la rompas.

LEO: Torre.

INVESTIGADORA: Torre...

LUNA: {Venga, Lorena}

INVESTIGADORA: ¡Espera, espera, Leo! Mira, ponlo tú. Ponlo tú...

LUNA: [sonrisa]
 INVESTIGADORA: Aquí encima.
 LUNA: [sonrisa]
(15:00)
 INVESTIGADORA: Al revés, así. ¡Ay! Espera. Ponlo así. Así, así, ponlo. ¡Muy bien! Ahora, le toca a Luna.
 LEO: Rojo. Rojo.
 INVESTIGADORA: Toma, toma, Leo. Tira el dado. ¡No! Tira para ver cuál te toca.
 LUNA: [risa]
 INVESTIGADORA: Así, suelta. Rojo nos ha tocado. Suelta...
 LUNA: Aquí. No, toma... Pon así, aquí.
 INVESTIGADORA: ¡Muy bien!
 LEO: ¡Azul!
 INVESTIGADORA: ¡Azul!
 LUNA: ¡Azul! ¡Azul! No, me ha tocado a mí azul, no a ti. Me toca. [en voz baja] Azul. ¡Leo, venga! ¿Cuál?
 INVESTIGADORA: No, tienes que tirar con el dedo, Leo. [voces solapadas]
 LUNA: ¡No! Tira.
 INVESTIGADORA: A ver, tira. Tira aquí.
 LUNA: ¡Tira!
 INVESTIGADORA: Así, con el dado.
 INVESTIGADORA Y LUNA: [al unísono] ¡Blanco!
 LUNA: No hay...
 INVESTIGADORA: [voces solapadas] Y ahora, ¿qué hacemos si no hay más?
 LEO: ¡Mío!
 LUNA: Y entonces...
 LEO: ¡{Mío}!
 LUNA: ¡Mira! Rojo, ha tocado...
 INVESTIGADORA: Venga, pon tú la última pieza.
 LUNA: Pon rojo...
 INVESTIGADORA: Pon rojo, pon el rojo aquí, encima.
 LUNA: [risas]
 INVESTIGADORA: ¡Muy bien!
 LEO: ¡Blanco!
 LUNA: ¡Blanco!
 INVESTIGADORA: ¡Ah, blanco! Mira, Luna, nos hemos olvidado uno. Blanco. Ponla aquí, Leo.
 LUNA: Voy a cogerla aquí con este, con esta y así, tirarla...
 INVESTIGADORA: Vamos a coger una pelota...
 LUNA: [voces solapadas] [inaudible 16:40]
 INVESTIGADORA: Luna quiere romper la torre.
 LUNA: Uno, dos y tres... [ruido de piezas cayendo]
 [gritos de los niños]
 LEO: Va la torre...
 INVESTIGADORA: ¡Ahí va!
 LUNA: [risas]
 LEO: Otra...
 INVESTIGADORA: ¿Hacemos otra torre?
 LUNA: ¡Mira lo que se puede con este, mira!
 INVESTIGADORA: A ver...
 LUNA: [inaudible 17:03] [risas]
 INVESTIGADORA: ¿Qué tiene la pelota dentro?
 LUNA: Bolitas.
 INVESTIGADORA: ¿Y qué más? Enséñamela. La hemos perdido...
 LUNA: No lo sé...
 INVESTIGADORA: Venga, vamos a hacer la torre.
 LUNA: Cuando venga, cuando voy a venir, tiene que estar la torre lista.
 INVESTIGADORA: ¿Lista? ¡Huy, nos tenemos que dar prisa!
 LUNA: Porque, eh... ¡Lorena!
 INVESTIGADORA: Dime... [voces solapadas] ¡Huy, perdón!
 LUNA: Tenéis que poder {entrar} dentro, dentro de la caja.

INVESTIGADORA: ¿Dentro de la caja? ¿Tenemos que meter todas las piezas?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Venga, a ver si nos da tiempo. Venga, ayúdame.

LUNA: Sí, yo ya he [inaudible 17:54]

INVESTIGADORA: Vale. Mete, mete.

LUNA: [ruido de piezas] [inaudible 17:58]

INVESTIGADORA: [inaudible 18:08] Muy bien lo estás haciendo.

LUNA: ¡La tengo!

INVESTIGADORA: ¿La tienes? ¿Pero me vas a explicar qué tenía dentro, la pelota?

LUNA: Esta sí.

INVESTIGADORA: A ver, ¿qué tiene?

LUNA: Estas bolitas.

INVESTIGADORA: ¡Ay, qué bonitas son!

LUNA: Porque si lo haces así no van porque siempre están abajo.

INVESTIGADORA: Es verdad, cada vez que les das la vuelta...Mira, mira, mira... las quieres mirar y cada vez que das la vuelta.

LUNA: Ups...

INVESTIGADORA: {Se van} abajo. Ay, y es de la Sagrada Familia de Barcelona. Es que solamente las puedes mirar así.

LUNA: Ajá... Leo, vete [inaudible 19:02]

INVESTIGADORA: A ver, Leo, que [inaudible 19:04] quiere sacar una cosa. A ver, cuidado, a ver no te pilles los pies.

LUNA: Leo tiene esa cosa...

INVESTIGADORA: Ay, sí. ¿Se ha hecho pupa en el dedo?

LUNA: [inaudible 19:18] y entonces, va a salir [19:23]

INVESTIGADORA: Ay... Toma...

LUNA: Ya voy a venir pronto con el juguete...

INVESTIGADORA: Ya hemos terminado... A ver, venga, ¿a qué jugamos ahora?

LUNA: Eh...

LEO: ¿Yo?

LUNA: No, Sudoku...

INVESTIGADORA: El Sudoku ese {te} gustó mucho, ¿no? Espera, espera, espera... A ver, cuidado. Vamos a meter este aquí...

(20:00)

LUNA: [inaudible 20:01]

INVESTIGADORA: Cuidado, cuidado con las manitas. Cuál quieres tú, ¿este? ¿Este quieres tú? [inaudible 20:08] [voces solapadas]

LUNA: Mira, tengo un truco. Tengo un truco. [inaudible 20:15]

LUNA07

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 0:20:17

[La sesión empieza a 0:00]

LUNA: Voy a cambiar esta como [inaudible 00:01]

INVESTIGADORA: Vamos a cambiar la goma, que yo creo que sí funciona, Luna. ¿Te ayudo? Mira, es que van hacer unas cosas. Están metiendo las maletas en el coche.

LUNA: Este es en otro idioma.

INVESTIGADORA: Sí, es en otro idioma, ¿verdad?

LUNA: De España. Es que nuestros primos, no es que... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¿De dónde son vuestros primos?

LUNA: Son de España porque de uno, Paul, un primo que se llama Paul... [voces solapadas], él vive...

INVESTIGADORA: Es catalán, este.

LUNA: Él...

INVESTIGADORA: ¿Es catalán?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿De Cataluña? Mira, van en el coche y se van de excursión.

LUNA: Sí. No, no es cat... no sé porque él viene de Mallorca.

INVESTIGADORA: Ah, de Mallorca.

LUNA: Los otros viven en Córdoba.

INVESTIGADORA: ¿En Córdoba?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Mira, se les ha pinchado la rueda. Oye, cómo quitamos esta. ¡Mira, ah ya lo sé! Ah, Luna, corre, trae otra. No son... Mira...

LUNA: Sí, tengo otra aquí... Esta no es tan vieja... [voces solapadas]

LEO: [inaudible 01:20]

INVESTIGADORA: Hoy, pero espera, espera, espérate.

LUNA: Es que estos...

INVESTIGADORA: Es que tienes razón... Creo que tienes razón, Luna.

LUNA: Porque te puedo hacer otra...

INVESTIGADORA: Es que estoy viendo que... ¿Tú sabes cómo se hace? [voces solapadas]

LUNA: ¿El qué?

INVESTIGADORA: Cambiarlo.

LUNA: No. No se pueden, de verdad.

LEO: [inaudible 1:40]

INVESTIGADORA: [inaudible 1:43] ¿Este, cariño?

LEO: Sí.

INVESTIGADORA: Bueno, pues entonces, lo ponemos así...Luna, espera. Espera un poquito, Leo. Lo ponemos así...

LUNA: O te puedo hacer otro...

INVESTIGADORA: A ver, venga. Vamos a hacer otro. [voces solapadas]

LUNA: Otro que se puede estirar. [voces solapadas] Voy a...

INVESTIGADORA: Mira qué bonita, mira qué bonita ¿a que es bonita?

LUNA: Sí. Voy a hacer otra que se puede estirar...

INVESTIGADORA: ¿Te acuerdas de los nombres? [voz baja] [inaudible 2:10] Bartum, Barpapel, {Barbarita}, Barbapapa, [inaudible 02:20] Barbarix, Barbarala.

LEO: Ese es Barbapapa.

INVESTIGADORA: Sí, esta es Barbamama. Sí. ¿Y tú, quién eres?

LEO: Leo.

LUNA: Barbaleo.

INVESTIGADORA: Y yo, ¿quién soy?

LEO: Lorena...

INVESTIGADORA: Ay... Lorena. ¡Ahí va!

LEO: {El barco}

INVESTIGADORA: ¿Estos libros son tuyos?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí, Luna?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Quién te los ha regalado, mamá?

LUNA: No sé, no me acuerdo, porque hace mucho.

LEO: {Ese es Barbapapa y esta es también Barbapapa}

INVESTIGADORA: [inaudible 02:56]

LUNA: Estas gomas, esas son todas, estas gomas son todas, todas, no son nuevas, que tienen un año ahora, tienen un año... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: {Tienen un año ahora, ¿sí?}

LUNA: ...porque alguno, algunas no están usadas, pues se pueden usar muy, muy bien.

INVESTIGADORA: Esta, por ejemplo, esta está un poco... un poco vieja, está a punto de romper... Mira, mira, mira [voces solapadas] está casi rota...

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Mira, mira, mira: Y esta está casi rota y esta se ha roto ya... Y estas de aquí, estas, todas nuevas, ¿no? Esta creo que también está bien. Toma. ¡Huy va, mira cuántos peces {hay} aquí...! ¿Conoces alguno?

LEO: {Hai}

INVESTIGADORA: Un tiburón...

LEO: Un {culpo}

INVESTIGADORA: Un pulpo...

LEO: Un {culpo} tiene ojos...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Todos tienen ojos...

LEO: [inaudible 03:58]

LUNA: ¿Porque no... las medusas...?

INVESTIGADORA: ¿Las medusas no tienen ojos?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿No? ¿Tú las has visto? [voces solapadas]

LEO: Ein Hai, ein hai...

INVESTIGADORA: Tiburón.

LUNA: He visto dos medusas cuando estaba en vacaciones. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Esto es un tiburón, esto es una ballena, ¿Dos medusas? ¿En el mar?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Y os han picado?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: [voces solapadas] ¿A vosotros?

LUNA: Porque una, una, una vez, una medusa le ha picado a la hermana de mi mamá...

INVESTIGADORA: ¿Sí? A mí, este verano, también... [inaudible 04:27]

LUNA: Cuando era pequeña.

INVESTIGADORA: A mí, este verano, también me han picado las medusas...

LUNA: ¿Cuántas?

INVESTIGADORA: Pues a mí, dos; y a mi hija Julia también le han picado dos y a mi hijo Daniel le han picado tres.

LUNA: ¿Qué?

INVESTIGADORA: Sí. Y duele mucho.

LUNA: Mi mamá ha dicho que duele... como que tiene, que muchos mosquitos te han picado...

INVESTIGADORA: Sí, como si te han picado muchos mosquitos o como si te ha picado una avispa...

(05:00)

O así... Sí que han llegado, con el barco han llegado...

[ruido]

LEO: Un columpio...

INVESTIGADORA: Sí, un columpio. A ver, ¿de qué colores las estás poniendo?

LUNA: No pasa nada. [voces solapadas]

LEO: Son de ellos...

LUNA: Puedes...

INVESTIGADORA: ¿Este, cariño? Pero es que ya lo hemos leído, creo.

LEO: Sí...

INVESTIGADORA: Aquí, mira...Tienen un cestito y van a hacer un picnic y ha venido un águila y se lo ha llevado.

LUNA: Con el perro de dentro.

INVESTIGADORA: Sí, con el perro dentro. ¿Tú lo conoces, toda esta historia?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Y entonces, ¿qué es lo que hacen todos? A ver, cuéntame, Luna.

LUNA: Se suben...

INVESTIGADORA: ¿Adónde se suben, a ver?

LUNA: A la montaña. Entonces, cogen el perrito, le cogen, porque entonces, ellos tienen una comida extra y les dan a ellos la comida.

INVESTIGADORA: ¿A quién, ellos?

LUNA: A los pájaros.

INVESTIGADORA: Y a las águilas.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Mira, qué hacen aquí, rescatar el perrito, ¿verdad?

LUNA: Y entonces, cuando quieren bajar, no pueden porque está muy nublado, porque entonces se convierten en este...

INVESTIGADORA: Ay, en globos. [voces solapadas] Y entonces, vuela...

LUNA: Y quiere...

INVESTIGADORA: Sí, de repente, se convierten en globos y se van volando.

LUNA: Ellos se pueden convertir en todo lo que se quieren.

LEO: Y se van volando.

INVESTIGADORA: ¿Se pueden qué, perdona?

LUNA: En todo...

INVESTIGADORA: Y se van volando, sí puede ser.

LEO: Sí.

INVESTIGADORA: ¡Qué divertido! Y estas, ¿con quién las haces, con mamá?

LUNA: No, con mi abuela.

INVESTIGADORA: ¿Con tu abuela?

LUNA: Porque estas no se pueden estirar tanto.

INVESTIGADORA: ¿Con qué abuela, con la de España?

LUNA: Sí, porque estas se pueden estirar. Esta...

INVESTIGADORA: ¿Y cómo lo hace ella? ¿Cómo lo haces tú o lo hace con unos lápices?

LUNA: Con los lápices.

INVESTIGADORA: Con los lápices.

LUNA: O también se puede hacer con los dedos.

INVESTIGADORA: Ya, como tú. [voces solapadas]

LUNA: No, ¡digo así! Con los dedos que se...

INVESTIGADORA: Ah, pones así los dedos [voces solapadas]

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ...y luego, vas poniendo...

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Vale. Es que tú tienes los dedos muy finitos. Entonces, a ti sí que te sale.

LUNA: ¿Sabes qué?

INVESTIGADORA: ¿Qué?

LUNA: Alguien... Ah... Eh... El... Ayer...

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: Ha ido a otra escuelita y él se ha rotpido la uña y entonces, él...

INVESTIGADORA: ¿La uña?

LUNA: Sí. Y él siempre hace eso porque con un ganchito, con este ganchito.

INVESTIGADORA: [murmullo de aprobación]

LUNA: Coge los ganchitos y lo coge con el ganchito este.

INVESTIGADORA: ¿Y por eso se ha roto el dedo?

LUNA: No, no, con otra cosa se ha roto el dedo.

INVESTIGADORA: ¡Hala! El dedo no; la uña.

LUNA: No, en la uña.

INVESTIGADORA: Tienes muchísimas. Tienes muchísimas.

LUNA: Esta es... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¡Mira qué bonita!

LUNA: Esa es, ¡esa es la flor! No, sí...

INVESTIGADORA: Me has dicho.

LUNA: De todas las [inaudible 08:52]. También hay una de la cremallera y esta también. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Estos colores son muy divertidos, son fluorescentes, mira.

LEO: Y hay los trenes.

LUNA: Y también hay uno que se puede... [voces solapadas]

LEO: Tienes...

INVESTIGADORA: Este también lo tenía mi hijo. Este me gusta.

LUNA: Y también se puede hacer uno que es así, tres...

INVESTIGADORA: Sí...

LUNA: Tres veces así. Haces uno, dos y tres.

INVESTIGADORA: ¿Con tres vueltas?

LUNA: Porque haces así, uno doblado. No hacerlo, así doblado, hacerlo.

INVESTIGADORA: Uno largo, largo, largo y luego, lo das tres vueltas, ¿no?

LUNA: No, no, no. No tres vueltas, no, no, no. Mira. Uno así y entonces, le das tres vueltas...

INVESTIGADORA: De aquí, luego sale otro, ¿no? ¿O cómo?

LUNA: No. Entonces, cuando acabas con ese, entonces coges y entonces, haces otro aquí... porque yo no sé...

LEO: ¿Me arreglas esto?

INVESTIGADORA: Mira eso, un elefante, los [inaudible 09:56]

LEO: {Porque haces eso}

INVESTIGADORA: No, este no son, son elefantes. Este lo hemos hecho.

(10:00)

INVESTIGADORA: No, esto no son hipopótamos, son elefantes. ¿Este qué es?

LEO: Dos jirafas.

INVESTIGADORA: ¡Muy bien! Unas jirafas. {Ven. ¡Huy va!}. ¡Hale! ¿Cómo hace el león?

LUNA Y LEO: [onomatopeya de rugido] ¡Groao!

INVESTIGADORA: [onomatopeya de rugido] ¡Groar! ¡Un león! Anda, y un oso polar.

LEO: [inaudible 10:24]

INVESTIGADORA: Estos de los colores fosforitos me gustan mucho. Este, Luna. ¡Huy, que se nos caen! A ver, {tenemos} un oso polar... [voz baja] un pingüino, una foca...

LEO: Sí...

INVESTIGADORA: Una morsa, una foca, una morsa...

LEO: [inaudible 10:45] helado.

INVESTIGADORA: ¿Sale {helado}?

LUNA: ¿Con piezas como esta?

LEO: Yo quiero aquí. Toma, helado.

INVESTIGADORA: ¡Qué rico!

LUNA: ¿Dices como estas?

INVESTIGADORA: Sí, sí. Estos, mira, estos de aquí [voces solapadas]

LEO: No lo veo estos...

INVESTIGADORA: Sí, sí, ya voy, Leo. ¿Sabes? El amarillo, el rosa, el verde...

LUNA: Sí...Esos también tienen un [inaudible 11:10]

INVESTIGADORA: Oye, ¿y en el {Hört} hacéis de estas cosas? Jo, qué divertido.

LUNA: Porque no tenemos el [inaudible 11:18]

INVESTIGADORA: ¡Huy! Y ahí [inaudible 11:35] que estamos en el circo. Un payaso, otro payaso...

LEO: ¿Eh?

INVESTIGADORA: Sí... ¡Ja! ¿Y aquí?

LEO: Y unos {trenes}...

INVESTIGADORA: ¡Ja! Y unos trenes, con unas locomotoras...

LUNA: Que-que-que-que-que-que-que...

LEO: No, es una {excavadora}.

INVESTIGADORA: Esto es una excavadora...

LEO: El tren...

INVESTIGADORA: Sí, pero con una excavadora dentro...

LEO: Sí...

INVESTIGADORA: Sí. Muchos coches...

LEO: Muchos coches en un tren...

INVESTIGADORA: Muchos coches en el tren, verdad...

LEO: [inaudible 11:54] en el tren.

INVESTIGADORA: Mira, y aquí, en el de {puentes}

LEO: Sí. {Yo lo he dicho}...

INVESTIGADORA: La policía... {tatü-tata} Die Polizei [inaudible 12:12] ¿Qué haces, Luna?

LUNA: Estoy probando de hacerte una pulsera nueva porque esta, esa está como muy rota, porque tiene esta, tiene como dos años.

INVESTIGADORA: ¿Ah sí? ¿Tanto ya? [voces solapadas] [inaudible 12:36]

LUNA: Sí, porque mi abuela ya las tenía en España. Las otras ya las he hecho en Viena.

LEO: [inaudible 12:34] {Esta que se vaya}.

INVESTIGADORA: ¿Este tren se para?

LEO: No, este tren se va ya.

INVESTIGADORA: Ah, este tren se va ya. ¿Se va el tren?

LEO: Sí, este también.

INVESTIGADORA: Este también.

LEO: Y otro tren.

INVESTIGADORA: Sí, los carriles del tren...

LEO: Sí...

INVESTIGADORA: Los carriles del tren... ¿Y en España, también las hay en España?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y cómo se llama? ¿Lo sabes?

LUNA: Solo en inglés. Pero no sé si es en todos los idiomas. En inglés se llama [inaudible 13:28]

INVESTIGADORA: [inaudible 13:25]. Y en España también se venden. Sí. Y las niñas de tu edad ¿también hacen estas cosas con las gomitas?

LUNA: Solo los que lo saben. Mi abuela... Se puede comprar en internet. En internet lo pones, [inaudible 13:45] y entonces, [voces solapadas] te sale...

INVESTIGADORA: Aparece... Esta es muy bonita, esta pulsera. Esta te vale a ti. A ver, dame la manita. Qué bonita, ¿no? ¿Las has hecho todas tú o las has hecho con mamá?

LUNA: Algunas, con mi abuelita.

INVESTIGADORA: Estas son muy bonitas, estas de las flores.

LUNA: Solo he hecho estas. Esta con esta...

INVESTIGADORA: [inaudible 14:06]

LUNA: Mira, esta se puede hacer así, así...

LEO: Esta me gusta...

LUNA: Y entonces, poner un ganchito y entonces, hace...

LEO: Esta me gusta... esta me gusta, esta; también...

LUNA: Y lo puedes hacer...esta... Ah...

INVESTIGADORA: ¡Hoy! ¿Se ha roto?

LUNA: No pasa nada...

INVESTIGADORA: Sí, es que... mira cómo están... Mira, mira, mira...

LUNA: Sí... ¿Vemos cómo se rompen?

INVESTIGADORA: Se van como se van...Se van rompiendo todas...

LUNA: El blanco, el blanco...

INVESTIGADORA: Eso es lo que pasa, ¿no? Que cuando pasa mucho tiempo, las gomas se ponen muy blandas...

LUNA: No, las que están mucho en las bolsitas...

(15:00)

LUNA: ...que se rompen.

INVESTIGADORA: Y estas gomitas, ¿te las compra mamá o te las compras tú con tu propina?

LUNA: Mi abuela.

INVESTIGADORA: ¿Ah, tu abuela?

LUNA: Me ha regalado... eh... todo.

INVESTIGADORA: ¿Y esto, para qué es, Luna?

LUNA: Para hacer como, para hacer, para esto... para hacer las otras, para hacer las de... Las otras...que de la otra... se ha roto.

INVESTIGADORA: ¿Cómo cuáles?

LUNA: Pues va ahí, en un sitio de estos...Porque esto va ahí, esto no vale mucho... Solo vale cinco euros...

INVESTIGADORA: Y entonces, ¿qué haces, así, así? ¿Así? ¿O cómo?

LUNA: Así... Hace mucho que no lo hago.

INVESTIGADORA: Es que luego, hay que poder sacarlas, ¿o cómo? Ay, esta está rota. ¿Así? ¿Hay que sacarla?

LUNA: Mi mamá me ha dicho que me va a comprar pronto...una cajita donde están todos los colores...Estos, todos estos, todos esto...

INVESTIGADORA: Ah, ¿hay una cajita especial?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: ...y un nuevo de estos.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Y entonces, puedo hacer uno de estos. Y los otros me los va a quitar.

INVESTIGADORA: ¿Y te sigue gustando hacer esto o no tanto?

LUNA: No tanto.

INVESTIGADORA: No tanto, ¿verdad?

LUNA: No tanto, porque de verdad son tan... Son como de muy, muy...

INVESTIGADORA: ¿Muy?

LUNA: Muy... como un abuelito...

INVESTIGADORA: No...

LUNA: [risas]

INVESTIGADORA: ¿Tú crees? No, pero esto, no solamente lo hacen abuelitas. Yo he visto muchas niñas que lo hacen.

LUNA: Lo sé porque tiene mucho año... Si, si estas solo tienen un año, de verdad, es como... y en... para ellos, un año es como diez o once años.

INVESTIGADORA: Ah, ¿sí?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Tú crees?

LUNA: Es que estas, la he puesto una...

INVESTIGADORA: Sí, esta la he puesto demasiado aquí. Esta va aquí, mira.

LUNA: Porque si es así de pequeñito no pasa nada porque entonces, lo vas y lo quitas entonces.

INVESTIGADORA: Lo quitas y ya está y pones otra vez eso y entonces, lo haces tan largo.

LUNA: Vale, vale, vale. Ahhh...

INVESTIGADORA: Ha quedado bonito, ¿eh?

LUNA: Que me se rompe que me...Oysh...

INVESTIGADORA: ¿Qué ha pasado?

LUNA: A ver si una te va...

INVESTIGADORA: Un poquito más, un poquito más...

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Un poquito más, un poquito más. Una más y venga, me voy que papá está malito y quiere que le dejemos descansar.

LUNA: Mi papá ha visto un vídeo de Cleptan.

INVESTIGADORA: Oh, qué interesante.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿A ti también te gusta?

LUNA: Yo no, siempre cuando estamos aburridos que vemos la tele. Y ayer he tomado una medicina...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Y era tan mala y entonces... mi mamá y mi papá me han dejado...

INVESTIGADORA: ¿Ver la tele?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Claro. A ver, ¿cuántas nos quedan?

LUNA: Como diez, nueve o así. Ocho.

INVESTIGADORA: ¿Te ayudo?

LUNA: Tú me puedes dar las gomas.

INVESTIGADORA: ¿Las gomas?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale, ¿pero puedo coger otras también?

LUNA: Puedes coger las que quieres. Y también puedes coger estas.

INVESTIGADORA: Ah, ¿sí?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale.

LUNA: Las de aquí están abiertas.

INVESTIGADORA: Estas me gustan.

LUNA08

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 0:20:38

[La sesión empieza a 0:00]

INVESTIGADORA: A ver, enséñanos. ¿Qué libro es ese?

LEO: Mira.

LUNA: Este es... Mira, ya estamos aprendiendo con esto.

INVESTIGADORA: ¡Ahí va!

LUNA: Y hoy he tenido [inaudible 00:10] con esta página. Ay, no.

INVESTIGADORA: ¿Esta página? ¿Y lo has hecho tú solita?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿O con mamá?

LUNA: Sí, solita porque en el [inaudible 00:22] lo hago.

INVESTIGADORA: En el [inaudible 00:23] lo haces. Qué bien. ¿Pero lo haces solita o con la maestra que tenéis allí y que os ayuda?

LUNA: No. Lo hago solita y le enseño y me hace esa cosita.

INVESTIGADORA: ¡Ah! Oye, y enséñame cómo se te ha puesto ahí... [voces solapadas]

JULIA: Y te lo ha puesto ahí.

LUNA: Ya, no...

INVESTIGADORA: Una firma te ha puesto ahí...

JULIA: Una firma... ¿y qué más cosas? Y también...

INVESTIGADORA: A ver, enséñame qué tal lo haces... y también te ha puesto en todos los sitios que lo has hecho muy bien.

LUNA: Mira, aquí he tenido esta.

INVESTIGADORA: A ver...

LUNA: Mira, siempre que hacemos algo bien, tenemos algo así como... Esta página no lo sé... como si... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Un sello, os ponen un sello, ¿verdad? Os ponen un sello como... ¡Ah, no!

LUNA: No...

[risas]

INVESTIGADORA: ¿Qué pone ahí, qué pone ahí, qué pone ahí?

LUNA: [risas]

INVESTIGADORA: No nos lo quieres enseñar. ¿Es ese tu novio? [murmullo inquisitivo]

LUNA: Esas páginas no hemos hecho porque algunas veces nos faltan más páginas.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: Y como estas páginas...

INVESTIGADORA: Ah... pero igual lo dejasteis porque son muchas páginas, ¿no?

LUNA: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: Oye, ¿y ya estás aprendiendo a leer?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Y qué estás leyendo, a ver? ¿Qué letras sabes?

LUNA: Yo, yo he aprendido alguna otra manera, cómo se hacen...

INVESTIGADORA: ¿Las letras? ¿Ah, las pulseras? ¿De verdad?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: A ver, enséñame. Tengo muchísima curiosidad. La pulsera que hicimos la última vez la tengo en casa. A ver...

JULIA: ¿Cómo se hace?

INVESTIGADORA: ¿Necesitas este ganchito? ¿No?

JULIA: Tengo que enganchar una, verdad.

INVESTIGADORA: A ver, explícale a Julia, que Julia no lo sabe.

JULIA: Así, creo, ¿no?

LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: Vale. ¿Te ayudo?
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: Ya está.
 LUNA: Y entonces, coges otra...
 INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: De otro color, ¿no?
 INVESTIGADORA: El que quieras. Lo puedes mezclar, lo puedes hacer de otro color...
 LUNA: Entonces, lo coges y lo pones así.
 JULIA: Ah, ok.
 INVESTIGADORA: Pero es que necesitas unos deditos muy chiquititos.
 JULIA: Vale, ¿y ahora?
 INVESTIGADORA: [voces solapadas] Entonces, lo pones así...
 LUNA: Coges [voces solapadas] otra...
 INVESTIGADORA: Otra gomita. ¡Huy, que está pegada! ¿Y...?
 LUNA: Y la metes aquí, así...
 INVESTIGADORA: Lo vuelves...
 JULIA: Uh...
 INVESTIGADORA: Ya te digo que es...
 JULIA: [inaudible 03:13]
 INVESTIGADORA: Así.
 LUNA: Y entonces...
 INVESTIGADORA: ¿Adónde tienes el gancho? [voces solapadas]
 LUNA: Y entonces...
 INVESTIGADORA: Así...
 LUNA: Este, mira, cómo un poquito...
 INVESTIGADORA: Ah, sí. Vale. Ahora, lo meto.
 LUNA: Entonces, coges [voces solapadas] otra...
 INVESTIGADORA: Otra...
 LUNA: Y la metes con la otra... Y entonces, otra vez...
 INVESTIGADORA: Pero... es que tú tienes...
 LEO: ¿Dónde está Lorena?
 INVESTIGADORA: Aquí estoy, aquí estoy... ¿Quieres que te lea un cuento?
 MAMÁ: ¿Qué hacen?
 INVESTIGADORA: ¿Quieres que te lea un cuento, Leo?
 JULIA: ¡Hola!
 INVESTIGADORA: ¿O quieres que te lo lea Julia?
 JULIA: ¿Te leo un cuento?
 INVESTIGADORA: ¿Y tú y yo hacemos la pulsera? ¿Quieres que te lea Julia un cuento?
 JULIA: Mira, Leo. ¡Huy, el caballito!
 LUNA: Estos son en alemán.
 INVESTIGADORA: ¿Y no los tienes en español?
 LUNA: Sí...
 INVESTIGADORA: Sí teníamos en español, verdad.
 LUNA: Sí...
 INVESTIGADORA: Ah, ¡mira!
 LUNA: No, había este de Caillou.
 INVESTIGADORA: Ah, de Caillou. ¿Le gustan mucho? Espera, ven. Vamos a sacarlo de ahí. Ven, Leo. Mira, ven.
 JULIA: Cuidado.
 LUNA: Aquí tienes dos libros.
 JULIA: Cuidado. Cuidado que te los saco.
 LUNA: Aquí tienes los libros de Caillou.
 INVESTIGADORA: Leo, ¿te pones con Julia? A ver...
 JULIA: ¿Vamos a leer un libro?
 INVESTIGADORA: Yo sigo aquí. Oye, ¿y sigues tocando el violín?
 LUNA: No, ahora la viola.
 INVESTIGADORA: Ahora, ¿la viola? Jo, vaya genio

(05:00)

...que estás hecha... ¿no?

JULIA: ¡Cuidado, que te vas a caer!

INVESTIGADORA: ¿Y cuántas veces vas a la semana?

LUNA: Una vez a la semana. No mañana tengo clase, pasado mañana.

INVESTIGADORA: ¿Qué día es pasado mañana?

LUNA: [risas] Eh... [inaudible 05:21]

INVESTIGADORA: ¿Te sabes los días de la semana?

LUNA: El jueves.

INVESTIGADORA: El jueves, muy bien.

JULIA: ¿Le vas a leer un libro?

INVESTIGADORA: A ver por dónde vas. Es que tú lo haces más rápido que yo.

JULIA: ¿Te lo leo?

INVESTIGADORA: Luna, espérame.

JULIA: Los muñecos de Rosa. Hale, venga, vamos para allá. Ven conmigo. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: A ver, ¿qué color estás cogiendo tú?

JULIA: Ven, ¿adónde vas? ¿Adónde no sentamos?

LUNA: A ver quién tiene más...

INVESTIGADORA: Ah... tú lo estás estirando, lo estás estirando... [risas] Me estás engañando, me estás engañando... Mira, yo tengo más que tú...

LUNA: [murmullo de duda]

INVESTIGADORA: A ver, venga. Te espero, ¿vale? ¿Qué pone ahí? ¿No me vas a contar lo que pone ahí?

LUNA: Es que {mañana} en la escuelita, tenemos como grupos, dos horas, tenemos grupos y entonces, cada grupo tiene que ir... Tenemos como un número...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Y entonces, he puesto... me he puesto el número...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Y que estoy... y que vamos con dos niños de la clase

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Porque para no estamos... para que no estemos solitos.

INVESTIGADORA: Para que no estéis solitos ¿Cuándo? ¿Cuándo vais...?

LUNA: Cuando vamos a la estación...

INVESTIGADORA: ¡Ah, cuando vais a la estación! ¿De verdad?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ¿A la estación de metro o...?

LUNA: No, a la escuelita... de profesora...

INVESTIGADORA: ¡Ah! Cada profesora tiene una estación. Ah, entiendo, entiendo. Oye, ¡pero qué buena idea! ¿No? ¿Y estáis siempre en el mismo grupo? ¿O tenéis cada día un grupo diferente?

LUNA: No, no cada día, lo tenemos como... lo tenemos como... En noviembre...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Y en diciembre.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Ah, vale. Y allí, ¿qué hacéis?

LUNA: Y allí, entonces, hay como cosas [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¿Pero qué tipo de cosas?

LUNA: Cómo hacer manualidades... En mi clase se hacen como unas alas que... que...

INVESTIGADORA: ¿Unas alas de ángel?

LUNA: No. Como un ángel... como un ángel de juguete.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] [murmullo de asentimiento]

LUNA: Entonces, hay como trece porque había una profesora...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Se ha olvidado de hacer una actividad...

INVESTIGADORA: [onomatopeya de sorpresa]

LUNA: Y ahora, no va a tener ningún niño.

INVESTIGADORA: ¡Ahí va! ¿Pero qué es lo que se le ha olvidado?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Qué se le ha olvidado?

LUNA: Que de... de... decirle a todas las profesoras que también va a hacer...

INVESTIGADORA: Ah... Que también va a hacer esas estaciones, ¿no?

LUNA: Una estación.

INVESTIGADORA: Una estación... Vaya, qué mala suerte.

LUNA: Y entonces, con ella hay...

INVESTIGADORA: ¿Qué hay?

LUNA: Todo... catorce estaciones.

INVESTIGADORA: ¿Catorce estaciones? ¿Y qué más cosas tenéis, aparte de manualidades? Este ya está y está súper grande, así, te la puedes dar dos vueltas.

LUNA: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: ¿Y qué tipo de estaciones tenéis? ¿Manualidades y qué más?

LUNA: Como... como... cuadros, que no sé cómo se llama...

INVESTIGADORA: Ajá.

LUNA: Así, como unas cosas que cuando, a la...que cuando las abres sale algo y muy [inaudible 09:45] y te hace todo y te hace reír.

INVESTIGADORA: Ajá. ¿De una caja?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿De dónde sale?

LUNA: De una cosa.

(10:00)

INVESTIGADORA: ¿De qué cosa?

LUNA: Como tú haces la cosa. Y también hay que hagan un papel de regalos.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] [murmullo de asentimiento] Mira, es lo que... [inaudible 10:25]

Ya, papel de regalo...

LUNA: Y entonces, ya no me acuerdo de más.

INVESTIGADORA: ¿Y qué manualidades estás haciendo en el cole?

LUNA: Hoy no es. Mañana.

INVESTIGADORA: Ah, es mañana...

LUNA: Sí... es porque no me acuerdo de dónde estoy.

INVESTIGADORA: Ah, por eso te has apuntado el nombre en la mano, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Con boli.

LUNA: No, con boli, no.

INVESTIGADORA: Sí, eso sí que te lo has hecho con boli, ¿no?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿Con qué?

LUNA: Con unas cosas... No sé cómo se llama.

INVESTIGADORA: ¿Rotulador? ¿Filzstift?

LUNA: No, rotulador, no... No, así como una cosa... como una cosa... como una cosita...que...

INVESTIGADORA: ¿Una pluma?

LUNA: No... Que hace...

INVESTIGADORA: A ver...

LUNA: Se puede quitar con la mano, así...con la mano...

INVESTIGADORA: ¿Con saliva? ¿Con saliva? ¿Cuándo lo chupas?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: Lo quitas...

LUNA: Te lo puedo enseñar el siguiente día.

INVESTIGADORA: Vale, mira, ya hemos acabado.

LUNA: Eh... Es demasiado pequeño.

INVESTIGADORA: Ah, espera, déjame probarte, espera, déjame cerrar.

LUNA: Sí, aquí...

INVESTIGADORA: Espera, espera, no lo tires, no lo tires... No... ¿Pequeño?

LUNA: Sí, un poquito me aprieta.

INVESTIGADORA: ¿Un poquito te aprieta? ¿Cuánto quieres que lo alargue? ¿Uno, dos?

LUNA: Como...

INVESTIGADORA: ¿Dos? ¿Da igual? A ver...

LUNA: Como dos más.

INVESTIGADORA: Vale.

LUNA: Después.

INVESTIGADORA: ¿Ya no quieres que Julia te lea un cuento?

JULIA: Está cansado. Ha dicho que se va a tumbar.

INVESTIGADORA: ¿Vas a dormir? ¡Con lo que te gusta que te lean cuentos! Quieres que te lea, ¿eh?

JULIA: ¿Te ayudo? ¿Te vas a dormir aquí?

INVESTIGADORA: ¿Acabas de volver del colegio?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Te ha ido a buscar mamá o vuelves en metro?

LUNA: Me ha buscado mamá.

JULIA: ¿Vas a dormir? ¿Te tapo?

INVESTIGADORA: Y a Leo también, ¿verdad?

JULIA: ¿Qué haces? ¿Qué haces?

INVESTIGADORA: Mira lo que está haciendo tu hermano. Mira lo que está haciendo tu hermano.

LUNA: [risas]

INVESTIGADORA: Oye, ¿y ya sabes qué te van a traer los Reyes Magos? ¿O el Christkind, o Papá Noel? ¿O no lo sabes?

LUNA: No lo sé...

INVESTIGADORA: ¿No lo sabes? A ver, déjame que te pruebe. Pero una vez me contaste que querías que te trajeran el perrito ese. ¿No? ¿Cómo se llamaba el perrito?

LUNA: Un poquito más. Un poquito más.

INVESTIGADORA: ¿Un poquito más? A ver.

LUNA: Como cuatro más.

INVESTIGADORA: Vale. ¿Cómo se llamaba el perrito? Era un chihuahua, ¿no?

LUNA: Era, era...

INVESTIGADORA: ¿Una conejilla de indias? ¿No?

LUNA: Era un perrito de juguete.

INVESTIGADORA: Sí, ¿el de tu primo? ¿El de tu primo de España?

LUNA: Sí, que le voy a pedir a los Reyes Magos... A Santa Klaus.

INVESTIGADORA: ¿A Santa Klaus le vas a pedir?

LUNA: Sí, sí. Que que venga a España y que me traiga eso.

INVESTIGADORA: ¿El perrito ese? ¿Una Chinchilla? Ya me acuerdo de lo que me habías dicho. [inaudible 14:49] Ay, es que no me entra, no me entra... Se va a romper la goma. ¿Qué dices?

LUNA: ¿Sí?

INVESTIGADORA: Esta hay que cortarla.

(15:00)

LUNA: ¿Por qué?

INVESTIGADORA: Porque queda mejor si se cierra, ¿ves?

LUNA: ¿Qué {haces}? ¿Qué has hecho con esa?

INVESTIGADORA: Nada, la he dejado dentro. Ya está. ¿Cómo vas tú?

LUNA: Aquí, al principio, lo que yo he hecho al principio, es en vez de coger solo... Mira, la he puesto así. Así. Mira, la he puesto así, para que no quede tan largo. ¿Me entiendes? Claro que me entiendes, si tú eres una chica listísima. ¿Te gustan? A mí es que me gustaron mucho esos colores. Son muy divertidos.

INVESTIGADORA: Oye, ¿y vais a ir a España ahora en Navidad?

LUNA: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: ¿De verdad?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¡Qué guay! Y oye, vas a pasar la Nochebuena con los abuelos y con los primos...

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Y vas a ir a ver la Cabalgata de Reyes, de Reyes Magos... ¿O viene Santa Klaus? ¿Y no has escrito la lista todavía?

LUNA: No, no...

INVESTIGADORA: Y no has escrito la carta... Hombre, pero seguro que hay algo que quieres que te traigan.

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: A ver, cuéntame qué es.

LUNA: Aún lo tengo que pensar.

INVESTIGADORA: ¿Todavía lo tienes que pensar?

LUNA: [murmullo de antelación]

INVESTIGADORA: No me lo puedo imaginar. Pero seguro que quieres algo de hace tiempo...

LUNA: Un perro de verdad, pero seguro que eso no me va a traer.

INVESTIGADORA: ¿No? ¿Seguro que no? Y tú, eso, ¿cómo lo sabes?

LUNA: Porque eso no se puede de verdad.

INVESTIGADORA: ¿No se puede? Yo creo que sí... Yo creo que hay que desearlo con mucha, mucha fuerza. Si lo deseas con mucha fuerza, entonces, igual se cumplen tus deseos.

LUNA: Le pido todos los días a mamá que me compre uno.

INVESTIGADORA: ¿Todos los días? ¿A mamá?

LUNA: Sí... Cinco u ocho veces...

INVESTIGADORA: ¿De verdad?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Y no te lo compra.

LUNA: [murmullo de negación]

INVESTIGADORA: Yo te voy a decir por qué no te lo compra.

LUNA: Porque no tenemos ningún jardín.

INVESTIGADORA: Claro, porque es muy difícil tener un perro aquí en el piso.

LUNA: Porque mi amiga tiene un perro así en un piso...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Es así de grande.

INVESTIGADORA: ¿Pero tú querías un perrito pequeñito?

LUNA: Solo lo tiene como en unas terrazas como grandes...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: No, grandes son como una media de mi cuarto.

INVESTIGADORA: Sí... Como tu cuarto...

LUNA: Y la otra es... La otra es...

INVESTIGADORA: ¿La otra es?

LUNA: Y la otra es también como... Y la otra es como la otra terraza, un poquito más grande.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] ¿Y tiene perro?

LUNA: Ajá.

INVESTIGADORA: Entonces, la mamá de tu amiga se ocupa de sacarlo de paseo, ¿no?

LUNA: Lo trae algunas veces a recogerla.

INVESTIGADORA: Lo lleva, el perrito, cuando va a recogerla.

LUNA: Sí, o algunas veces como hoy. Porque ayer no le ha traído al perro. ¿Cómo crees que se llama?

INVESTIGADORA: ¿El perro o la niña?

LUNA: Sí, el perro.

INVESTIGADORA: [murmullo de aprobación] Pues si me lo preguntas es porque tiene un nombre muy raro.

{Togo}

LUNA: No, no hay ningún nombre de español porque en alemán se llama {Beart}

INVESTIGADORA: ¿{Beart} ¿O Berndt?

LUNA: Beart.

INVESTIGADORA: Vaya nombre para un perro. ¿Qué dices tú? ¿Te gusta?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Qué nombre le pondrías tú?

LUNA: ¿Si es un chico o una chica? ¿Qué crees que es, un chico o una chica?

INVESTIGADORA: Eh... Un chico.

(20:00)

INVESTIGADORA: Vale. ¿Y qué nombre le pondrías tú si tuvieses un perro?

LUNA: ¿Si era un chico o una chica?

INVESTIGADORA: Las dos cosas.

LUNA: Si era una chica, Lea, no: Luisa.

INVESTIGADORA: ¿Luisa? [risas] ¡Qué nombre más divertido para un perro! Para una perra. ¿Y si es chico?

LUNA: Si es chico, Leo.

INVESTIGADORA: Si es chico... ¿Leo?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Entonces, cada vez que dices «Leo» vienen el perro y tu hermano.

LUNA: No, solo el perro. No le voy a llamar Leopold.

INVESTIGADORA: ¿No?

LUNA: No, no, no le voy a llamar. Lorenzo.

LUNA09

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 0:20:14

[La sesión empieza a 00:00]

LUNA: Todo eso tengo de muñecas.

INVESTIGADORA: Un cajón lleno de muñecas. ¿Te sabes algún nombre?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: Yo creo que ya vale. A ver, ¿dónde te la quieres poner? ¿Dónde te quieres poner la pulsera, en el pie? ¿En el tobillo?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: Ah, como te la habías probado antes... ¿Dónde la quieres, en la otra mano?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: ¿Dónde la quieres?

LUNA: Quiero hacerla que me dé tres vueltas.

INVESTIGADORA: ¿Tres vueltas?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Quieres que te ayude yo por aquí? ¿O sigues tú solita?

LUNA: Sigo solita. Me voy a ver si lo hago en el pie.

INVESTIGADORA: A ver... ¡Huy! Pero todavía te falta.

LUNA: [murmullo de asentimiento] Sí...

INVESTIGADORA: Bastante, bastante te falta, sí... Tenemos que seguir trabajando. ¿Quieres que te dé yo los colores?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale. ¿Los mezclamos todos?

LUNA: No, mira: así y entonces, aquí y aquí, hay, primero, los colores este, este.

INVESTIGADORA: ¿Qué colores son, a ver, a ver? ¿Qué color es este?

LUNA: Ahora este y después este y después este y después este.

INVESTIGADORA: Vale. ¿Tus amiguitas también hacen estas pulseras?

LUNA: Uhmmm, no lo sé. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: Sí, solo una.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] ¿Y cuánto vais a estar en España, todas las vacaciones?

LUNA: Hum... Creo que sí. Y entonces voy a ir a la Protectora de Animales.

INVESTIGADORA: ¿Vas a ir a la Protectora de Animales?

LUNA: Sí, y con mi dinero que tengo en mi hucha, me voy a comprar una correíta que es así, que hay así como un botón...

INVESTIGADORA: ¿Qué...?

LUNA: Que, para que no vaya tan lejos y...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Y entonces, puede ir un poquito más lejos donde yo voy. Entonces, yo puedo jugar...

INVESTIGADORA: ¿Te lo vas a comprar tú el perro?

LUNA: No, solo pasearlo.

INVESTIGADORA: Ah... Quieres ir realmente a la Protectora de Animales para pasear al perrito...para pasear a los perritos... [voces solapadas]

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ...que tienen ahí, para ayudarles un poco, ¿no?

LUNA: Sí. Como dos perros.

INVESTIGADORA: Anda, jolín. Pues anda, que eso es mucho trabajo, ¿eh? ¿No te parece?

LUNA: No... Y después, esta; y después es así...

INVESTIGADORA: Sí... No, esta te la acabo de dar a ti, la que tienes en la mano.

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Ahora, esta, ¿no? La lila [inaudible 02:50]
LUNA: Sí.
INVESTIGADORA: ¿Qué está haciendo tu hermano?
JULIA: [inaudible 02:58]
INVESTIGADORA: ¿Qué es lo que está haciendo tu hermano?
LUNA: Es como una máquina de hacer plastilina. Un helado.
INVESTIGADORA: ¿Un helado? ¿Y con plastilina? ¿Tiene plastilina dentro?
LUNA: Sí... No, no sé dónde la plastilina.
INVESTIGADORA: Leo, ¿tienes plastilina para hacer helado?
LUNA: No, y ahora, voy aquí, así y así...
INVESTIGADORA: Vale.
LUNA: Entonces, de aquí a aquí [voces solapadas] y de aquí a aquí...
INVESTIGADORA: Huy, huy, huy... Me tienes que explicar porque el caso es que esto va muy deprisa. Vamos poco a poco.
LUNA: [sonrisa]
INVESTIGADORA: ¿Y qué vas a hacer cuando estés en España? ¿Ya tienes planes [inaudible 03:35]
LUNA: Mi, mi... abuelita tiene las mismas...
INVESTIGADORA: ¿De estas, de estos colores?
LUNA: Sí...
INVESTIGADORA: Tu abuelita también hace pulseras, ¿verdad?
LUNA: Sí...
INVESTIGADORA: Me lo habías dicho... Y ahora...
LUNA: Este y este.
INVESTIGADORA: ...este y este. Y seguro que cuando estés en España, vas a ir a la...
LUNA: A la piscina...
INVESTIGADORA: A la piscina... ¡Ay, tu abuelita tiene piscina! ¡Jo, qué suerte!
LUNA: En su jardín.
INVESTIGADORA: Una piscina cubierta, ¿no?
LUNA: Sí, no cubierta...
INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]
LUNA: No sé cómo se llama, porque tiene una piscina donde es el...
INVESTIGADORA: ¿Dónde?
LUNA: Donde es el tapa... hay una cosa donde se tapa.
INVESTIGADORA: Ah... [voces solapadas]
LUNA: Ahora, esto...
INVESTIGADORA: Y luego, te irás al cine o al museo...
LUNA: Sí...
INVESTIGADORA: O a ver Belenes, que es lo que hacía yo cuando era pequeña...
LUNA: Entonces, esta...
INVESTIGADORA: Vale... [en voz baja] Huy, se ha caído. ¿Qué más, ahora? ¿Qué color quieres?
LUNA: Esta...
INVESTIGADORA: Yo creo... que los estamos repitiendo, ¿eh?
(05:00)
LUNA: Sí, eso es lo que quiero.
INVESTIGADORA: Ah, vale, pero tú, ¿lo estás ordenando? Porque yo no todavía no me entero del orden de los colores. ¿Te los estoy dando por orden?
LUNA: Sí...
INVESTIGADORA: ¿Sí? Vale. Enséñale a Julia, enséñale a Julia a hacer cosas con la culebra...
LUNA: Y entonces, esta... [inaudible 05:35]
INVESTIGADORA: ¿Quién te ha regalado la culebra? ¿Quién te ha regalado esa culebra?
LUNA: ¿El qué?
INVESTIGADORA: La culebra, eso se llama culebra.
LUNA: Ah... No lo sé... Ya lo tengo... ya lo tenía cuando era bebé.
INVESTIGADORA: ¿Ah sí? Es que no lo sé... Yo eso, aquí en Austria, no lo he visto. ¿Eso lo venden aquí también? No, pero Lucas lo tiene de España, se lo regaló... A ver, cómo vamos: ¿le damos una vuelta más? Así, ya vas dos vueltas. Quieres tres vueltas, [voces solapadas] una vuelta más...
LUNA: Sí, sí. En mi mano...
INVESTIGADORA: En la mano... Bueno, pero más o menos, entre el tobillo y la mano... {A ver...}

LUNA: Este... rosa...

INVESTIGADORA: Este...rosa fosforito. ¿Y después?

LUNA: Y después, la que está cerca del rosa.

INVESTIGADORA: Vale. ¿Esta, lila?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: O malva... [inaudible 06:35] ¿Qué quieres, cariño, ¿qué quieres? Cuidado no le rompas eso a la tata. A ver, ¿puedes? ¡Ay, se te ha soltado! Cuidado, cuidado, cuidado...

LUNA: [murmullo]

INVESTIGADORA: Espera, espera, yo te lo agarro. Pero Leo, ¿adónde vas? Huy... la abrazas... ¿la quieres mucho, a tu hermana? [murmullo de interrogación] ¿La quieres mucho a tu hermana, Leo? ¿Qué quieres, cariño? ¿Qué quieres? ¿Quieres venir conmigo? ¿Quieres venir conmigo? ¿Otra malva? Pero si la acabamos de poner.

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿No? Oye, ¿y hacéis deporte?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Qué deporte?

LUNA: Mañana tengo deporte...

INVESTIGADORA: ¿Mañana tienes deporte?

LUNA: Y... los otros dos días.

INVESTIGADORA: ¿Qué haces, jueves y viernes?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: A ver, ¿qué color?

LUNA: Ahora, verde...

INVESTIGADORA: ¿Verde? Qué calladito está Leo hoy.

LUNA: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: ¿Verdad? No nos cuenta nada. Otros días nos cuenta muchas cosas.

LUNA: Entonces, naranja...

INVESTIGADORA: Naranja fosforito...

LUNA: Y entonces...

INVESTIGADORA: ¿Y entonces? ¿Y ahora?

LUNA: Entonces, rojo...

INVESTIGADORA: Oye, y cuéntame otra vez eso que me contabas de que haces por la noche en la cama.

LUNA: Que cojo unos libros...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Mira, estos libros...

INVESTIGADORA: ¿Cuáles?

LUNA: Estos... Y leo y entonces, escribo aquí.

INVESTIGADORA: ¿Y escribes?

LUNA: No, y aquí, algunas veces pinto...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Y entonces, tengo otro libro donde escribo.

INVESTIGADORA: ¿Sabes leer estas cosas?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿De verdad? A ver... ¿Qué pone aquí?

LUNA: ¿Dónde?

INVESTIGADORA: Donde quieras...

LUNA: Casa...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Cola...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Cuna...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Cara...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Copa, tu perro corre sola.

INVESTIGADORA: Solo.

LUNA: Solo.

INVESTIGADORA: Eso, tendremos que leerlo con [inaudible 09:45] también.

LUNA: Sí. ¿Te digo de dónde lo tengo?

INVESTIGADORA: Sí, dímelo.

LUNA: ¡De Costa Rica!

INVESTIGADORA: ¿En Costa Rica? ¿Y cuándo has estado en Costa Rica?

LUNA: Eh... el año pasado en invierno.

INVESTIGADORA: ¡Oh! ¡qué bien! ¿En Navidad?

(10:00)

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¡No! ¿De verdad?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ¡Qué maravilla!

LUNA: Y ahora, naranja.

INVESTIGADORA: Y ahora, naranja. ¿Y qué hicisteis en Costa Rica?

LUNA: Hemos ido a la playa y hemos visto unas medusas.

INVESTIGADORA: [murmullo de sorpresa] ¿Medusas? Ahá...

LUNA: Y también, las medusas eran... estaban cerca de nosotros.

INVESTIGADORA: ¿Y os picaron?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: Menos mal. Porque hacen mucho daño si pican, ¿verdad?

LUNA: Mi... a la hermana de mi mamá...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: ...también le ha picado una medusa.

INVESTIGADORA: ¿En serio?

LUNA: Sí, cuando era pequeña.

INVESTIGADORA: A Julia también le han picado las medusas.

JULIA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: ¿Cuántas?

JULIA: Muchas. Dos, porque me salieron por aquí, por aquí...Eran varias. Me ha dolido mucho. ¿A ti ya te ha picado alguna?

LUNA: No...

JULIA: Menos mal, menos mal.

LUNA: ¿Te ha picado a ti alguna, Lorena?

INVESTIGADORA: No... Bueno... Me picaron este verano pasado unas que eran muy chiquititas, muy chiquititas... Parecía como una picadura de mosquito. Pero la que le picó a Julia era muy grande...

JULIA: Sí...

INVESTIGADORA: Se le puso muy fea la pierna...

JULIA: Me dolía mucho...

INVESTIGADORA: Mira, aquí viene Leo... No viene Leo...Está cansado. Igual quiere ya cenar, ¿no? Porque os vais prontito a la cama, ¿sí?

LUNA: Hummm...No... Hoy vamos a un local porque hoy es el cumple de mi papá.

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¿Y vais a ir a cenar a un local? ¿A un restaurante? ¡Qué bien!

LUNA: A mamá... a ese local que está allí, que está cerca... vas directo, cerca donde está la tienda de las gafas, pasas la calle, entonces, está... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¡Ah! Este que está justo aquí, que hace esquina, ¿no? ¡Qué bien! ¿Y qué vas a querer cenar?

LUNA: Van-tan...

INVESTIGADORA: ¡Van-tan! ¡Qué ricos están! ¿Verdad? Te los puedes comer fritos o al vapor, ¿verdad? ¿Cómo te los comes?

LUNA: Con la sopa...

INVESTIGADORA: Ah, con la sopa. Pero tenéis que ir prontito, ¿no? Porque... [voces solapadas]

LUNA: Vamos a ir a las cinco.

INVESTIGADORA: ¿A las cinco? ¡Huy, ya son las cinco! Entonces, nos tenemos que ir...

LUNA: Porque papá no ha venido...

INVESTIGADORA: ¿Ah, no ha venido todavía?

LUNA: No, solo cuando viene...

INVESTIGADORA: Cuando papá venga, entonces, os vais. Yo creo que ya estás acabando, ¿no? A ver, pruébasela a Julia, a ver si ya le vale.

JULIA: Huy, qué larga.

INVESTIGADORA: Y la quería hacer de tres vueltas, verdad... ¡Huy! A ver, tres vueltas, todavía... A ver, déjame...Queda todavía, ¿eh?

JULIA: Sí...

INVESTIGADORA: Sí, todavía nos queda un poquito. ¿Quieres hacer tú con Julia? ¿Sigues?

LUNA: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: Cuéntale a Julia cosas, que, a Julia, no le has contado nada todavía.

JULIA: No... ¿A qué países has ido ya?

LUNA: [pensativa] He ido una vez a un país lejos, a Costa Rica.

JULIA: ¿Y has ido el año pasado?

LUNA: Sí.

JULIA: Ajá... Y si no, ¿a qué país has ido?

LUNA: A España, a Voralberg, a Italia, a Portugal...

JULIA: ¿Sí? ¿Y Voralberg te ha gustado?

LUNA: Sí.

JULIA: Qué bien.

LUNA: Mis abuelitos viven allí y...

JULIA: ¿En Voralberg?

LUNA: Sí...

JULIA: Ah...

LUNA: Y ellos tienen un gato y el gato tenía dos hijos: una hija y un hijo.

JULIA: ¿Y eran gatitos pequeñitos?

LUNA: Sí.

JULIA: [murmullo de sorpresa]

LUNA: Y siempre me arañaban...

JULIA: Hoy, ¡qué mal! [voces solapadas]

LUNA: Sí, el chico siempre me hacía esto...

JULIA: Te arañaba...

LUNA: Porque la chica, no... Porque a mi abuelita, la chica siempre le...

JULIA: ¿Le arañaba? ¿Y a ti, siempre el chico?

LUNA: Sí...

JULIA: Ay, ay, ay. Siempre al revés. ¿Qué color quieres ahora?

LUNA: Este y entonces, este.

JULIA: Vale, vamos a coger... Que tengo el dedo muy grande para esto.

(15:00)

Y en Italia, ¿has ido a hacer vacaciones? ¿Verdad?

LUNA: No, solo un día.

JULIA: Un día. ¿Has ido a la playa o qué has hecho?

LUNA: He comido en un local.

JULIA: Oh, qué bien.

LUNA: Voy a hacer una serpiente con esto...

JULIA: Perfecto, una serpiente grande...

LUNA: Y entonces, este, este y este...

JULIA: Ok.

LUNA: Y entonces, este, este, este, este y este.

JULIA: Vale. He entendido. ¿Y te ha gustado la comida italiana?

LUNA: Sí.

JULIA: Que es buena, ¿verdad? Los espaguetis...

LUNA: Sí, he comido pizza.

JULIA: ¿Pizza has comido? Los espaguetis también son muy buenos. ¿Has comido los espaguetis en Italia alguna vez?

LUNA: No me acuerdo.

JULIA: ¿Y cuándo has ido a Italia? ¿Hace cuánto?

LUNA: Cuando tenía cinco o cuatro años.

JULIA: Ah... Ok.

LUNA: Hace dos años, cuando tenía cuatro años o cinco.

JULIA: ¡Qué bien! ¿Y adónde te gustaría ir? Hay [inaudible 16:12]

LUNA: A Panamá.

JULIA: ¿A Panamá? Te gusta Sudamérica, ¿eh?

LUNA: Sí.

JULIA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Y también, una vez, quería ir a México...

JULIA: Ah... ¿México? Pero México es muy peligroso, hay que tener cuidado.

LUNA: ¿Por qué?

JULIA: Porque México es una ciudad... es un país muy grande...y hay muchas personas muy malas ahí. Así que hay que tener cuidado. Nunca vayas sola. Y en Europa, ¿adónde te gustaría ir? ¿A qué país? A Francia...

LUNA: A Francia. Creo que ya he estado una vez.

JULIA: ¿En Francia, de verdad? ¿Y Grecia?

LUNA: Eh... Sí.

JULIA: Al mar, a comer pescadito. ¡Huy! Cuidado, cuidado. Salvado, ¿eh? ¡Huy! ¡Cuidado! Que creo que esto se ha enrollado... So... So...

LUNA: ¿Vas ya al Gymnasium?

JULIA: Sí, acabo ahora, este año. Es mi último año en el Gimnasio. Estoy en la octava clase.

LUNA: ¿Y después?

JULIA: Después...

LUNA: ¿Dónde vas a ir?

JULIA: Después, creo que voy a ir a la universidad. ¿Tú también quieres ir a la universidad?

LUNA: Sí.

JULIA: Ay, mira, aquí tiramos este... [inaudible 17:45]

LUNA: ¿Y después de la universidad?

JULIA: Eh... Sí... Pues no sé. Encontrar un trabajo, ¿sabes? Y tú, ¿qué quieres hacer? ¿Tienes planes ya?

LUNA: No...

JULIA: No, ¿verdad? Falta todavía. ¿Te gusta Viena?

LUNA: Sí...

JULIA: ¿Mucho?

LUNA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Ya vas con el metro o siempre andando?

LUNA: Con el metro.

JULIA: ¿Pero siempre solita?

LUNA: No...

JULIA: ¿Con quién vas?

LUNA: Con mi mamá, algunas veces, con mi papá; y algunas veces, voy del metro a la escuelita solita.

JULIA: Ah...

LUNA: Igual {algún mañana} lo puedo hacer.

JULIA: Claro. Cuando seas más mayor, ya podrás ir sola en metro. Qué guay...Qué guay... ¿Y tu papá es de Voralberg?

LUNA: Sí.

JULIA: ¿Y vas muchas veces?

LUNA: Más o menos.

JULIA: Ay, espera, que tenemos que seguir...

LUNA: Esta...

JULIA: Este, este color, a ver...

LUNA: Así...

JULIA: ¿Sí, es ese? Vale. Perfekt. ¿Y cuándo vas a España?

LUNA: Todo lo que tengo... Cuando ya no tengo que ir a la escuelita.

JULIA: Claro, cuando tienes vacaciones, ¿verdad?

LUNA: Sí.

JULIA: Claro. Y ahora, este.

LUNA: Este.

JULIA: Ay, este, verdad. No, que me pierdo. Qué {aplicada}

LUNA: ¿Tienes un hermano o una hermana?

JULIA: Sí. Yo tengo dos hermanitos. Uno tiene nueve y el otro tiene quince.

LUNA: Y...

JULIA: Se llaman...

LUNA: ¿No tienes ninguna hermana?

(20:00)

JULIA: No, por desgracia, no tengo. ¿A ti te gustaría tener otra hermana?

LUNA: No... Otro hermano y otra hermana.

JULIA: ¿Cuatro, entonces, en total?

LUNA10

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 0:20:02

[La sesión empieza a 0:00]

LUNA: Hemos ido a ver a mis abuelitos y mi primo estaba [inaudible 00:08] a mis, a mis, a mis abuelitos.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: Y a sus padres porque era muy pequeño.

INVESTIGADORA: ¿Cuántos años tiene?

LUNA: Tenía... ¿Tiene dos años, ha cumplido?

INVESTIGADORA: ¿Dos añitos?

LUNA: O uno. Creo que dos.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] ¿Y cómo se llama tu primo?

LUNA: Lorenzo.

INVESTIGADORA: Lorenzo... [voces solapadas]

LUNA: Mami, ¿cuántos años ha cumplido Lorenzo?

INVESTIGADORA: Dos ha cumplido.

LUNA: En noviembre.

INVESTIGADORA: Ha cumplido dos en noviembre, ¿eh?

LUNA: El 29, creo.

INVESTIGADORA: ¿El 29 de noviembre?

LUNA: Creo...

INVESTIGADORA: ¿Crees? Bueno... ¿Y qué pasaba con tu primo Lorenz?

LUNA: Lorenzo...

INVESTIGADORA: Lorenzo... Ah, Lorenzo...

LUNA: Pero nosotros siempre le decimos «Loren».

INVESTIGADORA: [en voz baja] Qué bonito. ¿Y qué pasaba con tu primito?

LUNA: Que él siempre pegaba y también, algunas veces, él, siempre, cuando lo llamamos por Skype, él siempre dice: «Hola, Luna».

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y le llamáis mucho por Skype?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y qué más?

LUNA: No, mi primito es el... él vive en España.

INVESTIGADORA: Y vive, ¿dónde vive? ¿En Zaragoza con tus...? [voces solapadas]

LUNA: No... Él vive en {Sisún Menor}, en {Sisún Menor}

INVESTIGADORA: Ah, es verdad, que me habías dicho que él vivía en... las Islas Baleares, ¿no? O en Mallorca o algo así, me habías dicho.

LUNA: No, en {Sisún Menor}, cerca de la casa de mis abuelitos.

INVESTIGADORA: Cerca de la casa de tus abuelitos.

LUNA: Sí, cerca de Pamplona.

INVESTIGADORA: Ah, cerca de Pamplona. Ah, no sé por qué yo, me hago la idea de que mamá vive en Zaragoza, o bueno, los abuelitos viven en Zaragoza, pero viven en Pamplona. Es verdad, viven en Pamplona.

LEO: Ya se han ido con el avión.

LUNA: Van a venir en marzo con el avión. [voces solapadas]

LEO: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: Con el avión.

LEO: Sí.

INVESTIGADORA: Y vosotros, también habéis ido en avión, ¿no?

LUNA: Sí. [voces solapadas] [inaudible 02:35]

LEO: Nos han llevado al aeropuerto en taxi.

INVESTIGADORA: Sí, ¿y qué...? [voces solapadas]

LUNA: Lorena, ¿podemos jugar a un juego?

INVESTIGADORA: Sí, vale. ¿A qué? ¿A qué quieres jugar?

LUNA: No lo sé...

INVESTIGADORA: ¿A qué jugamos, venga?

LUNA: A esto... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: [inaudible 02:41]

LEO: Esta libro, esta libro es en inglés.

INVESTIGADORA: ¡Uh! ¡Qué bonito!

LUNA: Este... [inaudible 02:50]

INVESTIGADORA: ¿A este no habíamos jugado nunca?

LEO: No...

LUNA: No sé cómo va...

INVESTIGADORA: Espera un poco, cariño...

LUNA: [02:58]

INVESTIGADORA: Pregúntale a la mamá si te puede leer un libro y después te leo yo otro, ¿vale? A ver...

LEO: Mamá, ¿me lees esta libro?

INVESTIGADORA: ¿Tú ya sabes cómo se juega?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿O tengo que mirar yo las instrucciones?

LUNA: {Yo sé}

LEO: ¡Mira...!

LUNA: Cada uno tiene seis cartas.

MAMÁ: ¿Podéis jugar a ese juego, Luna?

INVESTIGADORA: Mira ese, lo que trae Leo.

LUNA: Ay, ay, ay...

INVESTIGADORA: No están todos los dados. Ay, qué divertido. ¿Sabes jugar?

LUNA: Pon los dados aquí.

INVESTIGADORA: ¿Sabes jugar o no? Espera, pon los dados aquí. Falta uno, ¿no?

LUNA: Me lo han traído los Reyes Magos. [inaudible 03:53]

INVESTIGADORA: Jolín, pero nos falta un dado. ¿No nos falta un dado? Mira ahí, debajo del armario.

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿No? Bueno, pues vamos a jugar primero a este.

LUNA: Los tienes que mezclar porque la otra vez que los he jugado están mezclados.

INVESTIGADORA: Vale, vale. Déjame, a ver. Vamos a mezclar las cartas. Vale, ¿y cuál es la mitad del juego?

LUNA: Mira, si tienes como una carta que tiene un puntito,

INVESTIGADORA: [murmulo de asentimiento]

LUNA: tienes que decir, como tengo la ovejita, la ovejita está durmiendo,

INVESTIGADORA: [murmulo de asentimiento]

LUNA: y si hay una ovejita...

INVESTIGADORA: [murmulo de asentimiento]

LUNA: ...y tú tienes otra ovejita...

INVESTIGADORA: [murmulo de asentimiento]

LUNA: que es como de las pequeñitas, no la puedes poner. Solo está como una familia de cada animal.

INVESTIGADORA: Vale, ¿y cuántos puntos...

(05:00)

¿tienen las cartas?

LUNA: Hasta cuatro.

INVESTIGADORA: Hasta cuatro, es decir: una familia son cuatro cartas, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale. A ver, ¿cuántas cartas repartimos?

LUNA: Seis.

INVESTIGADORA: Seis por persona. Bueno: uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis. Y ahora, ¿qué hacemos con el resto? Lo ponemos...

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Lo ponemos aquí, ¿vale?

LUNA: Las que tienen cuatro, yo siempre las pongo en una...

INVESTIGADORA: Tú las ordenas, ¿no?

LUNA: No, yo siempre pongo las que tengo aquí, en un lado, para que no tenga que coger tantas en mi mano.

INVESTIGADORA: Vale, vale. Y ahora, ¿qué hacemos?
 LUNA: ¿Quién quieres que empiece?
 INVESTIGADORA: Tú, tú porque yo no sé jugar.
 LUNA: El pequeño perrito está durmiendo [al unísono]
 INVESTIGADORA: Está durmiendo... Y ahora, ¿qué hago yo si no tengo un dos azul?
 LUNA: Pues coges una ya... [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: ¿O puedo coger otro punto? ¿De otro color?
 LUNA: Lo puedes, sí.
 INVESTIGADORA: Vale. El cerdito está durmiendo.
 LUNA: Y cuando tienes como un cuatro...
 INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]
 LUNA: Tienes que... Como tengo un cuatro del perro...
 INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]
 LUNA: Porque lo recibo...
 INVESTIGADORA: Y te lo llevas, ¿no?
 LUNA: [murmullo de asentimiento]
 INVESTIGADORA: Es, otra vez, el cerdito está durmiendo.
 LUNA: Pero lo puedes poner porque ya hay...
 INVESTIGADORA: ¿Y cuándo lo pongo, entonces?
 LUNA: Cuando este, este...
 INVESTIGADORA: Ah, cuando este se acabe.
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: Cuando este grupo de animalitos se acabe.
 LUNA: De cada uno hay tres. [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: Paso, no puedo. Paso.
 LUNA: Yo también.
 INVESTIGADORA: Tampoco puedes, ¿no?
 LUNA: [murmullo de negación]
 INVESTIGADORA: Bueno, pues voy a robar otra carta. Nada, paso.
 LUNA: [murmullo de negación] Yo ya he cogido.
 INVESTIGADORA: Y entonces, también pasas, ¿no? Tres cerditos, ¿no?
 LUNA: ¡Ay! ¿Cuál tengo? ¿Un cerdito? No tengo ninguno.
 INVESTIGADORA: ¿No tienes cerdito?
 LUNA: Cerdito... pues no puedo... ¡Hoy! Esa carta era la mía.
 INVESTIGADORA: Hoy, lo siento. Ahora, ¿qué hacemos? ¿Has robado ya? ¿Pasas? ¿Y no puedes? ¡Ay! ¿Y cómo has dicho que hay que decir?
 LUNA: «Oink»
 INVESTIGADORA: «Oink». Oink, oink, oink. Claro, esta familia ya está.
 LUNA: Este es para ti.
 INVESTIGADORA: Ah, ¿este es para ti? Ah, mira. La familia de los cerdos es para ti.
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: Vale. Y ahora, ¿puedo poner otra vez carta?
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: El cerdito está durmiendo...
 LUNA: {Poco}
 INVESTIGADORA: ¿Puedes?
 LUNA: No...
 INVESTIGADORA: Entonces, roba, ¿no?
 LUNA: Ya he robado...
 INVESTIGADORA: Ah, ya has robado. ¿No puedes? ¿Pasas?
 LUNA: [murmullo de vacilación]
 INVESTIGADORA: Ay, mira, yo tengo un perrito.
 LUNA: Ay, no puedo. Ok.
 INVESTIGADORA: Ay... Ja, ja. ¡Uf, uf! ¡Qué suerte estoy teniendo! Normalmente, no suelo tener suerte, ¿eh?
 LUNA: Sí...
 INVESTIGADORA: Te toca... Te toca a ti...
 LUNA: ¡Ups! El pequeño... el...
 INVESTIGADORA: Perrito...

LUNA: Que está durmiendo...

INVESTIGADORA: Ah, mira, yo voy a robar otra carta. La ovejita está durmiendo...

LUNA: Ah...

INVESTIGADORA: Otra ovejita...

LUNA: [sonido de la oveja]

INVESTIGADORA: [risas] La familia de ovejitas es para ti. Vale, seguimos. ¿Puedes poner carta?

LUNA: Eh... No {pospongo} Y cuando ten...tenía... tienes como uno, dos, tres y cuatro...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Enseñas y dices...

(10:00)

INVESTIGADORA: Ah, vale, enseñas y dices el ruido del animal... Y entonces, has ganado.

LUNA: No, pero entonces...

INVESTIGADORA: Te lo llevas. No puedo, paso.

LUNA: [murmullo de vacilación] Yo también paso, robo otra carta... Oh, ¡guau!

INVESTIGADORA: No puedo, tengo un sueño... ¿Tú también tienes sueño?

LUNA: Un poquito.

INVESTIGADORA: ¿Un poquito? Que te levantas muy pronto, verdad...

LUNA: Sí, a las seis. Hoy me he levantado a las siete...

INVESTIGADORA: [murmullo de sorpresa] Ay, menos mal, qué suerte...

LUNA: Porque yo, hoy...

INVESTIGADORA: Te toca robar a ti. Paso. Porque hoy ya has empezado más tarde, ¿verdad?

LUNA: No, hoy también empiezo...

INVESTIGADORA: ¿Empiezas a las ocho todos los días?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Te ha dado tiempo o has llegado un poquito tarde?

LUNA: He llegado un poquito tarde...

INVESTIGADORA: ¿Te has dormido hoy?

LUNA: Mi mamá y mi papá, no, pero yo sí y Leo también.

INVESTIGADORA: Leo también. Venga, te toca.

LUNA: Yo ya he robado antes...

INVESTIGADORA: ¿Tú has robado?

LUNA: Eh... sí...

INVESTIGADORA: ¿Y no puedes? ¿Pasas? ¿No tienes?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: Ahora robo yo y paso. Jolín...Necesito una ovejita...

LUNA: Yo tengo una ovejita...

INVESTIGADORA: Ah, ¿de las pequeñitas?

LUNA: ¿Otro perrito?

INVESTIGADORA: Ay, no puedes porque el perrito está... Jo, qué pena... ¡para una vez que tengo! A ver, que tengo una...

LUNA: Ok, voy a poner todas las que tienen. Un tres, me las voy a poner en este sitio... Ok...

INVESTIGADORA: A ver, ¿qué hacemos? ¿Puedes sacar o no puedes sacar?

LUNA: Puedo... No podía. No puedo...

INVESTIGADORA: ¿No puedes o voy yo? ¿Y otra vez? ¡Ay, mira! Tengo el cerdito.

LUNA: Huy, huy, huy, huy...

INVESTIGADORA: ¿Y tú? ¿Tienes un cerdito también? ¡Ay, que se te cae todo! A ver, ¿cuál has puesto? Yo he puesto el cerdito, ¿y tú?

LUNA: ¡Ay! [grito prolongado]

INVESTIGADORA: ¡Ay, te he ganado otra vez! Ay, y ahora, no puedo poner el perrito porque el perrito lo tenemos aquí ya... Venga, te toca a ti. ¿Tienes un uno?

LUNA: Necesito un tres... O... un... No puedo... No podía...

INVESTIGADORA: ¿No puedes?

LUNA: No, ¡qué raro!

INVESTIGADORA: ¿No tienes ningún tres? ¿O para robar?

LUNA: Sí que tengo un tres pero no de estos...

INVESTIGADORA: No, vaya...

LUNA: ¡Huy, qué mono!

INVESTIGADORA: A ver, a ver... enséñame, a ver qué mono, a ver a ver...

LUNA: No...

INVESTIGADORA: Enséñamelo, no seas mala. ¿Qué tienes, una familia? ¿Pero no tienes un uno? ¿No podemos sacar?

LUNA: Sí que tengo...

INVESTIGADORA: ¡Pues sácalo!

LUNA: Vale...Y el cerdito está... Ahh... ¡durmiendo!

INVESTIGADORA: Oh... [voces solapadas]

LUNA: Oh...

INVESTIGADORA: No puedo, paso otra vez. No puedo, jolín...

LUNA: Oh...hoy, hoy, hoy...

INVESTIGADORA: Tengo un montón de cartas, pero ninguna es la correcta...

LUNA: ¡Hoy! ¡Yujuuu!

INVESTIGADORA: No te lo vas a creer, no te lo vas a creer...

LUNA: Mira...

INVESTIGADORA: ¡No! ¡Otra vez! Tengo dos veces lo mismo, tengo dos veces lo mismo. Dos familias de perritos y dos familias de cerditos.

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Bueno, venga, a ver... Shhh... que el perrito está durmiendo.

LUNA: Ay, yo no puedo... O sí puedo, sí...

INVESTIGADORA: Muy bien. Vale, ahora robo yo. Shhh, la pequeña ovejita está durmiendo. ¡Jo! Has puesto dos cartas a la vez.

LUNA: No...

INVESTIGADORA: ¿No, solo una? Vale...

LUNA: [gritos]

INVESTIGADORA: Tres patos... [voces solapadas]

LUNA: Espera...

INVESTIGADORA: Tres patos. Ahora, te toca a ti. En estos es no... Yo solo tengo una hoy. Oh... Ahora, enseguida que... Enseguida que tienes un cuatro de patos o de cerdos.

LUNA: Cerdos, no tengo «cuac».

INVESTIGADORA: Cuac, cuatro de patos.

LUNA: Y de gallitos.

INVESTIGADORA: Yo también tenía un cuatro de patos, mira. Pero tú has sido más rápida. Bueno, ¿tienes un uno?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: ¿Tienes un dos?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Venga, te toca.

LUNA: ¿Me toca a mí?

INVESTIGADORA: Tengo {del rato} ... de todos, tengo menos el uno.

LUNA: ¿Menos el uno?

INVESTIGADORA: Y ese, lo tienes tú, ¿a que sí?

LUNA: No, no puedo.

INVESTIGADORA: No puedo, paso.

LUNA: [canturreando]

INVESTIGADORA: ¿No puedes? Seguro que me estás engañando.

LUNA: [onomatopeya de negación]

INVESTIGADORA: Ah, vale, es verdad. Eres buena. Shhh. El pequeño patito está durmiendo. Tienes un dos de patos.

LUNA: ¿Tres tienes, de patos?

INVESTIGADORA: No, solo tengo dos.

LUNA: Ahhh... Igual tiene un color... O no...

INVESTIGADORA: ¿No es un cuatro de cerditos?

LUNA: ¿Un cuatro de cerditos? No...

INVESTIGADORA: Vale. Eh... Tres de patitos, tres de ovejas...

LUNA: ¿Por qué no pones las ovejas?

INVESTIGADORA: Porque no tengo. Como cuatro.

LUNA: ¿Me toca?

INVESTIGADORA: Te toca...

LUNA: Uju...

INVESTIGADORA: Muy bien...También, pero... [contrariada] Jo, me está dado pena...

LUNA: ¿Por qué?

INVESTIGADORA: Porque he vuelto a ganar...

LUNA: Da igual... No es de verdad, es solo un juego...

INVESTIGADORA: Tienes razón, pero es que mi hijo siempre se pone a llorar cuando pierde.

LUNA: Ah...

INVESTIGADORA: Y luego está diez minutos llorando.

LUNA: ¿Diez minutos?

INVESTIGADORA: Sí, es un bebé. Es un bebé llorón.

LUNA: ¿Cuántos años tiene?

INVESTIGADORA: Diez va a hacer, fíjate.

LUNA: Oh...

INVESTIGADORA: Vale, venga. Otra vez te toca a ti...

LUNA: Yo no puedo...

INVESTIGADORA: ¿Ves?

LUNA: [grito] ¡Ay, qué...

INVESTIGADORA: ¡Genial! Bien, has ganado otra familia de cerditos. Y ahora, solo tienes el perrito. Te toca a ti.

LUNA: Aunque... Yo no podía... Tú tienes tantas cartas... {¿Vas?}

INVESTIGADORA: Sí...

LUNA: ¿Qué necesitas? ¿Gatitos? ¿Tienes?

INVESTIGADORA: Gatitos necesito, sí. Uno de gatitos

LUNA: [murmullo de asentimiento] No, no tengo. Solo tengo de gatitos y de ovejitas.

INVESTIGADORA: Los de patitos no han salido ni una sola vez.

LUNA: Shhh, la pequeña ovejita está durmiendo.

INVESTIGADORA: Vale, yo tengo un dos de ovejas.

LUNA: Yo, un tres.

INVESTIGADORA: ¿Tienes un tres? A ver, yo no tengo un cuatro. Voy a robar otra vez.

LUNA: Shhh, el pequeño patito está durmiendo. Uhm, no sé qué van pero...

INVESTIGADORA: ¿Qué es lo que tienes?

LUNA: Tengo dos de ovejitas...

INVESTIGADORA: Dos patitos...

LUNA: Lo que tengo que hacer, lo que voy a hacer...

INVESTIGADORA: Ajá...

LUNA: Es esto... Tenerlo en colorines...

INVESTIGADORA: Muy bien, ordenado por colores. Estupendo.

LUNA: Así.

INVESTIGADORA: Venga, roba, que te toca a ti.

LUNA: ¿Me toca? No lo sabía.

INVESTIGADORA: Sí, acabo de poner yo el dos de patos. Tienes que robar.

LUNA: Hoy, hoy, hoy, hoy...

INVESTIGADORA: ¡Tres y cuatro! Hoy, no es posible, el gato no ha salido ni una vez. No puede ser...

LUNA: No... Tienes que [voces solapadas] un {dos de perritos} ...

INVESTIGADORA: Pues entonces, ¿cuál?

LUNA: Tengo un dos.

INVESTIGADORA: Pues ponlo. ¡Yo, también! ¿Tienes un dos de perrito?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Vale, yo tengo un tres. ¿Tienes un cuatro? Muy bien... Vale, porque no tenemos... ¡Ay, mira, por fin! [voces solapadas]

LUNA: No, ¿por qué no lo coges?

INVESTIGADORA: Shhh, el pequeño patito... [voces solapadas]

LUNA: Y ahora, lo coges así...

INVESTIGADORA: Uno, dos, tres...

(20:00)

...y cuatro.

LUNA11

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 0:20:25

[La sesión empieza a 0:00]

LUNA: Espera, espera... Siete.

INVESTIGADORA: ¿Y yo? Dos, cuatro, seis, ocho.

LUNA: ¡Huy!

INVESTIGADORA: ¡Huy! Solo por uno. Te he ganado por una. [inaudible 0:21]

LUNA: ¿Podemos otra vez jugar?

INVESTIGADORA: ¿A este o a otra cosa?

LUNA: A este.

INVESTIGADORA: Vale.

LUNA: Este es mi juego favorito.

INVESTIGADORA: ¿Este es tu juego favorito?

LUNA: Too...

INVESTIGADORA: [risas] ¡No grites!

LUNA: [risa]

INVESTIGADORA: Que luego, cuando lo escucho, me duelen los oídos.

LUNA: ¿Por qué?

INVESTIGADORA: Porque luego, lo tengo que escuchar, lo que te grabo. [inaudible 0:41]

LUNA: ¿Por qué?

INVESTIGADORA: Pues ya te lo ha contado mamá: porque estoy haciendo un estudio, como ella, también, ¿sabes que por las mañanas, también se sienta y escribe mucho, verdad? [inaudible 00:51]

LUNA: ¿Y tú? ¿Qué haces tú?

INVESTIGADORA: Pues yo lo hago en otro campo diferente. Yo lo hago en el campo de la lingüística y analizo cómo los niños, que son bilingües igual que tú, en español y alemán...

LUNA: ¿Y en inglés?

INVESTIGADORA: Y u en otros idiomas, pues en francés, también, no sé...

LUNA: Japonés... [risas]

INVESTIGADORA: Japonés... Pues analizo cómo esos niños hablan bien español, si hablan bien español, ¿sabes?

LUNA: ¿Y alemán?

INVESTIGADORA: No, solo el español.

LUNA: ¿Y por qué no inglés?

INVESTIGADORA: Porque solo hago el español. Otra vez, en otro trabajo, haré otro idioma, pero ahora, en otro trabajo que estoy escribiendo, escribo solo sobre el español.

LUNA: ¿Cuántos idiomas puedes?

INVESTIGADORA: ¿Cuántos idiomas hablo yo?

LUNA: Sí, muy bien...

INVESTIGADORA: Pues...

LUNA: Como el español...

INVESTIGADORA: Buf, pues como el español, solo el español y el alemán. El inglés lo hablo... [voces solapadas]

LUNA: ¿En alemán también lo puedes hacer muy bien?

INVESTIGADORA: El alemán también lo puedo muy bien, sí.

LUNA: ¿De dónde has aprendido el alemán?

INVESTIGADORA: El alemán lo he aprendido aquí, pero no lo he aprendido como tú, desde que era una niña pequeña, y tenía dieciséis años cuando aprendí alemán. Ya era más mayor.

LUNA: Hace en... ¿Veinticuatro años?

INVESTIGADORA: Qué lista eres.

LUNA: Solo lo sabía.

INVESTIGADORA: ¿Por qué?

LUNA: Porque 24 es casi mi número favorito.

INVESTIGADORA: Yo pensaba que habías calculado. 24 y 16, ¿cuántos son?

LUNA: Hum... No lo sé...

INVESTIGADORA: Ah, claro que lo sabes 24 y 16 cuántos son. A ver, 24 y 10, ¿cuántos son?

LUNA: ¿24 y 10? Treinta y... treinta y cuatro.

INVESTIGADORA: ¿Y 34 y 6?

LUNA: ¿34 y 6? ¿34 y 6? 36, 37, 38, 39...

INVESTIGADORA: No, 35, 36, 37, 38, 40.

LUNA: Cuarenta y {cinco}

INVESTIGADORA: 40, 40. Y yo tengo 40 años.

LUNA: Y mi mamá, 38.

INVESTIGADORA: Tu mamá, 38. Voy a hacer 41 ahora en mayo.

LUNA: Mi papá tiene treinta... [risas] noo... 43 años.

INVESTIGADORA: 42 y mamá, 38.

LUNA: Y mamá va a cumplir 29...

INVESTIGADORA: 39...39.

LUNA: 39.

INVESTIGADORA: ¿Y cuándo va a cumplir mamá los años? ¿Lo sabes?

LUNA: El 6 de febrero. Y Leo, el 29.

INVESTIGADORA: ¿El 6? ¡Es dentro de seis semanas!

LUNA: El 29 de enero.

INVESTIGADORA: El 29 de enero va a cumplir tres añitos, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Oye, ¿y le vas a preparar una fiesta de cumple a mamá?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: ¿No? ¿Por qué?

LUNA: Pero mamá y todos los de nuestra familia van a poner mucho dinero y le vamos a comprar un {broche} muy grande que hay todo [inaudible 04:02]

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¿Como un violín?

LUNA: ¡No! Un [inaudible 04:05] que tiene todo dentro y como unos coches, y...

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Eso quiere mamá?

LUNA: Eso, creemos que a Leo le gusta.

INVESTIGADORA: Ah, ah, para Leo.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Ah... yo pensé que para mamá. Ya decía yo. A mamá, eso no le gusta.

LUNA: [risas]

INVESTIGADORA: ¿Y qué le vais a regalar a mamá?

LUNA: No lo sabemos aún. Y a mi abuelita, tiene el cumpleaños el 24 de enero.

INVESTIGADORA: El cumpleaños de tu abuelita es el 24 de enero. O sea: 24, 29 y 16 de febrero, ¿no? ¿6 es de mamá?, ¿6 o...?

LUNA: Y el 11 o 12 o no sé...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: No sé... tiene mi abuelito.

INVESTIGADORA: Jo, pues el once de enero también es el de...

(05:00)

El de mi hijo, el mediano, también.

LUNA: Ya lo has...

INVESTIGADORA: Ya lo hemos barajado mucho. Es que hay que hacerlo muy bien porque como están las familias ordenadas, sino lo barajamos bien y no mezclamos bien las cartas, sabes lo que pasa, ¿no?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Aunque realmente, me gustaría jugar a ese otro juego, al nuevo.

LUNA: No tengo ningún nuevo.

INVESTIGADORA: Este, sí, este. Me has dicho que te lo han regalado ahora.

LUNA: No, ahora, no. Los reyes magos.

INVESTIGADORA: Bueno, los Reyes Magos.

LUNA: Es que no me gusta tanto.

INVESTIGADORA: ¿No?

LUNA: No, porque hay que...porque hay que contar historias.

INVESTIGADORA: ¿Hay que contar historias y no te gusta contar historias? No me lo creo, con todo lo que te gusta hablar.

LUNA: no, no me gusta contar historias. Casi sé el Spagat.

INVESTIGADORA: A ver, ¿te sabes abrir de piernas?

LUNA: Sí, casi.

INVESTIGADORA: Sí, también

LUNA: Hay también una [inaudible 06:03]

INVESTIGADORA: Pero yo no puedo hacerlo.

INVESTIGADORA; Y mira...

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: A ver...Ay... Todavía te falta un poquito.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Un poquito, un poquito, un poquito...

LUNA: Ay, es que lo hago. Es que siempre...

INVESTIGADORA: Es que siempre duele, ¿verdad?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Es que duele, ¿verdad? Si no estás bien entrenada...

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Si no estás bien entrenada, duele.

LUNA. Sí... He aprendido de mi amiga porque ella está entrenada, ha hecho un curso...de cómo esas cosas así...Como hace, como hace de cosas que duele...

INVESTIGADORA: ¿De gimnasia? ¿Cosas que duelen?

LUNA: O...

INVESTIGADORA: Pobrecita...

LUNA. No...

INVESTIGADORA: ¿Y adónde va tu amiga a entrenar esas cosas?

LUNA: No lo sé... Ya los he movido bien...

INVESTIGADORA: ¿Ya? ¿Tú crees que ya vale? Creo que tenemos que poner la luz, que yo, casi no veo...

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Está muy oscuro...

LUNA: ¿Así?

INVESTIGADORA: Así... Bueno... Ay, ¿y pone esa lamparita? Esa lamparita amarilla, que es muy bonita... Es para dormir, ¿no?

LUNA. Sí...

INVESTIGADORA: Lo tienes que enchufar, ¿no lo tienes que enchufar?

LUNA: Ah... [risas]

INVESTIGADORA: Claro, si no lo enchufas, no funciona...

LUNA: Sí, pero a uno, dos y tres [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¡Tres! ¡Ay, qué bonita que es!

LUNA: Si lo apagamos es más bonito.

INVESTIGADORA: No, déjalo. ¿No te gusta?

LUNA: A mí, me gusta cuando está {azul}. Entonces, lo ponemos así, para [inaudible 07:53]

INVESTIGADORA: Ah, ¿qué quieres? ¿Apagar la luz grande?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Pues venga, apaga la luz grande. Lo que pasa es que no estoy yo segura de que vayamos a ver algo. ¿Vemos suficiente?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Venga, vamos a repartir las cartas. Cuenta conmigo.

LUNA: Uno, uno; dos, dos; tres, tres; cuatro, cuatro; cinco, cinco; seis, seis.

INVESTIGADORA: Qué rápida. Eres más rápida que yo.

LUNA: Puedo contar más rápido: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez.

INVESTIGADORA: Ah...

LUNA: [sonido de queja]

INVESTIGADORA: A ver, esto, ¿por qué tiene un agujero aquí en medio? ¿Qué ha pasado?

LUNA: Porque mi abuelita quería dar la luz y entonces, apretó muy fuerte el pie y entonces, se rompió. Y entonces, mi abuelito...

INVESTIGADORA: Lo arregló.

LUNA: No lo arregló como aquí, entonces, ¿ves? Esta cosa...

INVESTIGADORA: Ah, sí, sí.

LUNA: Pero esto, movido, está como aquí metido.

INVESTIGADORA: Está metido, sí, sí, sí. Está metido hacia adentro, ¿verdad? Y lo ha arreglado el abuelo.

LUNA: Pero sí se podía abrir, entonces, te toca a ti. [risas]

INVESTIGADORA: Lo intento, sí, ¿o no?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Bueno, no se puede, ¿no?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Esto qué es, ¿para encender y apagar, ¿no?

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Ah, es que ya es. Esto lo pisas así, ¿no?

LUNA: Así, le das aquí...

INVESTIGADORA: Ya, pero es muy práctico, ¿no?

LUNA: Hoy, y van así unos niños.

INVESTIGADORA: No lo sé, no.

LUNA: Esto, también puedo abrir esto, pero la farola, esto es lo que hay...

INVESTIGADORA: La bombilla...

LUNA: Sí... No sé, lo sabe tan solo mi papá.

INVESTIGADORA: Ajá.

LUNA: Lo voy a poner así.

INVESTIGADORA: Mejor... ¿no? Y encima, porque yo no veo nada...

LUNA: [exclamación]

(10:00)

INVESTIGADORA: Vale, así veo mucho mejor. ¿Quién empieza?

LUNA: Así.

INVESTIGADORA: Hoy, así.

LUNA: Sí. Yo no necesito el [inaudible 10:16]

INVESTIGADORA: Jo, pero yo sí.

LUNA: [grito] Qué buena suerte.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: Ahora, sí. Tienes [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¡No mires mis cartas!

LUNA: [risas]

INVESTIGADORA: Venga, psss... el pequeño patito está durmiendo...

LUNA: El pequeño cerdito está durmiendo...

INVESTIGADORA: Jo... no tengo cerditos...

LUNA: El pequeño gatito está durmiendo...

INVESTIGADORA: ¡Pero qué suerte estás teniendo! Mira, yo tengo dos gatitos...

LUNA: [grito] Ay, ay, ay, ay. No puedo...

INVESTIGADORA: ¿No puedes? ¿Pasas?

LUNA: Paso...

INVESTIGADORA: Yo, también.

LUNA: Ok. Te toca...

INVESTIGADORA: ¿Me toca otra vez?

LUNA: Sí, paso...

INVESTIGADORA: Jo, es que no tengo ninguna otra vez...

LUNA: Ah, sí. Dos de cerdito.

INVESTIGADORA: No puedo, paso.

LUNA: Paso.

INVESTIGADORA: ¿Pero ya has robado? Huy va...

LUNA: No puedo...Tengo otro gatito.

INVESTIGADORA: Por eso, {que tampoco puedes} Yo también tengo un cerdito, pero tampoco puedo. Venga, pasas, ¿no?

LUNA: Igual necesito un cuatro o un tres... Necesito un cerdito, un tres de cerdito.

INVESTIGADORA: ¿Tienes uno?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: Yo, tampoco.

LUNA: Sí que tengo, pero no me lo quiero gastar.

INVESTIGADORA: ¿Por qué?
 LUNA: Porque solo necesito un uno.
 INVESTIGADORA: Ah... ¿Uno de cerdito, como este?
 LUNA: No, no, no, no, no...
 INVESTIGADORA: Bueno, venga, seguimos.
 LUNA: Ok.
 INVESTIGADORA: Te toca.
 LUNA: Hummm. No quiero... [risas]
 INVESTIGADORA: ¿No quieres o no puedes?
 LUNA: No quiero.
 INVESTIGADORA: Venga, anda.
 LUNA: No quiero.
 INVESTIGADORA: Pasas, ¿no?
 LUNA: Sí paso...
 INVESTIGADORA: Ay, sí, sí, sí, sí... Tres... ¿Tienes un cuatro?
 LUNA: [gritos] Miau...
 INVESTIGADORA: Has ganado... le has ganado a la primera familia.
 LUNA: Sí... Soy la primera del mundo entero...
 INVESTIGADORA: Jo, qué suerte tienes. Venga.
 LUNA: ¿Te toca? No, a mí me toca [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: Sí, vale.
 LUNA: [gritos]
 INVESTIGADORA: Chissst.
 LUNA: La pequeña ovejita... [al unísono] está durmiendo.
 INVESTIGADORA: ...está durmiendo.
 LUNA: Uf... No puedo.
 INVESTIGADORA: ¿No puedes?
 LUNA: Paso, paso, paso... [sonido de un perro]
 INVESTIGADORA: Venga, ponlo.
 LUNA: [gritos] [risas] No, no...
 INVESTIGADORA: Sí... ¿Cómo hace este?
 LUNA: Oink, oink, oink.
 INVESTIGADORA: Vale. ¿Más? No puedo poner más. ¿Tú?
 LUNA: Sí...
 INVESTIGADORA: Chissst. El pequeño cerdito está durmiendo...
 LUNA: ¡Guau!
 INVESTIGADORA: Chissst. El pequeño perrito está durmiendo. Eh... ¿Cuántos minutos llevamos ya?
 LUNA: Eh... catorce.
 INVESTIGADORA: Hola, Leo. ¿Qué más? ¿Tienes un tres de pato?
 LUNA: [negación]
 INVESTIGADORA: ¿Un dos de ovejitas?
 LUNA: No tengo un dos de ovejitas.
 INVESTIGADORA: Ah, yo tengo un dos de ovejitas. Tres, pero no tengo cuatro. Me vas a ganar otra vez. ¡Tres!
 ¿Y tienes tú el cuatro?
 LUNA: Oink...
 INVESTIGADORA: Muy bien.
 LUNA: Oh, me toca otra vez.
 INVESTIGADORA: Jo, ¡qué suerte estás teniendo!
(15:00)
 {Te está yendo bien otra vez}
 LUNA: Creo que tiene cada animal dos veces.
 INVESTIGADORA: Pues te tienes que dar prisa...
 LUNA: Chissst.
 INVESTIGADORA: Venga, no tengo... [voces solapadas]
 LUNA: ¿Tenemos tantos cuatros?
 INVESTIGADORA: No, cuatros, solo tengo tres.
 LUNA: Un gato y ajá...
 INVESTIGADORA: Y un cerdito.

LUNA: Yo tampoco tengo. Sí, yo puedo.
 INVESTIGADORA: ¿Tú puedes?
 LUNA: Sí. ¡Miau! La pequeña... El pequeño gato
 INVESTIGADORA: ... está durmiendo.
 LUNA: ¿Hace?
 INVESTIGADORA: Tres y cuatro. Wouf, wouf, wouf.
 LUNA: ¡No! Ah... No puedo. ¿Cojo?
 INVESTIGADORA: ¿Ya has robado?
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: Nada, no puedo. Paso.
 LUNA: ¡Huy! ¡Qué buena suerte!
 LUNA E INVESTIGADORA: ¡Qué buena suerte!
 INVESTIGADORA: Vas a ganar, vas a ganar...
 LUNA: ¿Cuántas familias tienes?
 INVESTIGADORA: Dos. ¿Y tú? Tienes tres ya. Venga. ¿Puedes sacar o no puedes sacar? Tienes un uno, ¿no?
 LUNA: No tengo ningún uno.
 INVESTIGADORA: Yo tengo tres.
 LUNA: ¡Cuac!
 INVESTIGADORA: Jolín, ¡ah, qué suerte!
 LUNA: Antes, tú tenías toda la suerte.
 INVESTIGADORA: Es verdad, tienes razón. Ahora, tienes tú toda la suerte.
 LUNA: No tengo.
 INVESTIGADORA: Venga.
 LUNA: ¿Te toca o me toca?
 INVESTIGADORA: Creo que me toca a mí. Tres de gatito...
 LUNA: Bueno, puedo...
 INVESTIGADORA: [risas] ¿Ya has oído a tu hermano? ¡Qué gracioso! Tres y cuatro. ¡Miau! ¡Miau!
 LUNA: No...
 INVESTIGADORA: Sí... Chissst. El pequeño gatito está durmiendo.
 LUNA: Mala suerte...
 INVESTIGADORA: Jo, y también tenía un dos. La pequeña ovejita está durmiendo.
 LUNA: De cada animal tengo un dos y un dos.
 INVESTIGADORA: Un dos y un dos.
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: Un tres y una...
 LUNA: Cuatro... [gritos]
 INVESTIGADORA: Sí... Mira...
 LUNA: Mira...
 INVESTIGADORA: Ja, ja, ja, ja...
 LUNA: Tú estás teniendo...
 INVESTIGADORA: Ahora sí que estás teniendo suerte... Venga.
 LUNA: El pequeño {perrito} está durmiendo...
 INVESTIGADORA: Chisst... El pequeño perrito está durmiendo... No puedo, paso.
 LUNA: ¡Yujuuuu! [gritos] Tres.
 INVESTIGADORA: ¿Qué pasa? ¿Tienes algo?
 LUNA: No... ¡Yo quería un cuatro!
 INVESTIGADORA: Yo tengo un cuatro...
 LUNA: No...
 INVESTIGADORA: Yo tengo un cuatro... Oink, oink, oink...
 LUNA: ¿Tú vas a ganar?
 INVESTIGADORA: No, yo creo que no... No, venga, te toca a ti.
 LUNA: {Tengo} no...
 INVESTIGADORA: Tres de ovejitas. ¿Tienes tantos cuatros?
 LUNA: Muy bien... ¿Te toca?
 INVESTIGADORA: Me toca. Chissst. La pequeña ovejita está durmiendo.
 LUNA: Ahora, solo tengo un... Ahora, solo tengo un tres y dos cuatros.
 INVESTIGADORA: Y dos cuatros.
 LUNA: Chisst. ¡Oh, no puedo!

INVESTIGADORA: ¿No puedes? Paso.

LUNA: Wouf, wouf, wouf.

INVESTIGADORA: Jolines.

LUNA: ¡Me toca!

INVESTIGADORA: ¡Hoy! Lo siento, lo siento, lo siento...

LUNA: Oh, ok. Es difícil ponerlos así.

INVESTIGADORA: Ponlos así.

(20:00)

Muy bien, porque así los ordenamos, venga.

LUNA: Muy bien. No podía... Yo no podía... No puedo...

INVESTIGADORA: No podía, se dice.

LUNA12

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 0:20:05

[El documental empieza a 0:01]

LUNA: No sé cuál. ¿Uno?

INVESTIGADORA: ¿Quieres jugar al Uno? Yo pensé que querías que nos mirásemos esto que te he traído ahora. ¿Has visto lo que es?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Qué es?

LUNA: Un búho.

INVESTIGADORA: Y lo que tienes que hacer es coser... Las partes ya están recortadas, ¿ves? Las tienes que coser y pegar, y así, coser alrededor y luego, rellenarlas. Lo rellenas y te haces un cojincito. ¿Qué te parece? ¿Lo vas a hacer con mamá? Jugamos al Uno.

LUNA: {Sí}

INVESTIGADORA: Pero en español, ¿vale?

LUNA: Vale.

INVESTIGADORA: [voces solapadas] A ver.

LUNA: ¡Yo no tengo buenas cartas!

INVESTIGADORA: ¿Hum? ¿Perdona?

LUNA: Yo no tengo cartas buenas.

INVESTIGADORA: Pues la verdad es que yo tampoco. Pero igual es que... Tenemos que barajar. Vamos a ver. Vamos a empezar otra vez... Vamos a mezclar las cartas bien...

LUNA: No, esta empieza.

INVESTIGADORA: ¿Esta empieza? Bueno, vamos a barajar bien las cartas, vamos a empezar, ¿Hum? ¿Y qué tal todo este tiempo que no nos hemos visto? ¿Bien, habéis estado bien?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Qué habéis hecho?

LUNA: Hemos estado en... no sé cómo se llama. Quiero... Ich freue mich schon...

INVESTIGADORA: ¿Te alegras? ¿De qué te alegras?

LUNA: Me alegro de mañana porque mañana me voy con mis abuelos.

INVESTIGADORA: ¿Mañana vas a casa de tus abuelitos?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y dónde viven tus abuelitos?

LUNA: En un {lugar}

INVESTIGADORA: En Voralberg. ¿Y te vas con papá?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿En coche?

LUNA: No, en tren. Seis horas.

INVESTIGADORA: Madre mía. Seis horas.

LUNA: O igual un poquito más.

INVESTIGADORA: Mamá se queda aquí, trabajando.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Anda, escribiendo.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Y vas solita con papá.

LUNA: Sí. No, con Leo también.

INVESTIGADORA: Bueno, con Leo, claro. Os vais los tres.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y qué vais a hacer allí?

LUNA: Voy a ir con {caballos}.

INVESTIGADORA: ¿Vas a ir con papá y con quién más?

LUNA: Con caballos.

INVESTIGADORA: ¿Con caballos? ¿Vas a ir a montar con caballos? ¿Tienen tus abuelitos caballos?

LUNA: No. Mi prima tiene unos caballos y voy a ir con ella ahora.

INVESTIGADORA: ¡Qué bien! ¿Te alegras ya?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Qué bien. ¿Y tienes botas para montar y casco y todo? ¿Sí?

LUNA: Ellos me dan el casco y el pantalón.

INVESTIGADORA: Vale. Ellos te dan el casco y el pantalón. Te lo dejan, ¿no? Para que puedas montar. ¿Te lo han dejado alguna vez?

LUNA: Sí, me gusta y algunas veces puedo ir solito.

INVESTIGADORA: ¿Solita, ya con el caballo?

LUNA: Pero entonces, no me acuerdo. Una de las dos va en el caballo grande y entonces, vamos a...

INVESTIGADORA: Con el pony.

LUNA: Sí. No, es un caballo que tiene seis años y el otro tiene tres años.

INVESTIGADORA: ¿Y a ti te dan el de seis años o el de tres?

LUNA: El de seis.

INVESTIGADORA: Porque es más tranquilo.

LUNA: Porque el caballo, el [inaudible 03:39] siempre se porta más mal.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Se porta mal?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Por qué?

LUNA: Siempre cuando él va... siempre... él va... y hace cosas traidoras.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Va más rápido.

INVESTIGADORA: ¿De verdad? ¿Esas cosas hace?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Qué caballo más malo. Hay que adiestrarle bien. Hay que darle un azote en el culo para que no haga esas cosas. ¿Te da miedo?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿No? ¿No te da miedo? Bueno, vamos a jugar. ¿Cuántas cartas?

LUNA: Ocho.

INVESTIGADORA: ¿Reparto yo o repartes tú?

LUNA: No...

INVESTIGADORA: Yo reparto, venga. Una, dos, tres... ¡Pero no me las enseñes! Cuatro, cinco, seis, siete y ocho. Cuando juego con mi hijo quiere que reparta doce cartas, fíjate... Qué bruto que es. Así no se acaba nunca el juego. Bueno, ¿tienes mejores cartas ahora?

LUNA: Sí. Dos.

INVESTIGADORA: ¿Ves? Yo también tengo mejores cartas.

LUNA: No, tres.

INVESTIGADORA: ¿Tres, incluso? ¡Qué barbaridad! Bueno, a ver quién empieza.

LUNA: Tú...

INVESTIGADORA: ¿Yo?

(05:00)

LUNA: No, yo.

INVESTIGADORA: No, venga, tú. Jo, qué buena, cómo se nota que tienes experiencia, ¿eh?

LUNA: Quiero el color verde.

INVESTIGADORA: El color verde. ¿Sabes cómo se llama este animal en español?

LUNA: No.

INVESTIGADORA: ¿Este? Rinoceronte. [voces solapadas]

LUNA: Me toca.

INVESTIGADORA: Rinoceronte. Sí.

LUNA: He puesto un tigre.

INVESTIGADORA: Has puesto un tigre. Yo he puesto un rinoceronte.

LUNA: No puedes.

INVESTIGADORA: ¿Por qué no? [voces solapadas]

LUNA: Porque...

INVESTIGADORA: ¡Ay! ¡Qué tonta soy! Perdona, ¡que me he equivocado de color!
 LUNA: Puedes poner un cinco...
 INVESTIGADORA: Sí, sí... Lo sé, lo sé. Paso.
 LUNA: Uno...
 INVESTIGADORA: Pero bueno, ¡qué rapidez! Paso. ¡Has ganado! ¿Pero cómo puedes haber ganado tan rápidamente? No puede ser...
 LUNA: Yo juego estas cartas con mi papá {Skipbo}.
 INVESTIGADORA: Con tu papá, ¿qué?
 LUNA: Skip-bo.
 INVESTIGADORA: ¿Ski-bpo? ¿Qué es eso?
 LUNA: Es un juego que es... que es casi lo mismo...
 INVESTIGADORA: ¿Pero...? ¿Qué diferencias hay, a ver? Cuéntame cómo se juega.
 LUNA: Que hay aquí 10 o 20 cartas...
 INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]
 LUNA: Y aquí, encima, hay otras cinco cartas...
 INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]
 LUNA: Entonces, tienes que hacer hasta nueve y entonces, todas las buenas cartas que están aquí en uno son Skip-bo que es que puedes... Si tú no tienes este número, pues puedes poner esa carta.
 INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] ¿Dónde, en el centro?
 LUNA: Sí. ¿Ponemos un caso?
 INVESTIGADORA: Sí, porque me parece un poco complicado. No sé si lo he entendido bien.
 LUNA: Cada uno tiene que tener diez cartas.
 INVESTIGADORA: Cada uno tiene que tener diez cartas.
 LUNA: Y cada uno tiene que estar...
 INVESTIGADORA: Diez... y diez.
 INVESTIGADORA: Una tiene que estar dada la vuelta, ¿no?
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: ¿Y qué hago con estas cinco cartas? Cada uno, otra vez, cinco.
 LUNA: Pero estas cartas se pueden ver.
 INVESTIGADORA: Estas cartas se pueden ver.
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: ¿Y estas? ¿Qué hago con el resto?
 LUNA: Estas las pones así.
 INVESTIGADORA: ¿Las pongo aquí o...?
 LUNA: Sí, porque si no, tienes más del {resto}. Si acabas el juego, tienes que poner una carta aquí.
 INVESTIGADORA: Al lado.
 LUNA: Sí, al lado de...
 INVESTIGADORA: Sí, ok. Tú, vete explicándome porque yo creo que no lo entiendo muy bien. A ver.
 LUNA: Pues yo, pongo un uno, tengo un dos, tengo un tres.
 INVESTIGADORA: ¡Eso no es un tres!
 LUNA: Oh, sí.
 INVESTIGADORA: Pero vale, vale. Eso vale.
 LUNA: Sí, con esta carta, puedo Skip-bo y...
 INVESTIGADORA: Esa vale por todas, ¿no?
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: Esa carta vale por todas, ¿no?
 LUNA: Sí. Tres, cuatro...
 INVESTIGADORA: Cuatro...
 LUNA: Cinco...
 INVESTIGADORA: Eso no es cinco. ¿Esa también vale?
 LUNA: Sí.
 INVESTIGADORA: Jolín.
 LUNA: Y ahora tengo que coger otra vez...
 INVESTIGADORA: Otras cinco...
 LUNA: Sí... Cinco...Seis...
 INVESTIGADORA: Seis...
 LUNA: Siete...ocho...
 INVESTIGADORA: Ah...Ocho...

LUNA: Nueve...

INVESTIGADORA: Nueve...

LUNA: Ahora, esas se van... Uno... Dos... Tres...Cuatro... Cinco...Cinco... Ahora, aún puedo coger cuatro si aún necesitas cartas...

INVESTIGADORA: Vale...

LUNA: Un, dos... uno, uno... y el que gana...

(10:00)

Tiene que... El que gana es cuando todas estas cartas se han ido. Ya, pero yo todavía no he empezado a jugar.

LUNA: Sí, porque si hay, alguien puede jugar. Solo se puede... solo se pueden coger estas. Entonces, ya tenía tres.

INVESTIGADORA: Vale... entonces...

LUNA: Entonces, cinco...Y no puedo.

INVESTIGADORA: ¿Por qué pones el tres ahí?

LUNA: Y ahora, te toca.

INVESTIGADORA: ¿Pero por qué has puesto ese tres ahí?

LUNA: Porque entonces es que ha acabado el juego.

INVESTIGADORA: Ok. ¿Y ahora, dónde empiezo?

LUNA: Ahora, sigo.

INVESTIGADORA: Vale, ahora sigo. Dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete... [voces solapadas]

LUNA: Tienes que...

INVESTIGADORA: Siete, ocho...

LUNA: Nueve...

INVESTIGADORA: ¿Nueve? ¿Hasta dónde van? ¿Nueve o hasta más?

LUNA: Hasta diez.

INVESTIGADORA: Nueve. Vale, y aquí cojo ahora. ¿Cojo más? ¿Cuántas?

LUNA: Sí... Nueve al cuatro...

INVESTIGADORA: Cuatro...

LUNA: Vale.

INVESTIGADORA: Te toca ahora.

LUNA: ¿Me toca otra vez? Puedes coger...

INVESTIGADORA: Uno, dos, tres, cuatro...cinco...No puedo seguir.

LUNA: Pues ahora puedo coger otras cartas...

INVESTIGADORA: Cinco. No puedo seguir. A ver...

LUNA: Pues pones una carta aquí o...

INVESTIGADORA: ¿Una cualquiera, da igual cuál?

LUNA: Sí. Si la necesitas, te la puedes coger.

INVESTIGADORA: Ok.

LUNA: Hum... A ver... Estas cartas siempre se pueden. Da igual.

INVESTIGADORA: Vale, siempre se pueden. Da igual.

LUNA: [murmullo de vacilación] Cinco, seis, creo... Un, dos, tres...

INVESTIGADORA: Una, dos, tres, cuatro, cinco...

LUNA: Cinco...

INVESTIGADORA: Seis, faltan.

LUNA: Seis, seis... No puedo, pues cojo uno, dos y tres, cuatro, cinco, puedo coger dos, cinco...

INVESTIGADORA: ¿Qué más? Ahora, el seis...

LUNA: Seis, necesito... Siete...Ocho...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Nueve. ¿Qué pasa con esto?

LUNA: Ahora, estas las tienes que remover.

INVESTIGADORA: Los tienes que barajar otra vez. [murmullo de asentimiento] Vale. ¿Qué más?

LUNA: Y ahora, cinco...

INVESTIGADORA: Ahora, te faltan.

LUNA: Cinco, seis... seis... Un, dos, seis, siete, ocho. La última carta...

INVESTIGADORA: [murmullo de vacilación]

LUNA: Uno...

INVESTIGADORA: ¿Qué más? Ya vale, ya tienes cinco...Ya no puedes coger más.

LUNA: No puedo...

INVESTIGADORA: Vale, eso es un uno.

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: Yo tampoco puedo, ¿pero puedo sacar este uno?

LUNA: Claro que puedes aquí... Uno, dos. Pero tienes que dejar aquí.

INVESTIGADORA: Ah, vale. Pues uno, dos. No puedo seguir...

LUNA: Pues...

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¿Qué hacemos? Nueve. Ya está. Nueve. ¿Quién más? ¿Y qué hacemos ahora?

LUNA: Si no puedes más...

(15:00)

Ahora, puedes poner un uno.

INVESTIGADORA: Un uno.

LUNA: Seis...

INVESTIGADORA: Tenemos tres unos...

LUNA: Sí, sí...

INVESTIGADORA: Ah, pero tenemos siete...

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Ocho...

LUNA: Ocho... [voces solapadas] No, pero igual tienes que...

INVESTIGADORA: Ocho... nueve... Otro uno.

LUNA: No puedes, solo hay aquí cuatro.

INVESTIGADORA: Vale, por ahora, aquí hay cuatro.

LUNA: No, ese también.

INVESTIGADORA: No, ese también ha acabado. Esto ya ha acabado.

LUNA: Y tú has ganado.

INVESTIGADORA: ¿He ganado? ¡Fíjate! ¡Si ni siquiera me he dado cuenta!

LUNA: ¿Eh? ¿Por qué tengo ahora tantas cartas?

INVESTIGADORA: No sé, no sé lo que estábamos haciendo. Bueno, ¿qué te parece si me cuentas algo?

LUNA: Quiero jugar otra vez...

INVESTIGADORA: Pero primero, me tienes que contar algo...

LUNA: ¿De qué?

INVESTIGADORA: No sé, de cuándo es tu cumpleaños.

LUNA: El veintiocho de mayo.

INVESTIGADORA: ¿El veintiocho de mayo?

LUNA: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y qué vas a hacer? ¿Qué tienes pensado hacer?

LUNA: Voy a ir a [inaudible 16:15]

INVESTIGADORA: ¿Qué, qué, qué? ¿Adónde?

LUNA: A [Mamalies]

INVESTIGADORA: ¿A {Mamalouise}?

LUNA: {Mamalouise Ansann}

INVESTIGADORA: {Mamalouise Ansann} ¿Y qué es eso?

LUNA: Es solo un restaurante. Está cerca... Solo si vas allí...directamente...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Directamente, la calle para abajo...

LUNA: Mira, aquí vas así, y entonces, ya para abajo...y aquí vas así... y aquí también puedes. Pues vas así, así y después, ya está el local...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Y aquí está nuestra casa. Pues haces así, andando. Entonces, pasas la calle...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Y entonces, pasas el...

INVESTIGADORA: El local, que está en esa dirección. Vale, ¿y qué vas a hacer en ese local?

LUNA: Voy a comer. Tienen como una sopa así, grande...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: ...donde se pueden meter cosas así, solas.

INVESTIGADORA: ¿Cómo por ejemplo...?

LUNA: Como pescado, brócoli...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Y luego, te haces una sopa tú misma.

LUNA: Pero luego, eso no se puede... eso... Es para la noche... Eso solo hay de cinco a seis...

INVESTIGADORA: ¿De cinco a seis? O sea, que tenéis que ir a las cinco.

LUNA: Sí... De cinco... una entera noche hasta las seis.

INVESTIGADORA: [murmullo de sorpresa] ¿Y con quién vas a ir? ¿Con los papás o con tus amiguitas?

LUNA: Con los papás. Y mi cumple es el 4 de junio...

INVESTIGADORA: ¿La fiesta?

LUNA: Y allá nos quedamos a [inaudible 18:15]

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Vamos a ver un teatro y entonces, vamos a comer juntos un helado. Cada uno puede una bola con dos [inaudible 18:36]

INVESTIGADORA: Una bola con dos sabores.

LUNA: Sí. Entonces, vamos a mi casa...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

LUNA: Jugamos a unos juegos... Y entonces, vamos al [inaudible 18:47]

INVESTIGADORA: Al [inaudible 18:52]

LUNA: A jugar...

INVESTIGADORA: A jugar con tus amiguitas. Y ahora, cuéntame que la mamá me ha dicho que quieres... ¿Qué es lo que quieres que te regalen por tu cumpleaños?

LUNA: Un perro de verdad...

INVESTIGADORA: Una...

LUNA: Un perro de verdad.

INVESTIGADORA: Ya lo sé, pero aparte del perro de verdad, mamá me ha dicho que quieres una qué, ¿una máquina de qué?

LUNA: De coser.

INVESTIGADORA: Y una máquina de coser.

LUNA: Y una bicicleta, y muchas cosas...Y... no sé cómo se llama... Una cosa... una cosa...que es para las muñecas que es cuando van como los bebés...donde van cuando van...

INVESTIGADORA: ¿Un Maxicosi? ¿Para llevar a los bebés?

LUNA: Sí, para llevar... Solo es más pequeño y solo es para muñecas.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Vale, para llevar a tu muñequita de paseo...

LUNA: Sí...

INVESTIGADORA: Vale... ¿Y la máquina de coser para qué la quieres?

LUNA: Para coser.

(20:00)

INVESTIGADORA: Ya, pero ¿qué quieres coser?

LUNA: Para coser ropa para mis muñecas.

2. Transcripciones Julen

JULEN01

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[La sesión empieza a 0:01]

Tiempo total 11.47

JULEN: [inaudible 0:01]

MAMÁ: ¿Eh?

JULEN: {Hat mir geholfen bei salir}

MAMÁ: ¿Te ha ayudado a salir de la cama o de dónde?

JULEN: Del Fenster.

MAMÁ: Del... ¿Ah? Te ha ayudado a salir de la ventana...

JULEN: Sí...Pues [voces solapadas]...

MAMÁ: ¿Adónde querías ir?

JULEN: Pues quería ir... en... [inaudible 0:24] y luego, quiero ir a rennen...allí... con la... [inaudible 0:40]

MAMÁ: Cuidado, Julen. Sí, tienen prisa. ¿Eh? Aquí en las escaleras tenemos que estar a un lado.

JULEN: ¿Por qué?

MAMÁ: Para que pueda pasar la gente que tiene prisa.

JULEN: ¿{Por qué tenemos} prisa?

MAMÁ: Bueno, tenemos que esperar a papá y a Maialen.

JULEN: {Aquí}.

MAMÁ: Tenemos que esperar a papá y a Maialen, Julen. ¡Vamos a esperar! Mira, ya vienen.

JULEN: Sí...

MAMÁ: ¿Ves? Vamos a sentarnos.

[ruido] [personas hablando en alemán de fondo]

JULEN: ¿Por qué no vamos en {Freistadt} aussteigen, mamá, mamá? [voces solapadas]

MAMÁ: ¿Por qué no cogemos el metro en {Zeltstadt}?

JULEN: ¿Äh?

MAMÁ: Porque hemos venido a Sven Straße.

JULEN: Yo quería a {Sven Straße}.

MAMÁ: Para ir a {Zeltstadt} tendríamos que haber ido en dirección contraria, con el autobús.

JULEN: ¿Ah?

MAMÁ: Para ir a {Zeltstadt} tendríamos que haber cogido el autobús en la dirección contraria, para que lo [inaudible 2:04]

JULEN: Yo quiero ir también {a eso}...

MAMÁ: Bueno, eso lo podemos hacer otro día.

JULEN: Vale.

MAMÁ: ¿Que vamos a comer, Julen?

JULEN: ¿Dónde?

MAMÁ: En casa...

JULEN: No lo sé...

MAMÁ: ¿No? ¿Qué vas a hacer para cenar?

JULEN: Yo no lo sé una mamá o un papá.

MAMÁ: Bueno, ¿y qué? ¿Tú sabes cocinar?

JULEN: No.

MAMÁ: ¡Pues bien que te has hecho el desayuno esta mañana!

JULEN: ¿Eh?

MAMÁ: Esta mañana te has hecho el desayuno tú solo.

JULEN: [negando] Äh, Äh.

MAMÁ: Sí.

JULEN: Yo...Un sándwich es ningún eh...eh... no...

MAMÁ: Yo creo que sí.
JULEN: Es ningún desayuno.
MAMÁ: Yo creo que sí.
JULEN: ¡Es una cena!
MAMÁ: ¿Sándwich es una cena?
JULEN: Sí.
MAMÁ: Nah.
JULEN: ¡Sí!
MAMÁ: ¡No! ¡Un sándwich es algo para comer! Si quieres comer un sándwich para el desayuno, pues comes un sándwich para el desayuno.
JULEN: [reticente] Hum...
MAMÁ: Si quieres comer un sándwich para merendar, para comer, para cenar... Pues lo comes...
JULEN: [mueca]
MAMÁ: Pero tenemos que pensar a ver qué vamos a cocinar...
JULEN: [contrariado] Eh...
MAMÁ: Yo quiero hacer lentejas, pero papá, no. Papá no quiere comer lentejas.
JULEN: Y yo, tampoco.
MAMÁ: Vaya, hombre.
JULEN: Yo quiero patatas fritas.
MAMÁ: Pata... ¿Pero no habéis comido ayer patatas fritas?
JULEN: Noo.
MAMÁ: ¿Noo? ¿Me estás engañando, Julen?
JULEN: [negando] Äh, äh...
MAMÁ: ¿Seguro? Mira que ha dicho Theodora que había patatas, ¿eh?
JULEN: [risas] Me voy a hacerlo... {Esto}
MAMÁ: ¿Perdona?
JULEN: Esto...
MAMÁ: ¿Qué?
JULEN: La {Kappe}
MAMÁ: Ah, se ha soltado, se ha soltado. ¿Y si hacemos carne...?
JULEN: ¡Sí!
MAMÁ: ¿Con arroz?
JULEN: Yo quiero, así, arroz.
MAMÁ: ¿Así de carne? ¿O de arroz?
JULEN: Car...Así, muuuuy grande, quiero. [voces solapadas]
MAMÁ: ¿O pescado? Pescado podríamos hacer también. [voces solapadas]
JULEN: O patatas fritas con pescado.
MAMÁ: ¿Pescado con patatas fritas?
JULEN: Sí.
MAMÁ: Podemos hacer...Bueno... [voces solapadas]
JULEN: Mamá...
MAMÁ: Vamos a ver lo que opina Maialen y papá sobre eso. [voces solapadas] ¿Qué, cariño?
JULEN: ¿Äh?
MAMÁ: ¿Qué me querías decir?
JULEN: Oye, ¿qué necesita estos Löcher?
MAMÁ: Parece el tubo de escape.
JULEN: ¿Äh?
MAMÁ: Parece...Estos agujeros, estos tubos, parecen el tubo de escape.
JULEN: [voces solapadas] ¿Qué es un tubo de escape?
MAMÁ: Por ahí sale el humo de los coches.
JULEN: ¿Y para qué necesito un humo?
MAMÁ: Pues la mayoría de los coches, Julen, tienen un motor de combustión interna.

(5.00)

Y funciona con gasolina...y esa gasolina les da fuerza y sale el humo...o algo así
JULEN: ¿Y cuando está muy rápido?
MAMÁ: ¿Qué?
JULEN: Los gana a todos.
MAMÁ: ¿Pues qué? Cuando va muy rápido, ¿qué? No entiendo la pregunta.

JULEN: Que no tiene Francesco todo lo que tiene el Lightning McQueen
MAMÁ: Seguro que sí.
JULEN: Yo creo que no.
MAMÁ: ¿No?
JULEN: Yo he visto vorhin.
MAMÁ: ¿Qué has visto antes?
JULEN: ¿Podemos nos sentar aquí? ¿Mamá...?
MAMÁ: ¿Julen...?
JULEN: [inaudible 5.51] [risas] [voces de fondo] Eh... Yo quiero mein Fisch angeln
MAMÁ: Vale. ¿Conoces a alguien que sepa pescar?
JULEN: ¿Äh?
MAMÁ: Que si conoces a alguien que sepa pescar.
JULEN: ¿Puedes Pinocho singen?... Pinocho...
MAMÁ: [risas] No...
JULEN: Voy a pescar.
MAMÁ: [risas] Tú lo cantas.
JULEN: No, ...
MAMÁ: Sí...
JULEN: Tú...
MAMÁ: Tú lo cantas y yo te hago la música.
JULEN: Pinocho...
MAMÁ: [canta] Pinocho... Tiri, tiri, tiri...
JULEN: [risas] [inaudible 6.52]
MAMÁ: Tiririririri...Tiri, tiri, tiri, ti tiritiritiri...Pinocho... [voces solapadas]
JULEN Y MAMÁ: ...fue a pescar...
MAMÁ: ...al río Guadalquivir...se le cayó la caña... [señal del metro] Y ya está.
JULEN: Mami, ahí... [inaudible 7:26] Pinocho... [voces solapadas]
JULEN: Mamá, {vamos a ver} quién es Pinocho...Voy a Pinocho al Wasser werfen...
[sonido de fondo]
MAMÁ: ¿Pero por qué? Pinocho es de madera, así que seguro que flota.
JULEN: ¿Eh?
MAMÁ: Pinocho es de madera, así que seguro que flota...
MAMÁ: ¿No crees?
JULEN: Sí.
MAMÁ: Sí.
JULEN: ¿Por qué es Pinocho de madera?
MAMÁ: Porque lo hizo un carpintero.
JULEN: ¿Äh?
MAMÁ: lo hizo un carpintero.
JULEN: ¿Qué es un carpintero?
MAMÁ: Un carpintero es una persona que trabaja con madera...
JULEN: [inaudible 8:15] esas también.
[ruido de fondo] [voces en alemán] [señal de parada del metro]
JULEN: ¿Mamá...?
MAMÁ: ¿Julen...?
JULEN: darf ich hier aussteigen?
MAMÁ: Sí, aquí nos bajamos.
JULEN: Stadion?
MAMÁ: Sí.
JULEN: Was? Mami, mira...
[sonido de fondo]
MAMÁ: ¿Eh?
JULEN: ¿Mamá...?
MAMÁ: ¿Julen?
JULEN: ¿Qué es esto lo que veo aquí?
MAMÁ: No sé a qué te refieres...
JULEN: [inaudible 9.13]
MAMÁ: ¿Un gorro?

JULEN: ¿Äh?
 MAMÁ: ¿Un gorro?
 MAMÁ: ¿Sí...?
 JULEN: schau mal, so, so
 MAMÁ: ¡Huy!
 JULEN: {Aquí}... geh kurz weg...
 MAMÁ: {Julen: se cuelga...}
 [ruido de fondo] [voz en alemán]
 [ruido]
 MAMÁ: Maialen, Maialen, Maialen, [voces solapadas] Maialen...
 MAIALEN: Papá...
 MAMÁ: Siehe! ¡Un perro! ¿Ve, ve?
 PAPÁ: [inaudible 9.54]
 MAMÁ: ¿Eh?
 PAPÁ: [inaudible 9.56]
 JULEN: I have to get Julen. {I am making the recording}
 MAIALEN: [inaudible 10:01] [sonido de fondo]
 MAMÁ: ¡Huy! [risas] Ha ido hasta abajo.
 [voz en alemán] [voces de fondo]
 MAMÁ: Mira, lo ha encontrado la mujer. ¿Le das las gracias? ¿Eh, Julen?
 [voces de fondo]
 ¡Qué bien! ¡Qué bien!
 JULEN: Yo creía que está runter gefallen.
 MAMÁ: ¿Sí? [risas] [voces solapadas]
 JULEN: [inaudible 10:47]
 MAMÁ: Yo creo que lo has tirado un poco.
 JULEN: el Auto ist weg.
 MAMÁ: ¡Huy!
 JULEN: ¿Mamá?
 MAMÁ: ¿Sí?
 JULEN: ¿Podemos ir yo y tú al Müller?
 MAMÁ: ¿Qué quieres hacer en el Müller?
 JULEN: Pues quiero... {zur gleichen} ... [inaudible 11:24] der Fernseher. ¿Äh?
 MAMÁ: ¡Ah! Pero hace poco hemos comprado unos también, Julen.
 JULEN: Yo no... [inaudible 11:32]
 MAMÁ: Sí, la película «Los amigos de Lightning McQueen»
 JULEN: ¿Sí?
 MAMÁ: ¡Sí!
 JULEN: Esos no los tengo...
 MAMÁ: Alguno ya tienes...
 JULEN: ¿Äh?
 MAMÁ: Alguno ya tienes... [inaudible 11.41]

JULEN02

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[La sesión empieza a 0:01]

Tiempo total 19.37

JULEN: Que no quiero.

INVESTIGADORA: ¿Por qué no quieres? ¿Pero esto es lo que te gusta a ti?

MAIALEN: Ese...

JULEN: No.

INVESTIGADORA: A ver, enséñamelo, cuéntame. Ven, vamos a ver qué más tienes. Cuéntame de qué va este. Este no lo has visto, dice mamá.

MAMÁ: A ver, mira. Espera, vamos a quitar esto para que [inaudible 0.16]

JULEN: No.

[voces de fondo]

INVESTIGADORA: Ah, esta es muy divertida, ¿no?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Esta te gusta o no?

JULEN: Un poquito.

INVESTIGADORA: ¿Un poquito?

JULEN: Pero no lo quiero ver.

INVESTIGADORA: ¿No lo quieres ver?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿Por qué? A ver, ¿cuál es tu película preferida?

JULEN: [pensando] Hum... No... ¡Esta!

[voces de fondo]

INVESTIGADORA: ¿Esta? Pero esta es en inglés.

MAIALEN: Ese.

JULEN: [murmullo de negación]

INVESTIGADORA: ¿No?

[Mamá habla en voz baja, casi imperceptible]

JULEN: Deutsch.

INVESTIGADORA: Ist Deutsch? Está en español. Y en alemán.

JULEN: Español.

MAMÁ: Solo en español.

INVESTIGADORA: ¿Y te gusta?

MAMÁ: Se llama «Little People».

JULEN: [repitiendo] «Little People».

INVESTIGADORA: ¿Y es una... es una película o son canciones?

JULEN: Película.

INVESTIGADORA: Ah, película.

JULEN: Mamá, ¿lo podemos ver?

MAMÁ: No, ahora, no.

JULEN: Porfa...

MAMÁ: No, ahora, no... [voces solapadas]

JULEN: Solo un poquito...

MAMÁ: Un poquito, {luego}... [inaudible 1.16]

INVESTIGADORA: Luego, luego, seguro que te deja mamá. Ven, vamos a jugar a algo, ¿me enseñas tus cuentos?

MAIALEN: No sé... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: O los coches...

JULEN: {Tienes} esto... [inaudible 1.23]

INVESTIGADORA: ¿Este?

JULEN: ¿Eh?

INVESTIGADORA: Ah, ¿Mensch ärgere dich nicht?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: A ver, ¿ese quieres?

JULEN: ¿Sabes cómo se hace?

INVESTIGADORA: Sí... Claro que sé cómo se hace.

JULEN: Yo también. [voces solapadas] No podemos...
[voces de fondo]

INVESTIGADORA: ¡Claro que sé cómo se juega! Bueno, ¿jugamos aquí abajo en el suelo?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Vale.

JULEN: Mira, tenemos aquí algo. Tú puedes esta Seite o esta.

INVESTIGADORA: Esta me gusta más.

JULEN: Vale.

INVESTIGADORA: ¿Tú también quieres?

JULEN: Yo soy... schwarz. ¿Y tú?

INVESTIGADORA: ¿Tú qué color coges, me has dicho? El negro. Vale.

JULEN: Tenemos negro.

INVESTIGADORA: Y yo cojo... el verde.

JULEN: Maialen, rot... [inaudible 2:17] nicht anfangen, Maialen. Uno aquí...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: Mamá, que tienes uno aquí...

MAMÁ: ¡No!

INVESTIGADORA: [al unísono con la mamá] No. Tienen que estar los cuatro dentro.

MAMÁ: Sí. Ahí están... [voces solapadas]

JULEN: Vamos a llevar aquí a otro.

INVESTIGADORA: Vale.

JULEN: Maialen, da, aquí... Yo tengo estos solos...
[Maialen de fondo]

INVESTIGADORA: Estos, ponlos aquí.

MAIALEN: ¿Aquí? ¿Aquí?

INVESTIGADORA: Sí, ahí, exactamente. [voces solapadas]

JULEN: Se llaman «bolos».

INVESTIGADORA: Los bolos.

MAMÁ: ¿Bolos?

JULEN: Yo voy...yo voy a empezar...

INVESTIGADORA: Te falta uno...

JULEN: ¿Äh?

INVESTIGADORA: Falta uno, ¿no?

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: ¡Ahí va! Bueno, coge otro de otro color. Vamos a poner este, ¿vale?

JULEN: No, es que tengo todos... [inaudible 3.07]

INVESTIGADORA: Sí, pero es que no está...Se ha perdido. A ver.
[sonido de piezas]

JULEN: ¿Vamos lieber auf der anderen Seite?

INVESTIGADORA: Bueno, vale...

MAMÁ: Puedes coger otro color... [voces solapadas] [inaudible 3.24]

JULEN: No, yo quiero este. [voces solapadas]

MAMÁ: Puedes coger de otro color.

INVESTIGADORA: Bueno, a ver, cogemos la otra del otro lado, venga.

JULEN: [inaudible: 3.46]

INVESTIGADORA: Y tú, ¿cuál quieres? ¿Rojo? [voces solapadas]

JULEN: ¿Y tú? Venga, yo, amarillo.

JULEN: Maialen ist blau.

INVESTIGADORA: Vale.

JULEN: Yo voy a empezar, ¿vale?

INVESTIGADORA: Vale, tú empiezas, pero a mí me falta un amarillo. A ver. Aquí ¿Me das este? Así. Y tú pones los tuyos aquí. Venga, a ver.

MAIALEN: ¿Aquí?

INVESTIGADORA: Aquí, perfecto. Muy bien.

JULEN: Maialen hace así.

INVESTIGADORA: Hoy, pero así, no se tira el dado, ¿verdad? Porque se va muy lejos. A ver, ¿cómo lo haces tú, Julen?

JULEN: Así.

INVESTIGADORA: Así, muy bien, como lo hacen los profesionales.

MAIALEN: ¡Papá!

INVESTIGADORA: Dos. ¿Con cuántos hay que salir? ¿Con cuántos se puede salir?

JULEN: Si tenemos {uno} aquí, ¿verdad? Aquí el azul, ¿verdad?

INVESTIGADORA: ¡Huy! ¡Cuidado, cuidado, cuidado, cariño!

[mamá de fondo]

INVESTIGADORA: Tienen que estar...

JULEN: [ruido] Vale. Nochmal...

INVESTIGADORA: A ver...

JULEN: [inaudible 4.42]

INVESTIGADORA: Vale.

JULEN: ¿Qué tengo que hacer? {Wie oft?}

MAMÁ: En España son cinco... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: En España son cinco en el parchís. Aquí, son seis. Dos, nada, tampoco. Te toca a ti otra vez.

(05:00)

[Maialen y Mamá de fondo, casi imperceptible]

JULEN: [inaudible 5.04]

INVESTIGADORA: A ver, ¿me toca a mí?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: A ver. No, no, no...

MAMÁ: Negu, komm!

JULEN: Cinco.

INVESTIGADORA: Cinco. ¿Puedo salir con cinco?

JULEN: Con seis.

INVESTIGADORA: Con seis. Bueno, venga. ¡Huy! ¡Cuidado, cuidado, cuidado! [A Maialen] ¿Qué quieres, estos?

JULEN: Aquí.

INVESTIGADORA: Uno. Qué mala suerte.

MAIALEN: ¡Una!

INVESTIGADORA: Y luego, ¿qué es lo que hay que hacer con los bolos, a ver, Julen, cuéntame...

JULEN: Tenemos aquí {hinstellen}. Luego, pones nochmal.

INVESTIGADORA: A ver. [al unísono con Julen] Uno...

JULEN: Uno.

INVESTIGADORA: ¡Seis! Otra vez, qué suerte estoy teniendo.

JULEN: Seis...

INVESTIGADORA: Mira, ahora te toca a ti.

JULEN E INVESTIGADORA: Uno...

INVESTIGADORA: Ahora me toca a mí.

JULEN: ¿Cuándo tienes...? [voces solapadas] [inaudible 6:04] nochmal...

INVESTIGADORA: ¿Puedo tirar otra vez? ¿Sí? A ver... Tres...

JULEN: Uno, dos, tres, cuatro.

INVESTIGADORA: Oye, ¿vas al Kindergarten o ya no? ¿O ya estás de vacaciones?

MAIALEN: ¡Síiii!

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Tú vas también?

JULEN: [inaudible 6.26]

INVESTIGADORA: [onomatopeya de sorpresa] ¡Ah! ¿Es tu cumpleaños?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿No?

JULEN: No, ella no... {pero} Malena...Malena es un... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¿Quién es?

MAMÁ: Malena es otra niña. Ella se llama Maialen... [risas] Que se parecen...

INVESTIGADORA: Que se parecen mucho.

JULEN: Malena.

INVESTIGADORA: Malena. ¿Y es una amiguita tuya?

MAIALEN: ¡Que no!

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y es su cumpleaños?

JULEN: Sí.

MAIALEN: ¡Que no!

INVESTIGADORA: ¿Y cuántos años cumple?

MAIALEN: [inaudible 06:54]

INVESTIGADORA: ¿Cuántos son esos? [Mamá al unísono] ¡Cinco! ¡Muy bien! ¿Y vas a ir hoy a una fiesta? ¿Te han invitado a ir a su fiesta de cumpleaños?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Dónde es?

JULEN: Pues... ahora va a aquí... [inaudible 7:04]

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: [inaudible 7.09] {neben mir}.

INVESTIGADORA: ¿Y habla español o alemán?

JULEN: Alemán.

INVESTIGADORA: Alemán. ¿Y es amiguita tuya de dónde? ¿Del Kindergarten?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

JULEN: ¿Por qué tienes esto...?

INVESTIGADORA: Pues tengo esto... tengo esto...para poder ponerlo así, de pie. Y esto lo necesito... ¿Sabes por qué? ¿no te han explicado mamá?

JULEN: [negando] Ah, ah. No. ¿Por qué?

[Maialen de fondo]

INVESTIGADORA: Pues mira, tengo que grabarte lo que me estás contando ahora y después, voy a mi casa y escucho todo lo que me has contado. A ver si es interesante o no es interesante todas las cosas que tú me cuentas...

MAIALEN: Aquí...

INVESTIGADORA: ...las aventuras del Kindergarten, tus amiguitos... ¿Cuántos amiguitos van a ir a la fiesta de hoy?

MAIALEN: [inaudible 08:05]

JULEN: No lo sé.

INVESTIGADORA: ¿No lo sabes? ¿Pero van a haber más amiguitos tuyos o no?

[Maialen de fondo]

JULEN: Tobias.

INVESTIGADORA: ¿Tobias?

[Mamá de fondo, imperceptible]

JULEN: {Leonie}.

INVESTIGADORA: Leonie... ¿Y quién más?

JULEN: [pensando] Julia...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] ¿Y tienen todos cinco años?

JULEN: [preguntando] ¿Äh?

INVESTIGADORA: ¿Tienen todos cinco años?

JULEN: No. {Martha} tiene seis.

INVESTIGADORA: Y tú, ¿cuántos tienes? Que se me ha olvidado. ¿Cinco también? ¿Y cuándo vas a cumplir seis?

MAIALEN: [inaudible 8.45]

INVESTIGADORA: ¿Cuándo vas a cumplir seis?

MAIALEN: ¡Seis!

JULEN: No lo sé.

INVESTIGADORA: ¿No sabes cuándo es tu cumpleaños?

MAIALEN: Oh, oh...

INVESTIGADORA: ¿Preguntamos a mamá? Pregúntale a mamá.

JULEN: Mamá...

MAMÁ: ¿Sí?

JULEN: Wann {wir} Geburtstag?

MAMÁ: ¿Qué...?

JULEN: Wann {wir} Geburtstag?

MAMÁ: ¿Tu cumpleaños? Tu cumpleaños es en marzo.

JULEN: En marzo.

INVESTIGADORA: En marzo, o sea, que acabas de cumplir cinco. ¿Y has hecho una fiesta grande?

MAIALEN: ¡Sí!

JULEN: No...

INVESTIGADORA: ¿No te acuerdas?

JULEN: No ahora...

INVESTIGADORA: Bueno, hace ya unos meses...Pero tu última fiesta...

JULEN: ¿Qué {llemos}? ¿Qué es eso, esto blaue? Eso.

INVESTIGADORA: ¿Cuál?

JULEN: [inaudible 09.26]

INVESTIGADORA: ¿Este?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

JULEN: Esto es muy [inaudible 9.28]

INVESTIGADORA: ¿Este te gusta mucho?

MAMÁ: Adiós.

INVESTIGADORA: ¡Ahí va!

[Maialen de fondo]

INVESTIGADORA: No vaya a ser que se nos caiga otra cosa.

MAMÁ: Esto hay que guardarlo, ¿eh?

INVESTIGADORA: Ahora lo recogemos. A ver, mete todas las fichas en la bolsita...

(10.00)

¿De qué color son estas?

JULEN: Pues... que tienes todo [inaudible 10.06] stehen.

INVESTIGADORA: ¿Esta? Pero me tienes que explicar cómo se juega, ¿eh? porque yo creo que no sé jugar. ¿Tú sabes jugar?

JULEN: Mira, tú tienes...Tú tienes aquí...

INVESTIGADORA: [murmullo de aprobación]

JULEN: Así, zu viel [inaudible 10:23]

[Maialen de fondo]

INVESTIGADORA: [murmullo de aprobación] Tú quieres verde.

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Bueno, pues yo cojo azul.

JULEN: Vale.

INVESTIGADORA: ¿Vale? Venga, mete esas fichas en su sitio... Espera, espera, no las saques todavía.

MAIALEN: {Verde}...

INVESTIGADORA: Sí...

JULEN: Va a Maialen no es... porque {no} sé cómo se hace...

MAIALEN: ¡Aquí!

INVESTIGADORA: Eh... ¡Huy va! ¡Muchas gracias!

MAIALEN: Bitte.

INVESTIGADORA: ¡Muchas gracias! Y eso es lo que tenemos que construir.

MAIALEN: Bitte.

INVESTIGADORA: Mételo aquí. Bueno.

JULEN: ¿Esto?

INVESTIGADORA: ¿Y eso?

JULEN: Metemos así, ¡ñam, ñam! Así...

INVESTIGADORA: Ay, eso lo jugaba yo cuando era pequeña... [sonrisa]

[ruido del Tragabolas]

JULEN: Y [inaudible 11.13] {esto tiene} ... ¿esto?

INVESTIGADORA: Hay que comer las bolitas. [voces solapadas]

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: A ver, venga, vamos a jugar.

JULEN: Y aquí tenemos luego, ipam, pam! [inaudible 11.21]

INVESTIGADORA: A ver, a ver... A ver: explícame cómo se hace. [ruido del Tragabolas] ¿Y qué bolitas tenemos que coger? ¿Todas o algún color en especial?

JULEN: Todas.

INVESTIGADORA: ¿Todas?

JULEN: [onomatopeya de asentimiento] [tragando bolas] ¡Ham, ham, ham!

INVESTIGADORA: Tú has comido más que yo, ¿eh?

INVESTIGADORA: Venga, ahora, ahora, ahora... ¡Ay! ¡Qué listo eres!

JULEN: [inaudible 11.57] y que tengo luego así...

INVESTIGADORA: ¿Cómo?

JULEN: Pam, pam, pam, pam...

INVESTIGADORA: ¿Así?

JULEN: Pam, pam, pam, pam...

INVESTIGADORA: Ah, así... Espera, espera...

JULEN: Así... [inaudible 12.06]

INVESTIGADORA: Así las sacamos fuera otra vez... Claro.

JULEN: ¡Pam!

INVESTIGADORA: ¿Así? Venga.

JULEN: ¿Podemos ahora esto jugar?

INVESTIGADORA: Vale, venga. Esto, ahora, no. A ver... [voces solapadas] ¿Cómo hacemos?

JULEN: Aquí hay algo...

INVESTIGADORA: Ay, sí, es verdad. Se me ha quedado pegado. Y estas, ¿para qué son?

JULEN: Cuando vamos gewinnen, podemos una nehmen.

INVESTIGADORA: Ah, vale.

JULEN: Cuando vamos verlieren, también.

INVESTIGADORA: ¿También? O sea, que da igual si ganas o pierdes.

JULEN: [voces solapadas] Que tenemos pocos.

MAIALEN: [inaudible 12.43]

JULEN: [inaudible 12.44] herausnehmen.

INVESTIGADORA: Pero hay cartas amarillas. ¿Cuál es la diferencia?

JULEN: Amarillo. Que tengo [voces solapadas]

MAMÁ: Las rojas son más difíciles.

INVESTIGADORA: Ah...Vale.

MAMÁ: Y yo creo que son todas.

INVESTIGADORA: Sí.

INVESTIGADORA: Por un lado es rojo...

INVESTIGADORA: Sí...Y por otro, amarillo.

MAIALEN: Así, así.

INVESTIGADORA: Y tú, ¿qué color has dicho que querías?

JULEN: Verde.

INVESTIGADORA: Verde.

JULEN: ¿Y tú?

INVESTIGADORA: Y yo, ¿cuál cojo? ¿Cuál es este?

JULEN: Azul.

INVESTIGADORA: Azul.

MAIALEN: [inaudible 13.16]

INVESTIGADORA: ¡Muy bien! Toma, ahora me toca a mí, ¿no? ¿Me toca a mí?

JULEN: ¿Qué tenemos beide hacer?

INVESTIGADORA: Ah, vale. Venga, pues esta la hacemos los dos.

JULEN: Ven, quien hace así y ya está.

INVESTIGADORA: ¡Huy! Esta es difícil, ¿eh?

JULEN: Para mí, no.

INVESTIGADORA: ¿Para ti no?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: A ver. ¡Muy bien!

JULEN: No...

INVESTIGADORA: ¿No? Bueno, es que aquí, en la alfombra, es un poco difícil porque se cae.

JULEN: Lo vamos a hacer lieber aquí.

INVESTIGADORA: ¿Aquí? Venga, vamos a hacerlo aquí.

JULEN: Aquí.

INVESTIGADORA: Venga, aquí.

JULEN: Tira. {Anfang}

INVESTIGADORA: Vamos a empezar otra vez. ¿Cojo una cualquiera?

JULEN: Yo...yo...

INVESTIGADORA: ¿Tú? Venga, coge pues. Escoge tú.

JULEN: Esa es una.

INVESTIGADORA: ¿Esa? Bueno, esto es muy fácil, ¿no?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¡Jo! ¡Tú eres más rápido que yo!

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Muy bien. Entonces, te doy una ficha de estas.

JULEN: Yo lo hago.

INVESTIGADORA: Vale.

JULEN: [voces solapadas] Tú lo puedes...tú también...Dos

INVESTIGADORA: ¿Yo, también? ¿Tú también quieres?

MAIALEN: Maialen no sé cómo lo hacen.

INVESTIGADORA: Toma, Maialen. [voces solapadas] Tú, también.

JULEN: ¡Tengo tres!

INVESTIGADORA: ¡Tienes tres! Claro, es que has hecho muchas más que yo, Eres más listo.

JULEN: ¿Ahora qué tienes tú?

MAIALEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Ahora cojo yo una? Esta.

MAIALEN: [inaudible 14.56]

(15.00)

INVESTIGADORA: ¿Y ahora? ¡Muy bien!

JULEN: [inaudible 15.04] yo.

INVESTIGADORA: Tú eres más rápido que yo.

JULEN: Tú que tienes aquí {selber holen}.

INVESTIGADORA: Vale, yo también me cojo una. Son iguales, ¿no? ¿Son todas iguales? Vale. Venga. ¡Huy, esta es muy difícil!

JULEN: Ay...

INVESTIGADORA: A ver qué tal nos va a salir esta.

JULEN: [onomatopeya]

INVESTIGADORA: Qué te parece, ¿fácil o difícil?

JULEN: Fácil.

INVESTIGADORA: ¿Fácil? A ver, demuéstremelo.

MAIALEN: ¡Una!

INVESTIGADORA: ¡Huy, huy, huy! ¡Que se nos va a caer! ¡Qué bien lo has hecho!

JULEN: A mí, no.

INVESTIGADORA: ¡Qué bien lo has hecho! ¡Has ganado otra vez!

MAIALEN: ¡Una!

JULEN: [inaudible 15.50]

INVESTIGADORA: A ver, tú haz esto.

MAIALEN: [inaudible 15.54]

INVESTIGADORA: A ver, así. Este es muy fácil, mira. Así. ¡Muy bien! Tú también has ganado.

JULEN: No, Maialen no lo puede...

INVESTIGADORA: ¿Tú crees que no?

JULEN: Hum...no [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Que sí, que sí...

JULEN: No, porque Maialen {hace así}

INVESTIGADORA: Hace así {y se le} cae todo, ¿verdad? [ruido] Pero es porque es chiquitita.

JULEN: Mira, mira cómo hace...

[Maialen de fondo]

INVESTIGADORA: ¿Y eso no es ganar?

JULEN: No...

INVESTIGADORA: ¿Qué te pasa?

MAIALEN: [inaudible 16.30]

JULEN: {Maialen lo hace}

INVESTIGADORA: A ver, ahora, este.

JULEN: ¡Bah!

INVESTIGADORA: Este es más difícil, ¿no?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: A ver si lo haces tú más rápido que yo. A ver.

MAIALEN: [inaudible 16:42]

INVESTIGADORA: Venga... ¡Jo! ¡Otra vez me has ganado!

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: Si es que eres muy rápido.

JULEN: [risas] Vamos {lieber todos ausschecken}. Luego podemos besser nehmen.

INVESTIGADORA: Vale, mejor.

JULEN: Un ascensor.

INVESTIGADORA: Oye, Julen,

JULEN: ¿Qué?

INVESTIGADORA: ¿te vas a ir ahora de vacaciones con los papás?

JULEN: [murmullo de negación]

INVESTIGADORA: ¿No te vas a ir?

JULEN: No se van.

INVESTIGADORA: ¿No? ¿No te vas a ir a ver los abuelitos?

JULEN: No se van.

INVESTIGADORA: ¿No?

MAMÁ: ¿Qué dices, Julen?

JULEN: Mamá, ¿vamos a vacaciones?

MAMÁ: ¿Cuándo te vas de vacaciones? Pues mira, en agosto cierran la guardería, pero no nos vamos a ir a ningún sitio. Los abuelos vienen.

INVESTIGADORA: ¡Ah!

JULEN: Ah...

INVESTIGADORA: ¡Van a venir los abuelitos!

JULEN: ¿Ahora?

MAMÁ: Y luego, en septiembre...En septiembre, iremos a Linz.

INVESTIGADORA: A ver a los otros abuelitos.

MAMÁ: Sí, sí...{ya no hay} vacaciones... [inaudible 17:42]

JULEN: [risa]

INVESTIGADORA: Van a venir los abuelos...

JULEN: ¡Tengo seis!

INVESTIGADORA: Oye, oye ¿y te alegras de ver a los abuelos? ¿Sí? ¿Cómo se llaman tus abuelos? ¿Te acuerdas?

JULEN: No...

INVESTIGADORA: No. Se llaman «abuelo» y «abuela», ¿verdad?

JULEN: Mi papá dice a mí...Oma...

INVESTIGADORA: ¿Qué dice, papá? ¿Oma? ¿Y?

JULEN: Mama.

INVESTIGADORA: Mama.

JULEN: Y Opa, dice «Papa»

INVESTIGADORA: «Papa», le dicen... ¿Y a los otros abuelos, a los que vienen de España? [ruidos de piezas]

JULEN: Dice solo...No lo sé.

INVESTIGADORA: No lo sé. Y tú, ¿cómo les llamas? «Abuelo» y «abuela», ¿no?

JULEN: Pupu...

INVESTIGADORA: ¿Pupu les llamas? No me lo creo... No me lo creo...

JULEN: Yo creo que sí...

INVESTIGADORA: ¿Y qué vas a hacer con ellos cuando vengán?

JULEN: No lo sé. Wien zeigen... [inaudible 18.44]

INVESTIGADORA: ¿Qué es esto?

JULEN: Todo.

INVESTIGADORA: ¿Todo eso? A ver si lo consigues. A ver si eres más rápido que yo. Venga, vamos a hacerlo.

JULEN: Esto...

INVESTIGADORA: Venga. Jo, pero eso es muy fácil...Dale la vuelta a este, venga.

JULEN: ¿Dónde están míos? Aquí.

INVESTIGADORA: ¿Te vas todos los días al Kindergarten? ¿A la guardería?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿No?

JULEN: [inaudible 19.13] krank.

INVESTIGADORA: ¿Estás malito? ¿La semana pasada estuviste malito?
JULEN: Ahora estoy malito.
INVESTIGADORA: ¿Ahora estás malito? ¿Qué te pasa? Pobrecito.
JULEN: Mamá... hab' zu viel gegessen.
MAMÁ: [risas]
INVESTIGADORA: ¿Sí?
MAMÁ: Has comido demasiado.
INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y luego te dolía la tripa?
JULEN: Sí, ahora.
INVESTIGADORA: ¿Ahora? ¿Y qué has comido? Cuéntame. ¿Qué has comido para des...?
JULEN: No lo sé... Pero mira qué tengo para beber.
INVESTIGADORA: A ver, a ver, ven.

JULEN03

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total 19.37

[La sesión empieza a 0:01]

INVESTIGADORA: ¿Qué es esto?

JULEN: Esto.

INVESTIGADORA: ¿Qué es?

JULEN: Limón.

INVESTIGADORA: ¿Limón, zumo de limón? ¿Y está rico? ¿Te gusta?

JULEN: [murmullo de aprobación]

INVESTIGADORA: ¿Te lo hace mamá?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

JULEN: Dismal...

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Me dejas probar, a ver?

JULEN: Un poquito... ¿Te gusta?

INVESTIGADORA: Hum... ¡Está rico! Y eso, ¿qué es? ¿Para la tripita?

JULEN: Sí...Para que no estoy más krank.

INVESTIGADORA: ¿Para que no estés más malito?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿Y te has quedado esta semana aquí, en casa? Y no has ido a la guardería, ¿verdad?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: Pero esta tarde [voces solapadas]

JULEN: [inaudible 0.44]

INVESTIGADORA: Ayer...

JULEN: {Y que tengo yo también}

INVESTIGADORA: [murmullo de sorpresa] ¡Ah! ¿Has vomitado? ¿Sí?

JULEN: Solo un poquito.

INVESTIGADORA: ¿Solo un poquito? Pobrecito.

JULEN: Ya he ganado.

INVESTIGADORA: ¡Qué pena me das! ¡Jo! Otra vez me has ganado, ¡es que es increíble!

JULEN: [risas] Sí...

INVESTIGADORA: ¡No puedo jugar contigo porque siempre pierdo! A ver, vamos a buscar una difícil de verdad.

Venga, a ver si la encontramos.

JULEN: Ah... yo sé qué.

INVESTIGADORA: Esta ya la hemos hecho. Esta. Venga, a ver.

JULEN: ¡Ah! Eisenbahn, Eisenbahn... [inaudible 1:18]

INVESTIGADORA: Venga, a ver si te sale esta. ¡Huy va! Ay, que te voy ganando, que te voy ganando, te voy...

¡Ay! ¡Otra vez!

JULEN: ¡No!

INVESTIGADORA: ¡Jo!

JULEN: ¡Me has ganado! [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Pero por poco, ¿eh? Por muy poco, porque... Toma...Otra, ¿no? Porque hay que...hay que repartir una... [voces solapadas]

JULEN: Yo tengo...Yo tengo...

[Maialen gritando]

INVESTIGADORA: Chisst... Que se caen...

MAIALEN: [gritos]

JULEN: Una, dos, tres, cuatro, cinco, seis... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: [al unísono] Seis...

JULEN: ...siete, ocho.

JULEN: Ocho.

INVESTIGADORA: ¿Tienes ocho fichas? Eso quiere decir... Mira, ¿y cuántas tengo yo?

JULEN: Tres.

INVESTIGADORA: Jo. ¿Son más o menos que las tuyas?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Menos, ¿no? Es que tú eres mucho mejor.

JULEN: Ahora voy yo. Una... [inaudible 2.01]

INVESTIGADORA: Venga, ahora... [inaudible 2.03]

MAIALEN: {Esa}

INVESTIGADORA: ¿Esa? Uf, no sé si me va a salir.

JULEN: Mami...

[Mamá de fondo]

INVESTIGADORA: A ver... ¡Jolín, pero qué rápido eres! [risas]

JULEN: [risas] Ahora tengo nueve.

INVESTIGADORA: ¿Ahora tienes nueve? Y yo, ¿cuántas?

JULEN: Pues cuatro.

INVESTIGADORA: Cuatro. Ahora tengo yo cuatro. Muy bien.

JULEN: [inaudible 2.37]

INVESTIGADORA: Nada, mira, estoy haciendo una torre. Mira.

JULEN: ¿El qué?

INVESTIGADORA: Oye, ¿y dónde vais a celebrar el cumpleaños esta tarde? ¿Lo sabes?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: No. ¿Es en su casa o en el parque?

JULEN: Äh? Prater...

INVESTIGADORA: [onomatopeya de sorpresa] ¿De verdad?

JULEN: [risas]

INVESTIGADORA: ¿En serio? ¿Has estado alguna vez ahí [voces solapadas], en el Prater?

JULEN: [murmullo de asentimiento] Con {Kilian}.

INVESTIGADORA: ¿Y qué hiciste?

JULEN: ¿Eh?

INVESTIGADORA: ¿Te montaste en las barracas?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: Hay unas cosas muy divertidas. [voces solapadas]

JULEN: {En el Prater}

INVESTIGADORA: Yo, siempre que voy y me monto, después me duele mucho {la pierna}.

JULEN: [inaudible 3:15] Cuando hamos ganado, podemos nochmal suchen.

INVESTIGADORA: Vale. ¡Huy, mira! Esta me parece súper difícil.

JULEN: No, {yo tengo una ganz schwierig suchen.

INVESTIGADORA: A ver, busca una muy difícil, a ver si te... A ver si lo consigues.

JULEN: Na, na...

INVESTIGADORA: Si es que... no las hay difíciles, porque tú eres tan buen constructor...

[Maialen y mamá de fondo]

JULEN: {Pero} Yo lo voy a hacer, ¿vale?

INVESTIGADORA: Vale...Venga, tú las buscas...

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: ¿Y ya le has comprado el regalo a tu amiguita? ¿Le has comprado un regalo a tu amiguita?

¿Qué le has comprado? A ver. [onomatopeya de sorpresa] ¡Ahí va! ¿Qué es esto? ¿Qué es?

JULEN: Eso son pilotos. Eso, no lo sé.

INVESTIGADORA: Un tiburón.

JULEN: [murmullo de negación]

INVESTIGADORA: ¿No es un tiburón? Sí es un tiburón... Y unos piratas, ¿y dónde están los piratas?

JULEN: Aquí...

INVESTIGADORA: En el barco...

JULEN: Eh... Mira ese.

INVESTIGADORA: ¿Qué le pasa?

JULEN: Está así.

INVESTIGADORA: ¿Está así? ¿No tiene camiseta?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: Y está... Tiene un tatuaje... aquí, en el pecho, ¿verdad? ¿Cuál te gusta más de los dos?

JULEN: O de ese, mira... Yo sé cómo se, se hace... se dice en alemán...

INVESTIGADORA: ¿Cómo se dice en alemán?

JULEN: Hammerhai...

INVESTIGADORA: Hammerhai ...

JULEN: [onomatopeya, ruidos con la boca como si estuviera luchando]

INVESTIGADORA: ¿Y en español? ¿Y en español?

JULEN: No lo sé...

INVESTIGADORA: Tiburón...

(5.00)

JULEN: Ese... [inaudible 5.01]

INVESTIGADORA: Pues tiburón...Tiburón, vamos a dejarlo en tiburón. [voces solapadas]

JULEN: [inaudible 5.09]

INVESTIGADORA: Mira: aquí tienes todo lo que hay en el paquete...

JULEN: Que no es para mí.

INVESTIGADORA: No es...Es para tu amiguita. Y a tu amiga, ¿le gusta esto? ¿Tú crees?

JULEN: Yo creo que no.

INVESTIGADORA: ¿Tú crees que no? ¿Por qué?

JULEN: Porque Malena quiere solo Mädchensachen [inaudible 5.22]

INVESTIGADORA: Malena quiere solo Mädchensachen. A ver... [voces solapadas]

JULEN: Mamá...

INVESTIGADORA: ...pregúntale a mamá.

JULEN: Mamá...

MAMÁ: ¿Hum...?

JULEN: Mamá solo quiere Mädchensachen {auf Geburtstag}.

MAMÁ: ¿Por qué eso, solo para niños?

JULEN: Porque Piraten son también Menschen y son niños.

[Maialen de fondo, canturreando]

MAMÁ: Y las niñas también son niñas, y las niñas pueden jugar con cosas que se... [voces solapadas] [inaudible 5.51] para niños.

JULEN: [inaudible 5.53] Mira, y aquí.

INVESTIGADORA: Aquí tenemos más. ¿Qué está haciendo tu hermana?

JULEN: Eh...

INVESTIGADORA: ¿Tú crees que no le va a gustar a tu amiguita? [voces solapadas] Yo creo que sí.

JULEN: Un poquito...

INVESTIGADORA: Yo creo que sí que le va a gustar, ¿eh? Yo creo que sí.

JULEN: Que tengo noch weitersuchen.

[Maialen grita]

INVESTIGADORA: Vale, venga.

JULEN: Hum...

[Maialen balbucea]

INVESTIGADORA: {Pero encuentras, algo}, ¿o no?

JULEN: [inaudible 6.24]

INVESTIGADORA: ¿Qué estás buscando? ¿Qué estás buscando, algo en especial?

JULEN: Äh?

INVESTIGADORA: ¿No?

JULEN: No. Esto es muy schwierig...

INVESTIGADORA: ¿Algo muy difícil?

JULEN: Ahora, ¿qué tienes tú? Eso muy difícil...

INVESTIGADORA: ¿Esta?

JULEN: Pues [inaudible 6.59] {yo voy} gewinnen...

INVESTIGADORA: ¿Seguro? No estoy yo tan segura de que vayas a ganar tú, ¿eh? Igual gano yo...

JULEN: Yo creo que yo...

INVESTIGADORA: A ver...Demuéstramelo.

JULEN: [onomatopeya para mostrar que ha ganado él]

INVESTIGADORA: ¡Hum!, pero hemos acabado a la vez, tú y yo.

JULEN: [onomatopeya de duda]

INVESTIGADORA: Hemos sido los dos igual de rápidos.

JULEN: Buah, yo tengo más.

INVESTIGADORA: Tú tienes muchísimas, es que eres buenísimo. ¿Con quién juegas a este juego normalmente?

JULEN: [inaudible 7.39]

INVESTIGADORA: ¿A qué quieres jugar, a ver? Pero primero, tenemos que recoger esto, ¿eh?

[ruido de piezas] [Maialen balbuceando]

JULEN: Yo, lo que tengo... [inaudible 7.47]

INVESTIGADORA: ¿{Quieres jugar a eso...?} {Están construyendo} algo muy bonito. Ven, vamos a guardar esto.

JULEN: [inaudible 7.54] ¿Tú vas eso {anderen}?

INVESTIGADORA: [onomatopeya de pregunta]

JULEN: ¿Tú vas eso {anderen}?

INVESTIGADORA: Sí.

MAMÁ: [inaudible 7.59], Julen?

JULEN: Sí, ¿solo?

INVESTIGADORA: {Y me ayudas}.

[Mamá en voz baja, casi imperceptible]

INVESTIGADORA: Venga, y tú me ayudas, ¿verdad?

[ruido] [Maialen balbuceando]

INVESTIGADORA: Vale. [onomatopeya de sorpresa] [piezas derrumbándose] ¡Ahí va!

MAIALEN: ¡Ups!

INVESTIGADORA: ¡Ups!

MAIALEN: Mami, [inaudible 8.21]

INVESTIGADORA: [risas]

MAMÁ: Se ha derrumbado, [voces solapadas] [inaudible 8.23]

INVESTIGADORA: ¿Qué estamos haciendo ahora?

MAIALEN: ¿Qué?

JULEN: No lo sé...

INVESTIGADORA: Recoger...

JULEN: ¡Hum!

INVESTIGADORA: ...recoger...

JULEN: Aquí hay uno.

INVESTIGADORA: ¡Ay! Es verdad.

JULEN: Tú, uno [inaudible 8.31], ¿verdad?

INVESTIGADORA: He perdido una, la he puesto en el sitio que no era, ¿verdad? A ver. Esto va aquí y aquí van las tarjetas.

JULEN: [murmullo de aprobación]

INVESTIGADORA: Y estas, ¿aquí también? No, esto no es de aquí, ¿verdad?

JULEN: No...

INVESTIGADORA: No...

JULEN: {No, allá no}.

INVESTIGADORA: Vale. Venga.

JULEN: Yo también [inaudible 8.45] bauen.

MAMÁ: ¿Eh?

JULEN: Yo quiero también.

MAMÁ: ¿También vas a construir?

JULEN: [inaudible 8.59] Queremos construir...

INVESTIGADORA: Vale. Vamos a construir. [voces solapadas]

JULEN: [inaudible 9.06]

INVESTIGADORA: ¿Qué quieres construir?

JULEN: Pues mira, ¡hum! Tú también puedes construir [inaudible 9.09] Mamá, ¿me puedes [inaudible 9.14]?

INVESTIGADORA: Venga. ¿Qué vamos a construir? ¿Construyo contigo o construyo yo mis cosas? ¿Qué quieres?

JULEN: Lo que... yo necesito esto. Un... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Un puente. ¿De qué color es el puente?

[Maialen de fondo]

JULEN: No lo sé.

INVESTIGADORA: Verde.

[ruido de piezas cayendo]

JULEN: Maialen! {Mach mir das nicht!}

MAMÁ: Ponte aquí, Maialen.

JULEN: Verbot! [voces solapadas]
MAMÁ: Ven hacia aquí.
INVESTIGADORA: Ven, yo también te ayudo, ven. [A Maialen, en voz baja] Mira...
JULEN: Tiene... tiene esta [inaudible 9.54]
INVESTIGADORA: ¿Y qué va a...? ¡Huy! ¿Y qué va a ser esto?
(10.00)
JULEN: No lo sé.
INVESTIGADORA: ¿No lo sabes todavía?
JULEN: ¿Hum?
INVESTIGADORA: ¿No lo sabes todavía?
JULEN: No.
INVESTIGADORA: Igual, un castillo para piratas...
JULEN: No...Esto necesito.
MAIALEN: ¿{Este}?
INVESTIGADORA: ¿Esta? ¿A ver?
MAIALEN: Aquí.
INVESTIGADORA: ¿Aquí? ¡Muy bien! [voces solapadas] Qué bonito.
JULEN: {Eso} Necesito...
INVESTIGADORA: Esto, ¿no? ¡Qué bien! ¡Hoy, qué bonito lo estás dejando! Lo estás dejando muy bonito.
Espera. A ver, a ver, a ver, a ver, a ver.
JULEN: Y el...
INVESTIGADORA: Espera... Espera, que lo tenemos que hacer, lo tenemos que hacer un poquito simétrico porque si no, no lo podemos cerrar. Así, ahora está cerrada {la casa}
JULEN: [inaudible 10.59] ¿A ver?
INVESTIGADORA: No, para ver, no. Es solamente... [voces solapadas]
JULEN: ¿Qué no?
INVESTIGADORA: Es solamente para escuchar. Porque no es un móvil, no es como los móviles.
MAIALEN: [inaudible 11.10]
INVESTIGADORA: ¡Huy! ¿Qué te ha pasado?
MAIALEN: [inaudible 11.15]
INVESTIGADORA: ¡Se ha caído todo! Tienes que volver a empezar.
JULEN: Necesito esto. Darf ich Maialen das? Ok.
INVESTIGADORA: Muy bien, pero mira: lo tienes que poner al revés. Mira, Julen. Así, muy bien.
JULEN: [inaudible 11.27]
INVESTIGADORA: Ajá. ¿Construyes mucho? ¿Con tus amiguitos también?
JULEN: [onomatopeya de afirmación]
INVESTIGADORA: ¿Hum? ¿O no?
JULEN: [onomatopeya de afirmación]
INVESTIGADORA: Y esto, ¿qué tal?
MAIALEN: [onomatopeya de negación] No. ¡Ops! [murmullo]
INVESTIGADORA: [onomatopeya de sorpresa]
MAIALEN: [onomatopeya para indicar algo]
INVESTIGADORA: ¿Quién es este?
JULEN: {Weinermen}
INVESTIGADORA: {Weinermen}. [murmullo de asentimiento] ¿Y este?
JULEN: [inaudible 12.16] Kokosnuss. [inaudible 12:19]
INVESTIGADORA: Es un dragón. Es un dragón. Es como la película que te he traído, el DVD que te he traído. La película también es de dragones y son buenos, no son malos.
JULEN: ¿Por qué?
INVESTIGADORA: ¿No la vas a querer ver?
JULEN: [murmullo de negación]
INVESTIGADORA: Yo la dejo aquí. Igual la quieres ver. Y si no te gusta, me la llevo otro día, ¿vale?
JULEN: No.
INVESTIGADORA: ¿No?
JULEN: ¿Tienes niños?
INVESTIGADORA: Sí...Tengo tres niños.
JULEN: ¿Y cómo se llaman?
INVESTIGADORA: Se llaman Julia, Daniel y Lucas.

JULEN: ¿Y qué? ¿Y le gusta a Lucas?

INVESTIGADORA: A Lucas, que es el pequeñito, le gusta mucho esa película. Es un poquito más mayor que tú.

JULEN: ¿Y por qué?

INVESTIGADORA: Pues le gusta porque le gustan los dragones y hay un chico bueno que lucha, con los dragones...para salvar a la gente de su pueblo...

JULEN: ¿Y por qué tiene así, así...?

INVESTIGADORA: Tiene una espada... [voces solapadas]

JULEN: ¿Por qué?

INVESTIGADORA: ...para luchar...Tiene una espada... Bueno, porque los chicos buenos tenían una espada para luchar antes...

JULEN: ¿Y eso? Y no los buenos...

INVESTIGADORA: ¿Los malos? Los malos...Bueno, también tenían espada, claro.

JULEN: ¿Y por qué tienen así...?

INVESTIGADORA: El que le sale fuego, ¿verdad? Le sale fuego al dragón...

JULEN: ¿Por qué?

INVESTIGADORA: porque a los dragones les sale fuego. Porque los dragones, antes, escupían fuego...

JULEN: Y, ¿por qué tiene un... [inaudible 13.49]?

INVESTIGADORA: Pues... para luchar mejor, contra los malos. ¿Este es tu dragón preferido?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿No?

JULEN: Mira.

INVESTIGADORA: ¿Qué hace, el dragón? ¡Huy va! Cuidado, no te vayas a dar en la cabeza.

JULEN: No me he dado en la cabeza.

INVESTIGADORA: [onomatopeya de sorpresa]¡Huy! ¿Qué ha pasado ahora? ¡Se ha caído detrás de la cama! ¿Puedes cogerlo?

[Maialen de fondo]

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿No? A ver, qué...

JULEN: Mama mira...

MAMÁ: ¿Hum? Sí... [inaudible 14.28]

JULEN: ¿Qué?

INVESTIGADORA: ¡A ver! Espera, espera, que te ayudo. [ruido] Ahora. ¿Puedes?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Puedes meter la manita?

JULEN: Sí. Aquí está. ¡Ah!

INVESTIGADORA: [voces solapadas] Cuidado, [risas] [voces solapadas] no te vayas a caer...

JULEN: Aquí está...

INVESTIGADORA: ¿Ya está? ¿Qué más has encontrado?

JULEN: Hum...

INVESTIGADORA: Ah, esta moto me la enseñaste la última vez.

(15.00)

Yo me acuerdo.

MAIALEN: [onomatopeya de pregunta]

INVESTIGADORA: Sí...

MAIALEN: [onomatopeya, imitando a Lorena]

JULEN: [inaudible 15.06]

JULEN: Superman Moto.

INVESTIGADORA: ¡Superman Moto! O sea, la moto de Supermán. [murmullo de asentimiento]

JULEN: Eh, de {Pet Man}.

INVESTIGADORA: Ah, de Pet Man.

JULEN: [inaudible 15:16]

INVESTIGADORA: La moto de Pet Man.

JULEN: [onomatopeya del motor de la moto]

INVESTIGADORA: Y este, ¿quién es?

[Maialen de fondo]

JULEN: No lo sé...

INVESTIGADORA: Este es el McQueen, ¿no?

JULEN: No, McQueen, no...

INVESTIGADORA: ¿No es el {McQueen}?

[ruido]

JULEN: No. [inaudible 15.33] Esto...

INVESTIGADORA: Ah, este es el... ¿Cómo se llama? [inaudible 15.38]

JULEN: ¿Y esto [inaudible 15.40]?

INVESTIGADORA: ¿Cómo?

JULEN: {Francesco Benulli}

INVESTIGADORA: ¿Francesco Belluni?

MAMÁ: [risas]

JULEN: [onomatopeya de moto]

INVESTIGADORA: Antes, mi niño también veía la película, pero ahora hace mucho tiempo, ya, que no la ve.

JULEN: ¿Quién?

INVESTIGADORA: Se me han olvidado los nombres.

[ruido]

JULEN: [voces solapadas] [inaudible 15.57]

INVESTIGADORA: Pero había más. ¿Tienes más?

JULEN: [inaudible 15.59] con esos... hacer un... [inaudible 16.02]

INVESTIGADORA: Bueno, vale, venga. ¿Con cuáles? [voces solapadas] ¿Con esos tres?

[Maialen de fondo]

JULEN: Con {esos} todos.

INVESTIGADORA: Con todos es un poco difícil.

JULEN: No, que tenemos solo... Tú que tienes {uno} y yo.

INVESTIGADORA: Vale.

[ruido, removiendo piezas]

INVESTIGADORA: [en voz baja] ¡Cuidado!

JULEN: [inaudible 16.25] Y ya está.

INVESTIGADORA: Ya vale, que tantos coches no podemos arrastrar.

JULEN: Aquí.

INVESTIGADORA: A ver. Hala, venga.

JULEN: Hace mucho... [inaudible 16.46]

INVESTIGADORA: Vale, ¿dónde nos ponemos?

MAIALEN: {¡Mira!}

INVESTIGADORA: [Al unísono con mamá] ¡Ahí va!

MAMÁ: ¡Mira!

JULEN: Ese no es... [inaudible 16.56]

INVESTIGADORA: Pero esto que es... ¿Una moto? ¿De qué? ¿Cómo se llama esta moto? ¿Lo sabes?

JULEN: No sé...

MAIALEN: ¡No!

INVESTIGADORA: Venga, ¿dónde nos ponemos a hacer la carrera?

JULEN: Aquí.

INVESTIGADORA: ¿Aquí? ¿Aquí podemos? A ver, ¿qué quieres?

JULEN: [inaudible 17.22] Y aquí vamos [inaudible 17.26]

INVESTIGADORA: [voces solapadas] ¿A ver, dónde?

MAIALEN: ¿Aquí?

[piezas derrumbándose]

MAIALEN: ¿Aquí? [inaudible 17.39]

INVESTIGADORA: Sí...

JULEN: Aquí... [voces solapadas] [inaudible 17.41]

INVESTIGADORA: Vale...

MAIALEN: Aquí, aquí...

INVESTIGADORA: ¿Hacemos una carrera? Y después me voy, porque mamá me ha dicho [voces solapadas] que tiene que cocinar.

MAIALEN: [inaudible 17.52] ¿Te vas?

INVESTIGADORA: Sí, tenéis que cocinar y comer. Y yo también tengo que dar de comer [voces solapadas] a mis niños.

MAIALEN: Aquí...

JULEN: [inaudible 17.59] Y vamos con esos todos coches.

MAIALEN: aquí...

INVESTIGADORA: Vale.
 JULEN: Te vas a casa.
 INVESTIGADORA: Vale.
 JULEN: ¿Vale? [inaudible 18.13]
 INVESTIGADORA: ¿Vas a querer que venga otro día?
 JULEN: [murmullo de asentimiento]
 INVESTIGADORA: Y así, hacemos otra carrera, ¿vale? Si vengo otro día, podemos hacer otra carrera.
 JULEN: Sí.
 INVESTIGADORA: ¿Vale?
 JULEN: Pero ahora vamos a hacer la letzte.
 INVESTIGADORA: Vale.
 JULEN: Esos dos...Yo voy... [voces solapadas] Este.
 [Maialen de fondo]
 INVESTIGADORA: ¿Cuál es?
 JULEN: Este. [inaudible 18.37]
 INVESTIGADORA: Vale.
 JULEN E INVESTIGADORA: [onomatopeya de motor]
 INVESTIGADORA: ¡Qué rápido eres, qué rápido! ¡Yo es que no puedo!
 JULEN: [onomatopeya de motor]
 MAIALEN: Yo no {puedo} [voces solapadas] Yo [inaudible 18.58]
 INVESTIGADORA: Mira, mira, ¡ups!
 JULEN: {Y esa va... letzte}.
 INVESTIGADORA: [en voz baja] No pasa nada. Mira, mira, mira...
 JULEN: [inaudible 19.05]
 MAIALEN: ¡Aquí!
 INVESTIGADORA: [sonrisa] Gracias, cariño. Mira, ¿ves? Ya ha venido papá. Y creo que vais a comer ahora.
 JULEN: No.
 INVESTIGADORA: Sí, seguro. [voces solapadas] Me tengo que ir.
 JULEN: ¿Podemos ir ahora... [inaudible 19.21] comer?
 INVESTIGADORA: No, cariño...
 JULEN: Porfa...Jo, yo tengo hambre...
 INVESTIGADORA: ¡Pero si acabas de decirnos que has comido muchísimo y que te dolía la tripa!
 JULEN: Yo puedo.
 MAMÁ: [risas] Ya no.
 JULEN: Ahora ya no me duele la tripa.
 MAMÁ: ¿Ves?
 INVESTIGADORA: ¿Ahora ya no te duele la tripa? ¿Ahora tienes hambre?
 MAIALEN: Aquí.
 JULEN: Vamos a...

JULEN04

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[tiempo total 17.38]

[la sesión empieza a 0.02]

INVESTIGADORA: ¿Qué es estáis comiendo? [voces solapadas] ¿Estáis...?

JULEN: [inaudible 0.11] Eso.

INVESTIGADORA: ¿Pan con salami? ¡Huy, qué rico! ¿Y os gusta?

JULEN: [inaudible 0.13]

MAMÁ: [en voz baja] Siéntate, siéntate, si no...

INVESTIGADORA: ¡Huy! ¡Qué rico! ¿Y estáis comiendo o estáis cenando?

JULEN: ¡Comiendo!

INVESTIGADORA: ¿Comiendo? ¡Jolín! ¿Y luego vas a cenar otra vez?

JULEN: [murmullo de negación]

INVESTIGADORA: No, ¿ya no?

JULEN: Luego como eso.

INVESTIGADORA: ¡Ah! Y eso, ¿qué es? ¿Qué es eso que te he traído? ¡Galletas!

JULEN: Galletas...

INVESTIGADORA: Y gominolas...

MAMÁ: Ay, ¡Cómo te vas a poner!

JULEN: [risa]

INVESTIGADORA: ¿Eh, te gustan? Es que no sabía si te gustaba...

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Pensaba: «Igual no le gusta el chocolate, [voces solapadas] igual, no».

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿De verdad?

JULEN: Me gusta todo.

INVESTIGADORA: ¿Te gusta todo? Todo lo que es dulce, te gusta, ¿a que sí? ¿Sí? ¿Oye, has empezado otra vez el «Kinder»? [voces solapadas] ¿Sí?

MAIALEN: Tú, ese...

MAMÁ: ¡Sí, hombre, tú...!

MAIALEN: Ese...

INVESTIGADORA: ¿Y qué tal? ¿Qué haces en el «Kinder» con tus amiguitos?

JULEN: {No lo sé}

[Maialen y mamá de fondo]

INVESTIGADORA: Hombre, algo, seguro que sabes...

MAMÁ: [en voz baja] No, no, no...El vestido no...

JULEN: Estaba con {Ivan}.

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¿Quién es {Ivan}?

JULEN: Ivan es mi amigo.

INVESTIGADORA: ¿Es tu amigo? ¿Se llama{Ivan} o se llama «Iván»?

JULEN: Ah, {Ivan}.

MAIALEN: No, no, no, no, no...

INVESTIGADORA: ¿Y de dónde es?

MAIALEN: No, no, no, no...

JULEN: De su casa.

MAMÁ: [risas]

INVESTIGADORA: ¿De su casa? ¡Claro! Hombre, ¡qué preguntas más tontas! ¡Es verdad!

MAIALEN: Kinder... [balbuceos]

INVESTIGADORA: ¿Estabais en una fiesta de cumpleaños? ¿Sí? ¿Hoy o ayer?

JULEN: Hoy.

INVESTIGADORA: ¿Hoy? ¿Y qué tal?

MAMÁ: [voces solapadas] Cuéntale qué has hecho.
JULEN: Bien.
MAIALEN: ¡Negu!
INVESTIGADORA: Cuéntame qué has hecho.
JULEN: Ja, ja.
INVESTIGADORA: ¿Qué habéis hecho? ¿Habéis jugado, os habéis bañado?
JULEN: Yo he jugado con coche de carreras de ese tenía {Ivan}.
INVESTIGADORA: ¿Un coche de carreras? ¿En serio?
JULEN: Y una moto y dos, fünf, y sechs coches de carreras.
INVESTIGADORA: ¿De verdad? ¿En su casa, lo tenía?
JULEN: No.
MAIALEN: ¡Nooooo!
MAMÁ: [apuntándole en voz baja] En Prater.
JULEN: No, en Prater.
INVESTIGADORA: ¡Ah! Jo, pues te lo has tenido que pasar de maravilla... ¿No? ¿Eh? ¿Te lo has pasado bien?
JULEN: Yo soy cinco años.
MAMÁ: [risas] [voces solapadas] Muy bien.
INVESTIGADORA: Ya lo sé, ya lo sé.
JULEN: Y luego, voy...
INVESTIGADORA: Ya lo sé.
JULEN: Y luego voy, y luego, estoy seis.
INVESTIGADORA: Claro. ¿Y cuándo es tu cumpleaños?
JULEN: No lo sé.
INVESTIGADORA: ¿No lo sé?
JULEN: En el martes.
INVESTIGADORA: ¿En un martes?
JULEN: En un martes.
INVESTIGADORA: [voces solapadas] ¿En un martes? ¿Sí? Pero no sabes exactamente qué mes. Yo creo que es en primavera. Yo creo que la última vez, me dijiste que era en primavera.
JULEN: [murmullo de pregunta]
INVESTIGADORA: [inquiriendo]
JULEN: [murmullo de negación]
INVESTIGADORA: ¿No? ¿Es, en verano? ¿Qué hacéis cuando es tu cumpleaños? ¿Vais a bañaros a la piscina o hace frío [voces solapadas] y tenéis que celebrar en casa, dentro?
MAIALEN: Eso, eso...
JULEN: Es frío.
MAIALEN: Eso, eso...
INVESTIGADORA: [Dirigiéndose a Maialen] Yo no quiero, cariño... [voces solapadas] Yo no tengo hambre.
JULEN: Es Winter...
INVESTIGADORA: Ah... Entonces, es que es en invierno.
MAIALEN: To...
INVESTIGADORA: [a Maialen] [inaudible 3.12] pero poquitito, poquitito, nada más. ¿Así que es en invierno, tu cumpleaños? ¿Sí? Oye, ¿y cuántos niños había en la fiesta?
JULEN: {Matwer}, {Marina}, Kilian, Julian...y...
INVESTIGADORA: ¡Y tú!
JULEN: No yo solo.
INVESTIGADORA: No, tú solo, no, pero con los otros. ¿Y qué más habéis hecho?
JULEN: Y Veronika estaba...
INVESTIGADORA: Ah, y Veronika también. Cuántas chicas, ¿no? ¿Qué le has regalado a tu amiguito?
[Maialen de fondo]
JULEN: [inaudible 3.52] Ninja Turtle, {Kilian} un avión... [inaudible 3.55]
INVESTIGADORA: Ajá... Y de Lego, ¿no le ha regalado nadie nada?
JULEN: Sí, ¡Kilian!
INVESTIGADORA: ¡Ah, ok, Kilian! ¿Y qué es lo que le regaló, me has dicho?
JULEN: Un avión.
INVESTIGADORA: ¿Un avión de Lego? [voces solapadas] ¡Jolín, qué chulada!
JULEN: {Le gusta}.
INVESTIGADORA: ¡Qué chulada! ¿Y le ha gustado?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: A ti, también te ha gustado, ¿no? ¿Eh? ¿También te ha gustado el avión que le han regalado a tu amiguito?

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: ¿Sí?

MAIALEN: Este.

INVESTIGADORA: [dirigiéndose a Maialen] ¿Este quieres? ¿Quieres que te lo...? Pregúntaselo a la mami, a ver si puedes.

MAIALEN: Mama, ich {aufmachen}? [inaudible 4.47]

INVESTIGADORA: ¿También te gusta el chocolate? ¿Sí?

MAMÁ: Muy poco...

INVESTIGADORA: [voces solapadas] Casi nada, ¿no?

JULEN: A ti también te gusta el chocolate...

INVESTIGADORA: ¿A mí? A mí, la verdad es que realmente, no me gusta mucho... ¿Sabes lo que más me gusta?

JULEN: ¿Qué?

INVESTIGADORA: El jamón, el chorizo...

JULEN: A mí, también.

(5.00)

JULEN: A mí, también.

[Maialen de fondo]

INVESTIGADORA: [risas] Más que el chocolate, la verdad.

MAIALEN: {Mir auch}

JULEN: Te gusta también Parmesan, ¿no?

INVESTIGADORA: También, también. El queso parmesano me encanta. ¿A ti, también? ¿Sí?

MAMÁ: ¿Azúcar?

INVESTIGADORA: No.

MAMÁ: Leche sí, ¿no?

INVESTIGADORA: Sí, un poquito de leche. Sí, sí. ¿El parmesano te gusta? ¿Y con qué comes tú el queso parmesano? ¿Con macarrones? ¿O en la pizza?

JULEN: Pizza.

INVESTIGADORA: ¿Pizza con parmesano?

JULEN: No...

INVESTIGADORA: ¿No? Pan con Parmesano... ¿No?

MAIALEN: ¿Qué?

JULEN: ¿Qué?

MAMÁ: ¡Pasta!

INVESTIGADORA: ¡Pasta!

JULEN: ¡Pasta!

INVESTIGADORA: Espaguetis, espaguetis con parmesano...Espaguetis, macarrones, ¿no?

MAMÁ: Ya no puede chivar [inaudible 5.52]

JULEN: Pasta es también, también espaguetis.

INVESTIGADORA: Claro, claro, claro que sí. ¿Y te gusta?

JULEN: Pasta no es para lavarse los dientes...

MAMÁ: [risas]

INVESTIGADORA: No, no esa pasta de dientes, no...

JULEN: [risas]

INVESTIGADORA: No, no, no, esa no.

MAMÁ: Macarrones, espaguetis...

INVESTIGADORA: Claro. [voces solapadas]

MAIALEN: [inaudible 6.05]

JULEN: [repitiendo] Macarrones, espaguetis.

INVESTIGADORA: Sí. Con salsa de tomate y luego, por encima, parmesano, ¿verdad? Está riquísimo, ¿sí?

MAIALEN: [inaudible 6.21]

INVESTIGADORA: A mí también, eso me gusta mucho. [voces solapadas]

JULEN: A ti te gusta todo...

INVESTIGADORA: A mí me gusta todo, sí.

JULEN: ¿Y también, queso que tenemos allí?

INVESTIGADORA: Seguramente que también me guste ese queso, ¿sí? ¿A ti también te gusta ese queso?

JULEN: ¿Quieres probar?

INVESTIGADORA: ¡No, gracias! Yo he comido hace poco. ¿Sabes lo que he comido yo hoy? Pescado. ¿Te gusta el pescado? ¿Sí te gusta el pescado?

JULEN: Me gusta todo.

INVESTIGADORA: ¿Todo te gusta? No me lo creo.

JULEN: ¡Sí!

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y comes mucho pescado? ¿Sí?

JULEN: Me gusta todo lo que a Maialen le gusta.

INVESTIGADORA: ¿Todo lo que le gusta?

JULEN: Y hemos comido para el Frühstück Donuts.

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¡Qué rico! Yo no, yo no. [voces solapadas] Yo no he comido donuts [inaudible 7.14]

JULEN: Te podemos dar un [inaudible 7.16] donuts.

INVESTIGADORA: ¿Sí? La próxima vez que venga, me das un donut.

JULEN: {Después} no tenemos.

INVESTIGADORA: La próxima vez, voy a ver si no como antes, ¿hum? Y así, me puedes invitar a un donut.

MAIALEN: [inaudible 7.32]

INVESTIGADORA: A tu hermana le gusta mucho el chocolate, ¿eh? ¿Sí? Oye, escucha, ¿y tu hermana ha estado en la fiesta de cumpleaños? ¿Eh, Julen? Oye, ¿ha estado también? ¿Le has dado a tu hermana? ¿Sí? ¿Sí?

MAMÁ: El último.

INVESTIGADORA: ¿Y se ha montado contigo en los coches de carreras?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

JULEN: Sí, Ivan.

INVESTIGADORA: Pero si es muy pequeñita, ¿cómo se va a montar en los coches de carreras?

JULEN: Yo le ayudo.

INVESTIGADORA: ¿Sí? No me lo creo. ¿Tú, como hermano mayor y chico grande? Pero tú lo hacías mejor, ¿a que sí? ¿Hum?

JULEN: {Ivan} también.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿{Matvik}?

MAMÁ: {Madvin}.

INVESTIGADORA: ¿{Madwin}?

MAMÁ: {Madvin}.

INVESTIGADORA: {Madvi} ¿De dónde son?

MAMÁ: Son ruso o ucraniano, o...

INVESTIGADORA: Ah, es que no conocía...

JULEN: ¿Quién es ruso?

INVESTIGADORA: ¿Ruso?

MAMÁ: Hablan ruso. Sí, en Ucrania también hablan ruso.

INVESTIGADORA: Pero contigo, no habla ruso, ¿no? ¿Habla ruso contigo?

JULEN: [murmullo de negación]

INVESTIGACIÓN: No...Claro.

JULEN: Deutsch.

INVESTIGADORA: Como en el «Kinder», ¿no? En el Kindergarten, ¿no? ¿Qué hablas en el Kindergarten?

JULEN: Deutsch.

INVESTIGADORA: Deutsch, alemán.

JULEN: Y español [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Y español.

JULEN: Con Thomas.

INVESTIGADORA: ¿Con Thomas? ¿Quién es Thomas? Nunca me has hablado de Thomas...

JULEN: No lo sé.

INVESTIGADORA: ¿Es un amiguito tuyo?

MAMÁ: [en voz baja] Un amigo muy alto. [risas]

INVESTIGADORA: ¿Sí?

JULEN: Es así, {alto} [voces solapadas]

INVESTIGADORA: O sea... [voces solapadas] O sea que...

JULEN: Hasta ahí, hasta {la grúa}.

INVESTIGADORA: [inaudible 9.09]

JULEN: Hasta ahí, hasta {allí}

INVESTIGADORA: ¿Hasta ahí arriba?

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: No me lo creo. Un gigantón...

MAMÁ: {Venga}, lávate las manos.

JULEN: ¿Qué tengo? ¿Qué tengo yo? ¿También dos?

MAMÁ: Tú...Bueno, tú eres más grande, ¿eh? Tú podrás comer tres.

JULEN: ¡Jaaa! [voces solapadas] Yo quería comer...

INVESTIGADORA: ¡Qué bien!

JULEN: Tres o cuatro...

INVESTIGADORA: ¡Jo!, ¡qué bien!

MAMÁ: ¡Hey! Ya...

JULEN: Maialen solo dos.

INVESTIGADORA: Claro, porque es más chiquitita. ¿Cuántos años tiene tu hermana?

JULEN: Dos.

INVESTIGADORA: Y tú, cinco.

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: {Jolín}. Es que fíjate, hay una gran diferencia. Pero hay una bolsa de gominolas que la tenéis que repartir. Luego cuando las abras le das la mitad a tu hermana, ¿vale?

[Maialen y mamá de fondo]

(10.00)

INVESTIGADORA: Y si me dices que te gustan mucho... [voces solapadas]

JULEN: Gomino...Gominolas...Puede...

MAMÁ: ¡No quiero que comáis más dulce a estas horas, os vais a ir a la cama enseguida...! ¡Que estáis muy cansados!

INVESTIGADORA: ¡Claro! ¿A qué hora te vas a la cama? ¿Lo sabes?

MAIALEN: [quejándose] ¡No! ¡No!

MAMÁ: Tengo que llevar la bolsa...

JULEN: Maialen... [inaudible 10.23] Mamá... [voces solapadas] [inaudible 10.25]

MAMÁ: No más...

[Maialen llorando]

JULEN: [inaudible 10.31]

MAMÁ: [inaudible 10.32]

INVESTIGADORA: Oye, Julen, mira: acaba de comer el pan y vamos a jugar a algo y así juega tu hermanita con nosotros también, ¿eh? Y así, no llora. ¿Vienes a jugar con nosotros?

MAIALEN: Agua...

MAMÁ: Agua...Toma, ven.

INVESTIGADORA: ¿Qué quieres, agua? ¿Esta? ¿Este vaso es tuyo? Este...Mira, ven...Toma. El de tu hermana. Cuidado, no se te caiga. Tienes sed, ¿eh? ¿Quieres que te ayude? ¿Es este tu vaso?

JULEN: [murmullo de negación]

INVESTIGADORA: Ah, tú bebes de la botella. Vale. ¿Ya? ¿Has acabado? ¿No quieres más?

MAMÁ: Ven, Maialen. Ven. ¿Qué quieres? ¡Cómete! ¡Mira! ¡Cómete el pan! [voces solapadas] [inaudible 11.16]

INVESTIGADORA: [inaudible 11.17] Oye, ¿y mañana qué vas a hacer?

JULEN: Hum...

INVESTIGADORA: ¿Te vas a ir otra vez al Prater?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿No?

[Maialen y mamá de fondo]

JULEN: [inaudible 11.39]

INVESTIGADORA: ¿Cómo? [voces solapadas]

JULEN: Con...

INVESTIGADORA: ¿Quién?

JULEN: Con {Ivan} [inaudible 11.48] Así...

INVESTIGADORA: Eso son cuatro.

JULEN: Luego, está así, y [voces solapadas][inaudible 11.48]

INVESTIGADORA: Luego tiene cinco...

JULEN: Así.

INVESTIGADORA: Y ahora ya, ha cumplido seis, porque ha sido su cumpleaños. ¿Eh?

JULEN: ¿Yo?

INVESTIGADORA: Tú. No, pero tú no tienes seis. Tú tienes cinco, me has dicho. Todavía te falta para cumplir los seis, ¿no?

JULEN: [inaudible 12.02]

INVESTIGADORA: Me parece que tu hermana...

JULEN: Luego, tengo seis.

INVESTIGADORA: Luego, tienes seis.

JULEN: [inaudible 12.14]

MAMÁ: ¿En su próximo cumpleaños? Sí.

INVESTIGADORA: En su próximo cumpleaños ya tienes seis, ¿no?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Claro. Pero ahora, todavía hay que esperar un poquito.

JULEN: Mucho.

INVESTIGADORA: Bueno, un año, ¿verdad? Porque acaba de cumplirlos ahora...

JULEN: No...

INVESTIGADORA: Oye, pero la última vez que vine a verte, en verano, me dijiste que también ibas a la fiesta de cumpleaños de un amigo y que también ibais al Prater... Vas mucho al Prater, ¿eh? ¿Te gusta?

JULEN: [murmullo de afirmación]

INVESTIGADORA: Hay muchas cosas chulis en el Prater, ¿verdad? [voces solapadas] Para jugar...

JULEN: Hay una música tonta...

INVESTIGADORA: Sí, hay una música un poco [voces solapadas] tonta...

JULEN: Tonta. [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: Está muy alta, ¿verdad? La música. Molesta. A los niños pequeñitos, molesta.

JULEN: Yo soy pequeño. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Bueno, es que tú no eres pequeño, claro. Claro, pero a tu hermana, sí que le molesta porque tu hermana es pequeña, ¿verdad? ¿Te lavas las manos, eh, y vamos a jugar con el coche?

JULEN: [inaudible 13.28] Süßigkeiten essen.

INVESTIGADORA: ¿Ahora o luego?

JULEN: Ahora.

INVESTIGADORA: ¿Ahora las vas a comer? ¿Ya le has preguntado a mamá a ver si puedes?

JULEN: Sí puedo.

INVESTIGADORA: ¿Sí puedes?

JULEN: Porque yo estoy un poquito grande.

INVESTIGADORA: Ah, claro. Entonces, si ya eres un poquito grande, entonces, puedes.

JULEN: Komm, komm Negu, raus.

MAMÁ: Ya sale Negu, ya sale.

INVESTIGADORA: Ya sale Nico. A ver, trae los chuches, vamos a ver lo que hay en la bolsa, a ver qué es lo que quieres comer

JULEN: Aquí están las gominolas...

INVESTIGADORA: Aquí están las gominolas... {He visto} que son de muchos colores.

JULEN: ¿Puedo o? Yo lo... Puedes comer un par [inaudible 14.10] übrig lassen.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿O quieres comer estos? Estas son chocolatinas. [voces solapadas] ¿Quieres estas?

JULEN: ¿Me das gominolas y luego...?

INVESTIGADORA: Estas te las puedes llevar al Kindergarten o cuando vas de paseo.

JULEN: ¿El qué?

INVESTIGADORA: Tienes que preguntar a mamá. A mi niño... [estornudo] ¡Jesús! A mi niño también le gustan. Se las lleva al colegio, ¿sabes? de merienda. ¿Te ayudo a abrirlo?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Te ayudo? Pero me prometes que les vas a dar algunas a tu hermana, ¿eh? A ver...

JULEN: Mi mamá lo puede...

INVESTIGADORA: ¡Uf! ¡Qué duro está!

JULEN: Ahora.

INVESTIGADORA: Ahora.

JULEN: ¿Lo tienes?

INVESTIGADORA: A ver, espera, espera, espera... ¡Jolín! ¡Qué mal se abre esto!

(15.00)

[Mamá y Maialen de fondo]

Vamos a necesitar unas tijeras. Ay mira, ¿cómo se llama el perro? Nico, ¿no?

MAMÁ: Negu.

INVESTIGADORA: Ah, ¿Ne...Nego?

MAMÁ: Ne-gu.

INVESTIGADORA: ¿Nigu? ¿Negu?

JULEN: [inaudible15. 14]

MAMÁ: Soy muy atravesada para los nombres.

INVESTIGADORA: ¿Pues sí...pues...cómo se te ha ocurrido?

MAMÁ: Es en euskera.

INVESTIGADORA: Ah, ¡es en euskera! ¡Vale! Claro, es que a mí, no me suena a nada.

MAMÁ: Claro.

INVESTIGADORA: Para nada.

MAMÁ: Y Julen y Maialen también.

INVESTIGADORA: Claro, claro...Bueno, Es que...Para...

MAMÁ: [inaudible 15.28]

INVESTIGADORA: A ver, ¿cuáles te gustan más? ¿De qué color? [voces solapadas] ¿O yo...?

JULEN: Todos los colores juntos.

INVESTIGADORA: ¿Todos? Pero yo creo que saben diferentes. ¿No saben diferentes?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Sí. Sí, porque mira: los rojos son de sabor a frambuesa, los verdes son de sabor a manzana, los amarillos de sabor a piña, ¿no? O a limón, no sé; y los naranjas... Mira, tu hermana... ¿Adónde va a ir tu hermana ahora, Julen? ¿Adónde va a ir tu hermana? Cuéntame, adónde va. ¿Va a bañarse, no?

JULEN: ¿Eh? Eso es aquí, eso es aquí y aquí...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: Y eso es aquí, eso es aquí...Eso...es aquí.

INVESTIGADORA: Sí, ¿y?

JULEN: Eso es aquí y aquí...

INVESTIGADORA: ¿Pero tú sabes qué frutas son esas?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: A ver, cuáles. Cuéntame cómo se llaman. Limón...

JULEN: Limón... Naranja...

INVESTIGADORA: Naranja...

JULEN: Frambuesa...

INVESTIGADORA: Frambuesa...

JULEN: ¿Y eso?

INVESTIGADORA: Fresa.

JULEN: Fresa.

INVESTIGADORA: ¿Y esto {grande}?

JULEN: La piña...

INVESTIGADORA: La piña, muy bien, ¿y esto, lo verde?

JULEN: Manzana...

INVESTIGADORA: ¡Muy bien! ¡Jo, qué niño más listo! ¡Qué bien! ¿Vamos un poquito a tu cuarto, a ver, y me cuentas?

JULEN: ¿Qué?

INVESTIGADORA: Que si vamos, vamos a tu cuarto, a jugar. Nos podemos llevar las gominolas y las comemos ahí, ¿vale? ¿Quieres?

JULEN: [voces solapadas] La tengo que sacar...

INVESTIGADORA: Venga, vamos. Venga, vamos a llevarnos. ¿Qué nos llevamos? ¿La bolsa también?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Venga.

JULEN: Nos comemos todos, todo lo que queremos.

INVESTIGADORA: ¿Todo lo que queremos? ¿Seguro? ¿Tú crees que mamá nos va a dejar?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

JULEN05

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total: 20.13]

[La sesión empieza a 0.01]

JULEN: Que salgo de aquí...

INVESTIGADORA: A ver, con qué jugamos... La última vez, jugamos con las piezas de... hicimos una torre...

JULEN: No quiero más.

INVESTIGADORA: ¿No quieres?

JULEN: ¿Sabes qué?

INVESTIGADORA: ¿Qué? ¿Qué? ¿Este?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿Qué quieres? [voces solapadas]

JULEN: ¿Ese?

INVESTIGADORA: ¿Este?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿Cuál, este grande?

JULEN: No, uno del [voces solapadas] Monopoly.

INVESTIGADORA: ¿Este?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Ah, el {Soltino}, se llama. Ah, qué divertido. A ver, pero me vas a tener que explicar cómo se juega, ¿eh? ¿Nos sentamos aquí?

JULEN: Mira. Vamos todos los {Kataugen} y luego, cuando hacemos una {Babe}y tenemos dort {hinstellen} en el {Stand}.

INVESTIGADORA: A ver, ¿cuando salga qué color?

JULEN: Ese.

INVESTIGADORA: Ah, tenemos que tirar con el dado.

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Y el color que nos salga con el dado...

JULEN: Y cuando uno no salga, ninguno sale...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: Mira, cuando tienes el Stern.

INVESTIGADORA: Ya, la estrella.

JULEN: Vas {ins Zimmer}

INVESTIGADORA: Ah, vas a la siguiente habitación. ¿Cuántas habitaciones son?

JULEN: Una.

INVESTIGADORA: No, ¿cuántas son? Cuenta. ¿Cuántas habitaciones hay aquí?

JULEN: Cuatro.

INVESTIGADORA: Cuatro habitaciones. ¿Y qué habitaciones son? ¿Cómo se llaman? ¿Qué es esto?

JULEN: ¿Badezimmer?

INVESTIGADORA: Ya, ¿y en español?

JULEN: No lo sé.

INVESTIGADORA: El baño.

JULEN: Baño...

INVESTIGADORA: Baño...

JULEN: Eso es la sala...

INVESTIGADORA: [voces solapadas] Eso es la sala...

JULEN: La habitación...

INVESTIGADORA: Vale, ¿y esto? La cocina...

JULEN: Cocina.

INVESTIGADORA: La cocina. Vale, bueno. [voces solapadas] Entonces...

JULEN: {Mira que tienes} este {gleich Field...}

INVESTIGADORA: Ah, las tenemos que repartir... ¿O cómo?

JULEN: Sí, [voces solapadas] repartir.

INVESTIGADORA: Las tenemos que repartir a partes iguales, ¿no? [voces solapadas] Entonces...

JULEN: Sí...y {darf funktionie...}

INVESTIGADORA: Cada uno recibe [voces solapadas] [inaudible 2.20] Les tenemos que dar la vuelta, ¿no?

JULEN: Cuando tienes {stell}, vas aquí encima...

INVESTIGADORA: Vale, vale, espera...

JULEN: Y cuando está... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Cuando te toca amarillo...

JULEN: {Cuando Braun}, vamos aquí...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: {Aquí a braun} y luego así.

INVESTIGADORA: Ay, mira, papá ha llegado.

JULEN: [inaudible 2.45] con einer Freundin.

INVESTIGADORA: [risas] con einer Freundin.

JULEN: Tú eres mi amigo.

INVESTIGADORA: ¡Cla...! Amiga.

JULEN: Amiga.

INVESTIGADORA: Claro, porque estamos jugando, ¿verdad?

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: Venga, pues vamos a ver. ¿Dónde está el dado?

JULEN: Aquí.

INVESTIGADORA: Pues venga, tira. ¡Azul! Y ahora, ¿qué hacemos?

JULEN: Tenemos todos... aufdecken.

INVESTIGADORA: Ah, ¡hay que darles la vuelta! Y ahora, ¿qué hacemos? Te toca {el} azul...

JULEN: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho...

INVESTIGADORA: Vale, pues ocho para cada uno, ¿no?

[Maialen de fondo]

JULEN: Yo tengo: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho...

INVESTIGADORA: Yo tengo ocho...

JULEN: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho.

INVESTIGADORA: Vale.

JULEN: Ocho, ocho.

INVESTIGADORA: Ocho y ocho. Vale, lo hemos dividido a partes iguales. Y ahora, nos ha salido azul.

JULEN: [murmullo de aprobación]

INVESTIGADORA: Bueno, te ha salido a ti azul. Y ahora, ¿qué tienes que hacer?

JULEN: ¡No tengo ninguno de azul!

INVESTIGADORA: Ah, no tienes ninguna ficha que vaya con la habitación azul...La habitación azul, ¿hemos dicho que se llama? ¿Qué es esto? El baño.

JULEN: Baño.

INVESTIGADORA: El baño, venga.

JULEN: Aquí, tú... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Pero yo sí que tengo, pero yo sí que... [voces solapadas]

JULEN: [inaudible 4.16]

INVESTIGADORA: Bueno, venga, la cambiamos. La cambiamos.

JULEN: ¿Todavía? Hum... [murmullo de aprobación]

INVESTIGADORA: ¿Dónde va? Aquí, ¿no? ¿Vale? Aquí, en la taza del váter, ahí. El papel higiénico lo ponemos en la taza del váter. ¿Qué más? Ahora, me toca a mí, ¿no? Me ha tocado rojo. Y rojo es... La sala de estar.

JULEN: [murmullo]

INVESTIGADORA: ¿A ver si tengo algo para la sala de estar? Pues la verdad es que...no tengo nada.

JULEN: ¡Hoy!

INVESTIGADORA: ¿Tienes tú algo?

(5.00)

INVESTIGADORA: ¿Cambias conmigo?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Cuál quieres tú?

JULEN: Ese.

INVESTIGADORA: Esto es un...teléfono. Voy a poner el teléfono aquí, encima de la mesa, ¿vale?

JULEN: Y ahora, yo.

INVESTIGADORA: Vale.

JULEN: Grün.

INVESTIGADORA: Verde. Verde. ¿Cómo se llama la habitación verde? Cocina.

JULEN: Cocina.

INVESTIGADORA: Cocina, muy bien. ¿Tienes alguna ficha para la cocina?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¡Huy, sí! ¿Qué es eso?

PAPÁ: Hallo!

INVESTIGADORA: Hallo! Pasa...Una cazuela.

JULEN: Cazuela.

INVESTIGADORA: Una cazuela. ¡Para cocinar los espaguetis con parmesano!

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¡Claro! Los... [voces solapadas]

JULEN: Parmesano no podemos coger...Ahora, tú. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Bueno, pero se puede echar por encima. Una estrella me ha salido. ¿Y ahora?

JULEN: {Habitación}

INVESTIGADORA: ¿Habitación? Mira, tengo el osito de peluche. El osito de peluche. Verde. La habitación verde hemos dicho que es la...la cocina.

JULEN: Nada de cocina...

INVESTIGADORA: ¡Oh, claro que sí! ¡Mira!

JULEN: ¿Hum? [inquiriendo]

INVESTIGADORA: ¡Claro! La planta, muy bien...

JULEN: [inaudible 6.25]

INVESTIGADORA: Claro, al otro lado de la ventana. Perfecto. Venga, ahora... Oye, ¿me das una gominola, a mí también?

JULEN: [onomatopeya]

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Compartes conmigo? Esta, ¿de qué sabor es?

JULEN: Himbeere y Erdbeere...

INVESTIGADORA: ¿Eh? ¿Cómo hemos dicho que se llamaba en español? Frambuesa y fresa.

JULEN: Frambuesa y fresa.

INVESTIGADORA: Claro. Esta es la frambuesa y esa es la fresa. Bueno, me toca a mí, ¿no? Verde... Verde, verde, verde es la cocina...

JULEN: ¡Aquí!

INVESTIGADORA: ¡Ah, mira, un plato! Lo voy a poner encima de la mesa. ¡Qué bien! Ya casi... la cocina está casi completa.

JULEN: ¡Hum! Nada.

INVESTIGADORA: ¡Azul! Para el baño, yo tengo.

JULEN: Y después...

INVESTIGADORA: ¿Cambias conmigo? Venga. ¿Qué es eso? Es un...

JULEN: ¡Champú!

INVESTIGADORA: ¡Champú! El champú lo ponemos aquí en la bañera, ¿no? Venga...Muy bien. ¡Otra vez, azul!

¡Ah! ¡Mira! ¿Qué es esto?

JULEN: Cepillo de dientes.

INVESTIGADORA: ¡Cepillo de dientes! ¿Y? Y pasta de dientes, ¿no? Bueno...

JULEN: Hay solo cepillo de dientes.

INVESTIGADORA: Ah, bueno, ahí hay solo cepillo, es verdad. ¡Amarillo! El dormitorio... ¿Tienes algo?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Qué es eso?

JULEN: ¡Pelota!

INVESTIGADORA: Una pelota. La pelota del niño para jugar, ¿verdad?

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: Estrella. ¿Estrella?

JULEN: Ninguna.

INVESTIGADORA: Ninguna, venga, vale.

JULEN: Yo tengo poquito... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Ya, me vas a ganar, ¿eh? Te toca a ti.

JULEN: Habitación, ¿eh?

INVESTIGADORA: ¿Habitación?

JULEN: ¿Tú?

INVESTIGADORA: ¡Ay, el tren! ¡Es verdad! No la había visto, perdona.

JULEN: {Estrella}

INVESTIGADORA: Estrella. {Pero} te tengo que dar yo una ficha, ¿o no? ¿Qué es eso?

JULEN: Puzzle.

INVESTIGADORA: Ay, un puzzle, sí. Amarillo...La habitación, otra vez. Pues yo... ya no tengo nada. Te toca a ti.

[voces solapadas] La sala, la sala.

JULEN: [inaudible 9.13]

INVESTIGADORA: ¿Qué es eso, un cojín?

JULEN: {Cojín}

INVESTIGADORA: Un cojín para el sofá. Jo, voy a tirar otra vez, ¿eh? ¿Amarillo? No tengo nada. ¡Verde! Para la cocina. Mira, tengo la fruta. ¿Dónde la ponemos? La vamos a poner aquí.

JULEN: ¡No tengo nada!

INVESTIGADORA: ¡Ah, bueno! ¿Y te doy yo? ¿Te doy una de esas? Venga, te doy dos.

JULEN: Toalla.

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¡Mira qué bien!

(10.00)

A ver, ahora, me toca a mí otra vez. No tengo...No tengo...

JULEN: Hum...

INVESTIGADORA: Rojo, la sala, ¿tienes algo para la sala? Ay, sí ¿qué es eso? ¿A ver? ¡Libros! ¡Ya estás lista!

¡Estás lista para irte a dormir!

MAIALEN: [inaudible 10.18]

INVESTIGADORA: ¿Te has lavado los dientes? ¿Te has lavado los dientes?

MAIALEN: [murmullo de afirmación]

INVESTIGADORA: ¿Eh?

JULEN: [inaudible 10.33]

INVESTIGADORA: Venga, tira, ¡tira otra vez! La última.

JULEN: ¿Dónde?

INVESTIGADORA: Aquí, tira, la tengo yo. [A Maialen] No, ya no puedes comer porque te has lavado los dientes.

¡Venga! ¡Verde! ¿Qué es lo último que nos queda? [voces solapadas]

JULEN: Milch...

INVESTIGADORA: La leche...La le-che.

JULEN: Leche...

INVESTIGADORA: La leche, que la vamos a poner... Jo, si es que ya no tenemos sitio, ¿verdad? Aquí.

JULEN: ¡Ya está! ¡Yo he ganado!

INVESTIGADORA: Has ganado tú, ¡jo! [voces solapadas]

JULEN: Mamá, yo...

INVESTIGADORA: La última vez que vine, ganaste tú. Es que siempre me ganas. [a Maialen, en voz baja]

¡Maialen! Es que siempre me ganas... [voces solapadas] Tú ya te has lavado los dientes y tú no puedes comer...

JULEN: Porque yo soy un poquito pequeñito...

INVESTIGADORA: Ya no puedes comer más dulces... ¿Tú también te vas a ir ahora a la camita como tu

hermana? [voces solapadas] ¿Eh, Julen?

JULEN: ¿Jugamos también otro?

INVESTIGADORA: Huy, pero es que me tengo que ir ya. Me tengo que ir ya, ¿sabes por qué?

JULEN: Yo también tengo un {reloj}

INVESTIGADORA: ¿Tú también tienes un reloj? Es que... ¿Sabes a dónde me tengo que ir?

JULEN: ¿A dónde?

INVESTIGADORA: Me tengo que ir al teatro.

JULEN: ¿{Qué tienes} en casa?

INVESTIGADORA: En casa están mis niños.

JULEN: ¿Solos?

INVESTIGADORA: Sí, están solos porque ya son mayores.

JULEN: ¿Y Lucas?

INVESTIGADORA: Lucas está con su hermana... ¡Cómo te acuerdas de cómo se llama! [A Maialen] No, que ya no te puedes comer más, ¡que te has lavado los dientes!

MAIALEN: {¡No...!}

INVESTIGADORA: Sí, ¡te has lavado los dientes!

MAIALEN: No, no...

INVESTIGADORA: ¿No te has lavado los dientes? Pregúntale a mamá... Pregúntale a mamá a ver si puedes comer una gominola. [A Julen] Pues mira, Lucas, está con su hermana. Es que su hermana es ya mayor... Ya tiene casi 18 años. Entonces, ella le cuida ¿Vas a querer que vuelva otra vez? ¿A jugar contigo?

JULEN: [murmullo de afirmación]

INVESTIGADORA: ¿Sí?

MAIALEN: [inaudible 12.30]

INVESTIGADORA: ¿Qué, cariño?

JULEN: ¡Huy!

INVESTIGADORA: ¡Huy! ¿Qué ha pasado?

MAMÁ: Maialen...

INVESTIGADORA: ¿Se te ha caído y se lo ha comido el...? No, dame uno, solo uno. [risas] ¡No le puedes dar las gominolas al perro!

JULEN: Se me cayó.

INVESTIGADORA: Bueno, ¿ahora te vas a ir a dormir?

JULEN: [murmullo de negación]

INVESTIGADORA: Lo que diga mamá, ¿no?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿No? ¿Qué vas a hacer ahora?

JULEN: Yo como.

INVESTIGADORA: ¿Qué vas a comer?

JULEN: Chocolate.

INVESTIGADORA: Ah, chocolate, todavía, te queda por comer...

JULEN: [inaudible 13.21]

MAMÁ: Sí, pero si comes gominolas, no vas a comer nada más.

JULEN: [inquiriendo]

MAMÁ: Claro.

JULEN: ¿Por qué no?

MAMÁ: ¿Por qué tres? Porque si te comes todas las gominolas, eso ya es mucho. {Vale por tres}

JULEN: ¿Esto?

MAMÁ: ¿Perdona?

JULEN: ¿Puedes esto?

MAMÁ: Die Drachenjäger.

JULEN: Die Drachen-Jäger. Drachenjäger.

MAMÁ: Es el de... Es este.

MAIALEN: [inaudible 13.55]

JULEN: Ah, Drachenjäger.

MAMÁ: ¿Lo pones?

JULEN: ¿Eh?

MAMÁ: ¿Lo pones en la caja, por favor? ¿Y qué hacéis vosotros ahora?

JULEN: Wir {gehen} einkaufen.

MAMÁ: Ah, ¿y qué compráis?

JULEN: Yo voy a comprar DVDs.

MAMÁ: [afirmando]

JULEN: [inaudible 14.31]

MAMÁ: ¿Y qué DVD compras, a ver? Esos, ¿los has comprado ya?

JULEN: Sí.

MAMÁ: ¿Y cómo pagas? ¿Ah? Pero ahí está tu dinero, ¡Julen! Si estáis jugando a comprar, no puedes usar tu dinero de verdad...

[Papá de fondo]

(15.00)

Dame, dame de aquí. Tráemelo aquí que le pongo... le pongo eso...

MAIALEN: Aquí.

MAMÁ: Gracias.

MAIALEN: Papá, papá...

MAMÁ: ¡Gracias por venir!

MAIALEN: Danke!

MAMÁ: ¡Vuelve pronto...!

MAIALEN: No.

MAMÁ: ¿No? ¿No quieres que vuelva pronto? ¿Así? ¿Los ponemos ahí?

MAIALEN: ¡Julen!

MAMÁ: ¡Ah! Pero esos dos, los ha comprado, Maialen.

[Maialen habla mientras se aleja]

MAMÁ: Tienes un montón de lápices, Julen.

JULEN: No.

MAMÁ: Mira, los voy a sacar todos, para que veas. [ruido de lápices] Mira, sí, ¿les sacamos punta?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Qué querías hacer? ¿Querías dibujar o pintar?

JULEN: Sí... Dibujar.

MAMÁ: Ah, bueno, pues saca... Saca algo para dibujar. ¡Huy!

MAIALEN: ¿Mami?

MAMÁ: [murmullo de respuesta]

JULEN: [inaudible 16.42]

MAIALEN: Ja.

MAIALEN: [inaudible 16.45]

JULEN: Así... [inaudible 16.55]

JULEN: Blau.

MAIALEN: Blau?

JULEN: Maialen, darf ich... [inaudible 16.58] Darf ich die haben? Die brauch' ich nicht.

MAMÁ: Julen, tú ya tienes negro... [voces solapadas]

JULEN: Die brauch' ich nicht... {Diese zwei brauche ich nicht}

MAIALEN: Esto es... Y la {otra} Y estos...

MAMÁ: Qué vas a dibujar, ¿eh?

JULEN: No lo sé...

MAMÁ: Ah... Ehm... Por qué no dibujas... ¿Por qué no me dibujas a mí? ¿Me dibujas a mí?

JULEN: No lo sé.

MAMÁ: Y yo, te dibujo a ti.

JULEN: No lo sé cómo estás tú...

MAMÁ: ¿Pero me ves?

JULEN: Sí, te veo, pero no sé cómo, cómo...

MAMÁ: Pero me puedes ver, Julen...

JULEN: Sí. Vamos zusammensitzen.

MAMÁ: Bueno. Ya puedes empezar a dibujar, cariño. ¡Hala! ¿Qué es eso?

JULEN: ¿Eh?

MAMÁ: ¿Qué es eso?

JULEN: Raquetas.

MAMÁ: ¿Raquetas? ¿Estás jugando al tenis?

JULEN: Eh... Eh... Son cohetes.

MAMÁ: Ah, son cohetes... No juegan al tenis con los cohetes, ¿no?

JULEN: ¿Qué?

MAMÁ: Con los cohetes no juegan al tenis, ¿no?

JULEN: No... [risas] cohetes así, puf, [voces solapadas] ¡fuego!

MAMÁ: ¿Qué es esto? Está muy sucio, se pega...

JULEN: Sí, pega...

MAIALEN: [balbuceando]

MAMÁ: ¿Tú también vas a dibujar, Maialen? ¿Esa soy yo?

JULEN: Sí...

MAMÁ: Oh...

JULEN: Sí...

MAMÁ: ¡Qué bien!

JULEN: Así...

MAMÁ: Y eso, ¿qué es?

JULEN: ¿Qué?

MAMÁ: ¿Qué estás dibujando ahora?

JULEN: ¿Tú?

MAMÁ: Ya, pero... ¿qué es eso?

JULEN: ¿Qué?

MAMÁ: ¿Son gafas? ¿Llevo gafas?

JULEN: No...

(20.00)

MAMÁ: ¿Entonces?

JULEN: Ay, ahora, no sé cómo...

MAMÁ: ¡Huy! Pero... ¿Por qué me tachas?

JULEN: Yo no sé cómo esto...

JULEN06

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total 27:10

[La sesión empieza a: 0.01]

MAMÁ: ¿Está aquí el cuaderno de Maialen?

JULEN: No, ese es mío.

MAMÁ: ¿Este es tuyo? ¿Se lo dejas?

JULEN: Ah...Sí.

MAMÁ: ¿Dónde está el de Maialen?

JULEN: Ah... {no lo sé}

MAMÁ: Ah, mira, ahí hay dos. Uno es de Maialen. Toma. Mira, este es tuyo.

MAIALEN: Ese es mío...

MAMÁ: ¿Lo ves? Espera, vamos a buscar una hoja en blanco.

MAIALEN: ¿Blanco?

MAMÁ: Y tú, ¿qué dibujas, Julen?

JULEN: Un coche.

MAMÁ: ¿Un coche? ¿Un coche de carreras?

JULEN: Sí.

[Maialen balbuceando]

MAMÁ: Pero esto... ¿qué es? [voces solapadas] ¿Qué sale de aquí?

JULEN: Fuego.

MAMÁ: ¿Es fuego? ¡Ah! ¿Estás haciendo un coche de carreras que echa fuego?

JULEN: Sí.

MAMÁ: Pero eso es muy peligroso.

[sonido de estar pintando]

JULEN: [inaudible 1.35]

MAMÁ: ¿Perdona?

JULEN: [inaudible 1:43]

MAMÁ: ¿Luces verdes?

JULEN: Grünes Licht.

MAMÁ: ¿Luces verdes?

JULEN: Y eso es el... [voces solapadas] [inaudible 1.43]

MAMÁ: ¿Perdona?

JULEN: [ruido de estar pintando, ruidos con la boca]

MAMÁ: Y esto, ¿qué es? Ah, esto era yo...

JULEN: Sí...

MAMÁ: Ya, ya. Ahora tengo una luz plateada... ¿Con cuernos?

JULEN: Sí... Cuernos...

MAMÁ: ¿Le haces cuernos a mi luz plateada? ¡Huy!

JULEN: Sí... [inaudible 2.20]

MAMÁ: Y ese ¿qué es? Y eso, ¿qué es?

JULEN: [inaudible 2.25]

MAMÁ: ¿Un qué?

JULEN: Y und {noch} cuernos.

MAMÁ: Más cuernos. ¿Tengo cuernos en los cuernos?

JULEN: Sí.

MAMÁ: Vaya.

JULEN: Eh...[onomatopeya]

MAMÁ: Tengo una idea.

JULEN: ¿Qué?

MAMÁ: ¿Por qué no haces una nave espacial?

JULEN: Ya hago una.
MAMÁ: ¿Ya haces una? Ah, eso es... ¡Eso es un fantasma!
JULEN: ¡Noo!
MAMÁ: ¿Eso es una nave espacial? Parece un fantasma.
JULEN: ¿Un fantasma {aquí}?
MAMÁ: Sí, es un fantasma.
JULEN: [ruidos con la boca]
MAIALEN: [inaudible 3.18] ¡Mamá!
MAMÁ: ¿Ajá? [voces solapadas] Ya veo.
MAIALEN: [inaudible 3.24]
MAMÁ: Yo, ahora, no te voy a ayudar... [voces solapadas] Tendrás que pedirle ayuda a papá
JULEN: [inaudible 3.33] Ese fantasma... [inaudible 3.34]
MAMÁ: ¿Perdona?
JULEN: Ese fantasma está jetzt tot.
MAMÁ: Y esto, ahora, ¿cómo se hace?
JULEN: Pues con ese coche.
MAMÁ: Anda, ¿el coche atropella el fantasma?
JULEN: Sí...
MAMÁ: {Bueno}
JULEN: Eso ha {hecho} Maialen.
MAMÁ: Ah... ¿La hierba?
JULEN: No...
MAMÁ: ¿Qué es?
JULEN: Una Straße.
MAMÁ: Ah... ¿Es una carretera?
JULEN: Sí, {Rennbahn}.
MAMÁ: Es un circuito de carreras.
JULEN: No...
MAMÁ: ¿Entonces?
JULEN: [canturreando] [onomatopeya de coche]
MAMÁ: ¿Qué vamos a hacer hoy, Julen?
JULEN: {Auch kann wir Basketball spielen}.
MAMÁ: ¿Ah, sí? ¿A qué vamos a jugar otra vez?
JULEN: Basketball.
MAMÁ: ¿Al baloncesto?
JULEN: Y Fussball.
MAMÁ: ¿Y al fútbol?
JULEN: Sí.
MAMÁ: ¿Dónde?
JULEN: Am Spielplatz?
MAMÁ: Ah... ¿Y vas a ir...
(5.00)
...tu solo?
JULEN: No, con papá y tú.
MAMÁ: Ah, y conmigo. Bueno, vaya, se rompe.
JULEN: {Y tengo...} Y aquí está... [voces solapadas] [inaudible 5.27]
MAMÁ: ¿Perdona? ¿Y quién está ahí?
JULEN: [inaudible 5.35] y el perro.
MAMÁ: Y el perro, ¿cómo se llama?
JULEN: No sé... ¿Asterix? ¿Ah?
MAMÁ: Idefix.
JULEN: Idefix.
MAIALEN: [llorando]
JULEN: [inaudible 5.50]
MAMÁ: Maialen: si es que no tienes sitio aquí... {Ve a la sala, a la cocina} {Ve a la sala, digo a la cocina}.
MAIALEN: [llorando]
JULEN: [onomatopeya] [en alemán] [inaudible 6.34] Idefix. Idefix. [cantando en alemán] Ninja, go! Ninja, go!
{Diese Richtung über links gewinnen, alles ist nicht so gut...} [cantando]

MAMÁ: Julen: Hay monedas en el suelo.
JULEN: Son mías.
MAMÁ: Ya, pero en el suelo no deben estar. Deben estar en la cartera o en la hucha... [inaudible 7.56]
JULEN: [cantando] [inaudible 8.03]
MAMÁ: ¡Ay, ay, ay, ay, Julen!
JULEN: Así, mira. Así.
MAMÁ: Ah... [voces solapadas]
JULEN: {No} me gusta.
MAMÁ: ¿Por qué?
JULEN: Porque Maialen tenía {Blätterstücke}[voces solapadas]{Blätterstücke}
MAMÁ: ¿Qué tenía?
JULEN: Que sí... {Blätterstücke...}
MAMÁ: No sé... {lo que es}.
PAPÁ: [voz de fondo] [inaudible 8.51]
MAMÁ: ¡Oh, Dios mío!
JULEN: ¿Qué ha dicho papá?
MAMÁ: No sé, ve a preguntarle.
JULEN: Was hast Du gesagt, Papa? Papi? [inaudible 9.17]
MAMÁ: ¿Tres cohetes?
JULEN: {Speicher} Es un... [inaudible 9.24]
MAMÁ: ¿Qué...?
JULEN: [inaudible 9.36]
MAMÁ: Ajá. Mira, ¿dónde vas?
JULEN: No lo sé. Necesito un schwarz [inaudible 9.42]
MAMÁ: Tienes {negro} por ahí, Julen.
JULEN: Yo no sé dónde.
MAMÁ: Bueno, pues busca.
JULEN: Esto... Was... ¡Ay!
MAMÁ: Sí, se rompen.
(10.00)
JULEN: {Pues}...Esto...
MAMÁ: Toma...
JULEN: Gracias...
MAMÁ: De nada.
[sonido de pintar]
JULEN: Ay... [inaudible 10.25] {Die schwarz} immer kaputt werden.
MAMÁ: Sí. Ah... [en voz baja] {Mira, Maialen}
MAIALEN: Ah...
MAMÁ: ¿A dónde vas, con papá? ¿Adónde va papá?
JULEN: No lo sé...
MAMÁ: ¿Solo te ha dicho que si ibas con él?
JULEN: Sí...
MAMÁ: [voces solapadas] ¿Y no te ha dicho a dónde va?
JULEN: Papá... ¿Por qué no? Mama weißt noch gar nicht, wohin...
PAPÁ: [de fondo] [inaudible 11.08]
MAMÁ: {Where}? ¿Por qué no se lo preguntas cuando vuelva? Podemos pensar a dónde va papá.
JULEN: Cuando va, etwas {daraufstellen} te lo digo...
MAMÁ: [sin acabar la frase] ¿Cuándo va...?
JULEN: Cuando va, etwas Gutes... [en voz baja] [inaudible 11.22]
MAMÁ: No sé qué me quieres decir, corazón.
JULEN: Cuando va, etwas Gutes {daraufstellen}Äh... Zum Beispiel... [inaudible 11.47] {viel die} Spielsachen.
PAPÁ: [inaudible 11.53]
MAMÁ: ¿Eh?
JULEN: A lo mejor...
PAPÁ: Ja?
JULEN: Ja. {Nur} die Spielsachen. A lo mejor...
MAMÁ: ¿Crees que va a comprar juguetes?
JULEN: No...Creo que no... [canturreando] [inaudible 12.29]

MAMÁ: ¿Eh?

JULEN: Hell, dunkel, hell, dunkel; dunkel, hell; dunkel, hell; dunkel, hell; dunkel, hell. [inaudible 12.29] geträumt.

MAMÁ: ¿El qué?

JULEN: [inaudible 12.34] Starwars.

MAMÁ: Háblame claro, por favor.

JULEN: Hab' von Starwars geträumt.

MAMÁ: ¿Has soñado con Starwars? [voces solapadas]

JULEN: Starwars. Sí.

MAMÁ: ¿Y qué?

JULEN: Yo... [inaudible 12.46] {Starwars geträumt, todo, alle Starwars ja geträumt}.

MAMÁ: ¿Quién es el malo?

JULEN: Ese que tiene los [inaudible 12.57]

MAMÁ: Pero muchos tienen los [inaudible 13.00]

JULEN: {Das Pistol} ...

MAMÁ: También, muchos tienen pistola. ¿No sabes cómo se llama?

JULEN: No.

MAMÁ: ¿No?

JULEN: Bombkrieger [inaudible 13.10]

MAMÁ: ¿Bomb...?

JULEN: Bombkrieger [inaudible 13.13]

MAMÁ: No creo que se llame así...

JULEN: Feuerkrieger?

MAMÁ: Tampoco.

JULEN: {Menschu}?

MAMÁ: ¿Menchu?

JULEN: {Menschu}! Ua, ua. Mamá, ¿sabes cómo {Kilian} dice?

MAMÁ: ¿Cómo dice Kilian, a ver?

JULEN: {Oletzan}?

MAMÁ: [risas] ¿{Oletzan}?

JULEN: No, {Oletzan}, dice Kilian. Oletzan!

MAMÁ: Sí, ¡pero es {«Ohnezahn»}!

JULEN: {Oletzan}.

MAMÁ: No es Oletzan, «Ohnezahn» porque no tiene dientes. «Ohne», «sin dientes».

JULEN: Tiene dientes. Cuando quiere hacer fuego, [voces solapadas]

MAMÁ: Claro.

JULEN: tiene ningunos...

MAMÁ: Claro...

JULEN: [voces solapadas] Y cuando quiere, y cuando...

MAMÁ: Cuando quiere comer, saca los dientes.

JULEN: Sí.

MAMÁ: Pero...es que... ¿Sabes? Cuando...Cuando Hicks conoció al dragón Ohnezahn....

MAIALEN: [repitiendo] ohne Zahn, [voces solapadas] ole Zahn...

MAMÁ: vio que no tenía dientes y lo llamó «Ohnezahn» y luego, le dio a comer...

MAIALEN: [chillando]

MAMÁ: Chissst... Le dio un pez para comer y sacó los dientes, y dijo: «Ahh... ¡Pues sí tienes dientes!» Pero tú no has visto esa película...

MAIALEN: [balbuceando]

JULEN: Sí... [inaudible 14.25] Uno, dos, tres...

MAMÁ: Maialen...

JULEN: Drei Augen. Uno, dos, tres. Uno, dos, tres... Yo quiero, algo comer ya...

MAMÁ: ¿Perdona?

JULEN: Yo quiero algo comer ya.

MAMÁ: ¿Quieres comer algo ya? [inaudible 14.55]

JULEN: Sí.

MAMÁ: ¿Un plátano?

JULEN: No...

MAMÁ: Aún quedan veinte minutos. El agua ha empezado a hervir...

(15.00)

JULEN: Ay...

MAMÁ: ¿Qué?

JULEN: ¿Cuándo está fertig?

MAMÁ: ¿Dentro de veinte minutos? ¿Eh, Julen? No metas la goma en el agua.

JULEN: ¿Ponemos {Tonberg}?

MAMÁ: No me gusta {Tom}.

JULEN: Vale, pues los robots. [inaudible 15.35]

MAMÁ: No... [voces solapadas]

JULEN: Pero...pero... ¿Qué?

MAMÁ: No, quería decir: «¿No le toca a Maialen, elegir a Maialen hoy?» Pero no...

JULEN: ¿Eh?

MAMÁ: Eligió ayer, también, los robots.

JULEN: Ah, cinco. Pero los otros son, son solo... seis.

MAMÁ: ¿Qué otros?

JULEN: Son solo cuatro.

MAMÁ: ¿Cuatro robots?

JULEN: Pero es... Gleich!

MAMÁ: ¿Hum?

JULEN: Son gelb, grün, blau, rot...Gelb, grün, blau, rot.

MAMÁ: ¿En español?

JULEN: Hum. No lo sé.

MAMÁ: ¿Gelb?

JULEN: Amarillo.

MAMÁ: ¿Grün?

JULEN: Hum...[risa]

MAMÁ: Perdón.

JULEN: Lo has hecho así.

MAMÁ: Ajá... ¿Julen?

JULEN: [inaudible 16.51]

MAMÁ: ¿Julen?

JULEN: No lo sé. ¿Verde?

MAMÁ: ¿Blau?

MAIALEN: [balbuceando]

JULEN: ¿Azul?

MAMÁ: [risas] ¿Y rot?

JULEN: [risas] ¡Y rojo!

MAMÁ: Muy bien.

JULEN: Amarillo, amarillo... [risas]

MAMÁ: Lo has hecho fuerte, ¿eh? {Tienes, solo es una...}

JULEN: Amarillo, amarillo... y hum...verde, verde; hum...Azul, azul; y rojo, rojo. Creo.

MAMÁ: Y bueno... ¿Qué hacen?

JULEN: Ah, cuatro...

MAMÁ: ¿Qué hacen los robots?

JULEN: Naranja.

MAMÁ: ¿Hay uno naranja? Son cinco.

JULEN: Ellos ganan. [onomatopeya, imita la lucha]

MAMÁ: ¿Cinco contra cuatro? Claro, si son más, ganan.

JULEN: [onomatopeya, imita la lucha]

MAMÁ: Pero bueno, ¿qué es lo que hacen?

JULEN: Cinco, cinco...

MAMÁ: ¿Hum? ¿Qué hacen estos robots?

JULEN: ¿Esos...esos cinco?

MAMÁ: Ajá.

JULEN: ¿O esos? ¿Esos?

MAMÁ: Todos.

JULEN: Vale, pues esos van...Eh... ¿Cómo se llama «retten» en español?

MAMÁ: ¿«Rennen»?

MAMÁ: ¿«Retten»? «Rescatar».

JULEN: Los esos cinco robots resca...van a... rescatarlos... rescatan... los... ¿Cómo se llaman? ¿Adultos?

MAMÁ: [risas] Ah, vale. ¿Solo rescatan adultos? A niños, ¿no?

JULEN: También...

MAMÁ: Ah...

JULEN: esto...

MAMÁ: ...Personas, a gente. A Gente. Rescatan a la gente, a las personas...

JULEN: A gente, a las personas...Y también... No lo sé.

MAMÁ: Ah, pero yo no lo veo...

JULEN: Son esos cuatro.

MAMÁ: Me lo tienes que explicar.

JULEN: Son esos cuatro, esos...esos van...que se llama «fangen» en español...

MAMÁ: «Capturar», «coger», «capturar». Depende de lo que quieras decir.

JULEN: Esos, los cuatro robots...Eh...Esos robots van a «raptacar» ...

MAMÁ: Capturar...

JULEN: Capturar...Eh... ¿Cómo se llama «Feinde» en español?

MAMÁ: «Enemigos».

JULEN: Enemigos van a recapt... capturar...

MAMÁ: Capturar...

(20.00)

JULEN: Capturar los «emigos» ...

MAMÁ: Enemigos.

JULEN: Enemigos. Sí...

MAMÁ: ¿Y cuál te gusta a ti? ¿Hay alguno que te guste más?

JULEN: Eh...Es {Pawowi}

MAMÁ: Y ese, ¿qué es?

JULEN: Es el Grüne...

MAMÁ: ¿El verde? ¿Se llama «Spawowi»?

JULEN: Eh... no... Se... El Grüne puede aquí... Así, y así...en ese {Mauer}, en esa trrr... [onomatopeya para imitar desplazamiento]

MAMÁ: ¿Sube por las paredes?

JULEN: Puede.

MAMÁ: ¿Sí? ¿Y qué es? Porque son «Transformers», ¿no? Son camiones, [voces solapadas] o helicópteros...

JULEN: Pero...un helicóptero, una policía...

MAMÁ: ¿El verde es todo eso?

JULEN: ¿Eh?

MAMÁ: ¿Qué es el verde, el que te gusta a ti?

JULEN: ¿El verde?

MAMÁ: Sí...

JULEN: Eso es el...Eh, no lo sé...Es un...No lo sé.

MAMÁ: Para que se suba por las paredes, ¿qué tiene, tiene ventosas?

JULEN: ¡No!

MAMÁ: ¿Es un tanque que se va moviendo así?

JULEN: [onomatopeya de desplazamiento]

MAMÁ: No sé. Me lo tienes que enseñar...

JULEN: [onomatopeya de desplazamiento] Vale, pues te doy la {Tablet}, ¿vale?

MAMÁ: No, ahora, no vamos a ver la tele...

JULEN: No, no, no, quiero ver la tele... [voces solapadas]

MAMÁ: Pero me...No...pero me tienes que...

JULEN: ¿Sabes que me gusta...?

MAMÁ: No, yo quiero que me lo cuentes y luego, me lo enseñas, ¿vale?

JULEN: No sé quién...

MAMÁ: No, pero me estabas contando de los demás. El verde...

JULEN: Ay...

MAMÁ: ...es eso; y lo demás, ¿qué son?

JULEN: Yo no sé qué es el verde...

MAMÁ: [voces solapadas] Es igual, Julen, cuéntame, qué son los demás.

JULEN: No...

MAMÁ: ¿Sabes de algún otro? El azul...

JULEN: El azul es un... [voces solapadas]

MAMÁ: No doubles eso.

JULEN: ...es un policía y el naranja es un helicóptero.

MAMÁ: Ajá... ¿Y los otros?

JULEN: ¿Los otros? Eh... Los otros dos no lo sé, pero el otro, Papipo...

MAMÁ: ¿Quién es Papipo?

JULEN: Se... Papipo es el...

MAMÁ: ¿El rojo?

JULEN: No, es el... amarillo.

MAMÁ: El amarillo.

JULEN: Y...

MAMÁ: Qué nombre más chulo.

JULEN: Y {Pampipo} es un coche de carreras...

MAMÁ: Ah... guau... ¿Y no te gusta ese más?

JULEN: No, porque...

MAMÁ: ¡Es el más rápido de todos!

JULEN: No, pero no puede subir en, en una casa [sonido de motor]

MAMÁ: [sonrisa] [murmullo de asentimiento]

JULEN: Solo el verde...

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

JULEN: El verde puede subir en una casa...

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

JULEN: ...puede ir en una casa, pero los otros, también. El rojo, el amarillo, no. Solo el rojo, [voces solapadas] el azul...

MAMÁ: Acabas de decir que el rojo y el amarillo, no.

JULEN: No, el amarillo, no. El amarillo, no.

MAMÁ: Vale.

JULEN: Es el rojo, el azul, el verde y el...

MAMÁ: ¿Naranja?

JULEN: Naranja.

MAMÁ: Vale. Oye, ¿y quiénes son los que rescatan a personas?

JULEN: Eh... ¿Se llama «rescatar»?

MAMÁ: «Retten».

JULEN: Ah, sí. No lo sé.

MAMÁ: Porque los otros capturan a sus enemigos. ¿Y quiénes son sus enemigos?

JULEN: Eh, las arañas, es el rojo...

MAMÁ: Ah...

JULEN: Eh... ¿Cómo se llama? Es el... ¿Cómo se llama «lila» en esp...?

MAMÁ: ¿Lila? «Morado».

JULEN: ¿Morado?

MAMÁ: O «lila», también.

JULEN: El morado es un... es un... eh dinosaurio...

MAMÁ: [onomatopeya de sorpresa] Ah...

JULEN: Pero es malo.

MAMÁ: Vaya...

JULEN: Se come todo...

MAMÁ: Hum...

JULEN: Y es... No lo sé, quién más... Solo sé esos dos.

MAMÁ: ¿Y los amigos?

JULEN: ¿Qué amigos...?

MAMÁ: Los amigos de los robots... Tienen amigos, ¿no? Que son personas...

JULEN: No...

MAMÁ: ¿No? Yo los veo que van con personas, también, ¿o no son siempre las mismas? No, ¿no hacen un equipo?

JULEN: Los cinco... los cuatro...

MAMÁ: No lo sé... Los cinco, ¿no? Los cinco son los que rescatan a personas, ¿no?

JULEN: Sí...

MAMÁ: Los cinco van con personas, ¿no?

JULEN: Hum...No solo rescatan a las personas... Y dicen a las personas...

(25.00)

...cuando... cuando... cuando pasa algo, que se vayan...

MAMÁ: Ah... Les avisan de que pasa algo... [voces solapadas] [inaudible 25.09]

JULEN: [inaudible 25.08] están en una piscina... ¿Y cómo se llama «Schleimer» en español?

MAMÁ: Hum, buena pregunta.

JULEN: ¿Qué?

MAMÁ: ¿«Moco»?

JULEN: No, [risas] «Schleim»...Schleim...

MAMÁ: ¿Schleim? No sé.

JULEN: Bueno, pues Schleim estaba...estaba en la piscina y luego, han dicho, ha dicho el policía, el hombre... del robot, del policía, es un hombre...

MAMÁ: Baba... [murmullo de asentimiento] «Moco», «moco», o es «baba», ¿ves?

JULEN: Baba...

MAMÁ: Baba.

JULEN: Y los niños estaban abajo del agua, muy abajo de la piscina...

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

JULEN: Y luego, ha venido el Baba y metió en el agua, {tiene} los niños...

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

JULEN: Y también tenía el azul, tenía el...Como el...

MAMÁ: ¿Y cómo lo sacaron de ahí?

JULEN: Pues con... trrrrrr [onomatopeya de ruido]

MAMÁ: ¿Electricidad?

JULEN: Ah...No lo sé.

MAMÁ: Estaban todos bien, ¿no?

JULEN: No, pero el Grüne... ¿Cómo se llama? Verde...El verde, también.

MAMÁ: ¿El verde también estaba en el moco?

JULEN: Baba...

MAMÁ: Baba. No sé... ¿Baba?

JULEN: Es baba.

MAMÁ: No me pega.

JULEN: Y también él...todo se comió...

MAMÁ: ¿Se lo comió todo?

JULEN: El Baba...

MAMÁ: ¿La Baba se lo comió todo?

JULEN: Sí...

MAMÁ: Eh...

JULEN07

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total 21:33

[La sesión empieza a las 0.01]

INVESTIGADORA: [entrecortada] ...Película.

JULEN: ¿Quién, para mí?

INVESTIGADORA: ¿Te va a gustar?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Es que... ¿De quién es esta película?

JULEN: {Lighting} [voces solapadas] pero... [inaudible 9.09]

INVESTIGADORA: De Lighting McQueen. Y este, ¿cómo se llama?

JULEN: Hook.

INVESTIGADORA: {Hook}. Vale, bueno, es una película cortita, creo, pero creo que es muy divertida. Y además, a ti te gusta, ¿no? Porque tienes muchos coches de estos, o ¿no?

JULEN: No tengo {Hook}; pero pequeñitos. {Lighting} tengo, sí.

INVESTIGADORA: Sí tienes. [voces solapadas]

JULEN: Sí tengo Lighting.

INVESTIGADORA: Sí tienes {Lighting}, ¿no? ¿Quieres que te abra el chocolate?

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: ¿Te ayudo?

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: A ver...

JULEN: Esto tengo también.

INVESTIGADORA: A ver, toma.

JULEN: Gracias. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Vamos a...De nada.

MAIALEN: {Quiero sentarte aquí...}

INVESTIGADORA: ¿Quieres sentarte aquí? ¿Sí? ¿A ver? A ver... A ver... A ver... ¿Qué tal? Mamá dice que has estado enfermo. ¿Has estado enfermo? ¿Eh? [voces solapadas] [inaudible 1.02]

JULEN: Ella es enferma. Y yo y Maialen que tenemos, todo el día...{Augentropfen}.

INVESTIGADORA: Hoy... ¿Tenéis malos los ojitos? A ver, ven, vamos a ponerte el gorrito...

MAIALEN: [refunfuñando]

INVESTIGADORA: ¿No quieres? ¿Me lo pongo yo? Sí, ¿no? ¿Se lo pone tu hermano?

MAMÁ: ¿Quieres beber algo?

MAIALEN: Papá. Mamá. [voces solapadas]

MAMÁ: Café...

INVESTIGADORA: ¿Mamá se lo pone?

MAMÁ: Té...

INVESTIGADORA: No, un agua, bueno, un vaso de agua.

MAIALEN: Papá.

INVESTIGADORA: ¿Papá, se lo ponemos a papá? ¿Vamos al cuarto a jugar a algo?

JULEN: Ese es Michel.

INVESTIGADORA: Papá, ¿no? ¿Michael se llama tu papá? ¿Sí?

JULEN: Nachname...No...

INVESTIGADORA: Ah... [voces solapadas] ¿Cómo se llama?

JULEN: No quiero...

INVESTIGADORA: A ver, déjame verte, a ver qué guapo estás...Es un gorrito de Robin Hood, ¿no? [voces solapadas]

JULEN: Sí, es Maialen suyo.

INVESTIGADORA: Vale, y lo ha hecho en la guardería, ¿no?

MAMÁ: Aquí {tienes}.

JULEN: [murmullo de asentimiento]
 INVESTIGADORA: Gracias.
 MAMÁ: De nada...
 INVESTIGADORA: Y este anillo, ¿de quién es?
 MAIALEN: Mamá.
 INVESTIGADORA: ¿Es de mamá? Ah, entonces, lo dejamos aquí...
 MAIALEN: Mío...Es mío...
 INVESTIGADORA: No, es de mamá, no vaya a ser que se pierda... [voces solapadas]
 MAIALEN: Ese mío...
 INVESTIGADORA: A ver, ¡qué va a ser tuyo! Me da que no... y si se pierde, mamá se va a enfadar... ¿Eh? ¿Vamos a jugar al cuarto?
 MAIALEN: [inaudible 2.19]
 JULEN: Yo quiero, etwas zeigen.
 INVESTIGADORA: ¿Me quieres enseñar algo? ¿Sí?
 JULEN: [murmullo de asentimiento]
 INVESTIGADORA: Ahora vengo, enseguida vengo. A ver, ¿qué me quieres enseñar?
 JULEN: Xtricks...
 INVESTIGADORA: ¡Ahí va! ¡Esta es de los dragones!
 JULEN: Me gusta, ¡sí!
 INVESTIGADORA: Te gustan los dragones, ¿verdad?
 JULEN. ¡Sí!
 INVESTIGADORA: ¡Sí, a mi hijo también le encantan!
 JULEN: Sí, aquí está [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: A ver, a ver, a ver...
 JULEN: Muy besonderes... Mira...
 INVESTIGADORA: A ver...
 JULEN: Bien.
 INVESTIGADORA: ¡Ah! Madre mía, ¿qué es esto? ¿Quién te lo traído? Esto, ¿quién te lo ha regalado?
 JULEN: Christkind.
 INVESTIGADORA: ¿El Christkind te lo ha regalado?
 JULEN: Sí...
 INVESTIGADORA: ¿Sí?
 JULEN: Y algo te voy a...
 INVESTIGADORA: A ver, a ver...
 JULEN: ...gleich zeigen... [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: Espera, espera, espera que no lo podemos sacar, espera. A ver, ¿saco la caja?
 JULEN: Así...
 INVESTIGADORA: A ver, ¿así la sacas?
 JULEN: Sí.
 INVESTIGADORA: ¿Qué más tienes? ¡Ahí va! Si habéis cambiado las cosas... Esta mesa, estaba antes en otro sitio, ¿a que sí?
 JULEN: Sí...
 INVESTIGADORA: ¿Sí? A ver... ¿Qué es lo que me vas a enseñar?
 JULEN: [dudando]
 INVESTIGADORA: ¿No lo encuentras?
 JULEN: Sí...
 INVESTIGADORA: Ay, ¿todas las revistas de los dragones?
 JULEN: [pensando] No...
 INVESTIGADORA: No, todas no... O a ver, ¿cuáles?
 JULEN: Dos...
 INVESTIGADORA: ¿Tienes dos revistas de dragones? Enséñamelas, a ver...
 JULEN: Aquí, Ohnezahn y Hicks y aquí, Ohnezahn y [inaudible 4.10]
 INVESTIGADORA: Sí, aquí, [voces solapadas] Ohnezahn...
 JULEN: [inaudible 4.10]
 INVESTIGADORA: ¿Y sabes cómo se llama el «Ohnezahn» en español?
 JULEN: ¿No...?
 INVESTIGADORA: «Desdentado».
 JULEN: ¿Eh?

INVESTIGADORA: Se llama «Desdentado».

JULEN: ¿Desdentado?

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Lo sé porque mi hijo tiene películas de Los Dragones en español, y se las mira en español. Y se...

JULEN: [voces solapadas] Y cuánta... ¿Y cuántos niños tienes?

INVESTIGADORA: Tres.

JULEN: ¿Tres?

INVESTIGADORA: Tú ya lo sabes. Sí, te lo dije [voces solapadas] la última vez.

JULEN: ¡Mira! Eso es de... Eso es de... {parte de esta wieder los} Vikingos.

INVESTIGADORA: ¿De los Vikingos? A ver, cuidado. [voces solapadas] Espera, ¿te quito la caja?

JULEN: A lo mejor está aquí...

INVESTIGADORA: A ver, cuidado.

JULEN: [pensando]

INVESTIGADORA: ¿Dónde están los vikingos? ¡Enséñamelos!

JULEN: Los Vikingos así... Los Vikingos...

INVESTIGADORA: ¡Hoy! ¡Qué bonito! ¡Qué poster más bonito! Este me encanta.

(5.00)

Este es el Desdentado. Míralo, qué bonito que es, ¿verdad?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Hum... ¿Qué más?

JULEN: Un, dos, tres...

INVESTIGADORA: ¿Y eso también te lo ha traído el Christkind?

JULEN: No, eso no.

INVESTIGADORA: ¿El Niño Jesús? No, ¿quién te lo ha traído?

JULEN: Eso, mamá gekauft. [inaudible 5.21]

INVESTIGADORA: ¿Mamá te lo ha...? ¿Mamá te lo ha comprado?

JULEN: [murmullo de asentimiento] ¡Mira! [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¡Ahí va!

JULEN: ¡Aquí están!

INVESTIGADORA: ¡Qué dientes tienen los dragones! ¿Verdad?

JULEN: ¿Sí? ¡Me gustan! Mira... [onomatopeya que imita al vuelo]

INVESTIGADORA: Uh... ¡Cómo luchan!

JULEN: [canturreando]

INVESTIGADORA: ¡Qué bonita es la revista! Me gusta mucho.

JULEN: Aquí...

INVESTIGADORA: Aquí.

JULEN: Los Vikingos. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¿Quién? ¿Quién es, la chica?

JULEN: ¡Astrid!

INVESTIGADORA: ¿Astrid, se llama?

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: Y esto, ¿qué es, una chica o un chico?

JULEN: Chico... chica...

INVESTIGADORA: Chica. ¿Y cómo se llama esta?

JULEN: Eh... {Graf}.

INVESTIGADORA: Ajá...

JULEN: {Graf, Graf}.

INVESTIGADORA: ¿Y este? ¿Este?

JULEN: {Fischball...}

INVESTIGADORA: Este...ah...

JULEN: Ese es Hicks, el vikingo...

INVESTIGADORA: Sí, este es Hicks con Desdentado... ¡Qué bonito es!

JULEN: Vikingo.

INVESTIGADORA: ¡Qué bonito! Es un Vikingo, también. Qué bonito es...

JULEN: Porque mira...

INVESTIGADORA: Muy bonito, este dragón...

JULEN: [murmullos de asentimiento]

INVESTIGADORA: A ver, ¿dónde?

JULEN: Aquí están... eh... Mira...

INVESTIGADORA: ¡Oh! [risas] A este también le falta un diente, mira...

JULEN: Sí, sí. [alejándose] ¿Qué, mamá?

MAMÁ: Maialen le ha dado un bocado. [inaudible 6.38]

JULEN: ¡Nooo!

MAMÁ: [a lo lejos] Sí, Ahora, me tienes que dar uno del tuyo para estar iguales. Dale un bocado, Julen.

JULEN: [refunfuñando]

INVESTIGADORA: ¿Te estás comiendo tu chocolate o el de tu hermana?

JULEN: Me ha comido [voces solapadas]...mi hermana.

MAIALEN: [inaudible 6.54]

INVESTIGADORA: ¿Tu hermana se ha comido tu chocolate? Pero bueno... ¿Qué tiene por dentro el chocolate? No, yo no... Que a mí, el chocolate no me gusta, gracias a Dios no me gusta... [risas] Huy, ¡qué zapatillas más bonitas tienes!

MAIALEN: ¡Ese es mío!

INVESTIGADORA: ¿Te las ha traído también el Niño Jesús? [voces solapadas] ¿Son nuevas?

MAIALEN: No, ese {es mío} [voces solapadas]

JULEN: ¡Papá!

MAIALEN: Ese mío...

INVESTIGADORA: ¿Son tuyas?

MAIALEN: Ese mío...

INVESTIGADORA: Ahí va, ¿qué pone aquí? ¿De qué son estas zapatillas?

JULEN: mías...

INVESTIGADORA: Ya, no de quién: ¿De qué? Son de, de, ¿de qué? De Spiderman...De...

JULEN: No, Adler...

INVESTIGADORA: ¿De qué?

JULEN: Adler...

INVESTIGADORA: Ah...

JULEN: Porque mira...

INVESTIGADORA: [risas] Ay, ¡qué bonito!

JULEN: {Se} hace así...

INVESTIGADORA: Ah... ¿Ya te las pones? ¿Te las has puesto ya?

JULEN: Sí, y la [inaudible 7.53] están grandes.

INVESTIGADORA: ¿Te quedan grandes? Entonces, no rompas esto que las tienes que devolver.

JULEN: [murmillos de negación]

INVESTIGADORA: ¿No las vas a devolver?

JULEN: [onomatopeya de negación]

INVESTIGADORA: ¿Sí te quedan grandes?

JULEN: [murmulo de asentimiento]

INVESTIGADORA: Mira, mira mamá cómo juega con tu hermana...Al Corro de la Patata. ¿Tú también sabes jugar al Corro de la Patata?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿No? Ay, ¿la mamá no ha jugado contigo a eso? Claro que ha jugado mamá contigo al Corro de la Patata.

JULEN: [murmulo de interrogación]

INVESTIGADORA: Seguro. ¿Eh? ¿A que sí? Oye, ¿y qué más cosas te ha traído el Niño Jesús?

JULEN: Eh...

INVESTIGADORA: ¿Me vas a enseñar más cosas?

JULEN: [murmulo de asentimiento]

INVESTIGADORA: ¿Voy contigo? ¿Sí? A ver... a ver... ¿Qué es esto? [Negu ladrando] ¿Tú sabes lo que es esto? [ruido] ¿Sabes cómo se llama esto? ¿Cómo se llama?

JULEN: ¡{Casa}!

INVESTIGADORA: ¡Una caja registradora! A ver...

JULEN: Eso yo [inaudible 8.55] kommen. [inaudible 8.57]

INVESTIGADORA: ¿Qué es eso?

JULEN: Eso es Spiderman.

INVESTIGADORA: Ah, este es Spiderman. Vale.

JULEN: Otro Spiderman.

INVESTIGADORA: ¿Este también es Spiderman? No, esto es el hombre... Esto es... ¿Quién es, también?

JULEN: Es una mujer.

INVESTIGADORA: Ah, ¡es una mujer! Ah, es Spiderwoman, ¿no?

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: Vale, y este es Hulk, la masa, ¿no?

JULEN: No, Hulk está, está... Hum... grün.

INVESTIGADORA: Ah, es verde. Es verdad. Ahí va, ¿y estos?

JULEN: No lo sé. Este se llama Venó, Venó.

INVESTIGADORA: ¿Venó?

JULEN: Venó...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: Pero andere que está böse...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: Sí, no tiene una pistola...el {ven}...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: Ven es el Vorname...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: y el {Venó}, es el Spitzname...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Ajá, ok.

JULEN: Venó...

INVESTIGADORA: ¡Es su apodo! [murmullo de asentimiento]

JULEN: Venó, se llama, es el Böse...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] ¿Es malo?

JULEN: Es... Si quieres... [inaudible 9.58]

(10.00)

INVESTIGADORA: ¿Lucha contra él, o qué? ¿Lucha? ¿Y quién gana? ¿Quién gana de los dos?

JULEN: ¡Spiderman! ¡Spiderman es de {voll} Hulk! Porque sí que tiene...

INVESTIGADORA: [risas]

JULEN: Un esqueleto.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Como un esqueleto, al final?

INVESTIGADORA: Ajá. A ver, y esta caja registradora que te han regalado a ti, a ver, ¿cómo...cómo juegas con ella? Cuéntame.

JULEN: Pues yo juego con esa {casa}.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] A ver, ¿y qué más tienes? ¡Ahí va! Y esto, ¿qué es, la tarjeta de crédito? Enséñame a ver cómo funciona.

JULEN: {¿Es la carta?}

INVESTIGADORA: Claro, la tarjeta. [voces solapadas] La tarjeta de crédito, vale.

JULEN: Es la tarjeta...

INVESTIGADORA: Y la metes y ahora, ¿cómo se abre?

JULEN: No se abre.

INVESTIGADORA: Ah, ¿no se abre? A ver, teclea aquí. Teclea unos números, a ver.

JULEN: Mira, podemos los [inaudible 10.50]

INVESTIGADORA: Vale, muy bien. Las tres.

JULEN: Ah...

INVESTIGADORA: Ahora sí.

JULEN: ¡No!

INVESTIGADORA: Claro, ¿y ahora qué? ¿Y ahora qué hacemos? Abrimos, ¿no?

JULEN: ¡No!

INVESTIGADORA: Claro, tenemos que abrir...

JULEN: No...

INVESTIGADORA: ¡Huy! Para que me puedas dar las vueltas de mi dinero, ¿no? ¿No?

JULEN: Solo, cuando estoy aquí {dentro}... Eso me gusta también.

INVESTIGADORA: ¡Hoy! ¿Qué es esto?

JULEN: [inaudible 11.18]

INVESTIGADORA: ¿Qué es? ¿Una estrella?

JULEN: No... ¡es un pan!

INVESTIGADORA: Ah, ya sé lo que es... ¡Es una Semmel! ¿No?

JULEN: Pan.

INVESTIGADORA: Pan. ¿Lo has dibujado tú?

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Jugamos a algo? ¿Este reloj también te lo han regalado a ti?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿De quién es el reloj?

JULEN: ¡Es mío!

INVESTIGADORA: ¿Quién te lo ha regalado?

JULEN: Mama. Como estaba klein [inaudible 11.56]

INVESTIGADORA: Cuando eras un...

JULEN: Hoy, ¡mira! [onomatopeya] Toink...

INVESTIGADORA: Ay, a ver... ¡podemos jugar a esto! ¡Yo creo que la última vez jugamos! ¿No jugamos la última vez a este juego? ¿Jugamos? ¿Quieres que juguemos ahora?

JULEN: Sí, eso...

INVESTIGADORA: A ver, espera, espera. Vamos a ponerlo aquí en el suelo. [voces solapadas] Vamos a ponerlo en el suelo...

JULEN: No aquí...

INVESTIGADORA: Bueno, a ver cómo se juega, espera, espera...

JULEN: Como no tenemos mucho, tenemos aquí reingehen...

INVESTIGADORA: Ya, y ahora, ¿qué hacemos? [ruido de bolas] No, pero...

JULEN: ¡Tú ya tienes uno!

INVESTIGADORA: Sí, ¡yo ya tengo uno! ¿A ver? No. Dos, tengo, mira: pero es que aquí no está recto. Por eso digo que hay que ponerlo en el suelo porque si no está recto, no podemos comer las bolas. Mira: vamos a ponerlo aquí en el suelo. Es que así es más fácil.

JULEN: Yo tengo una.

INVESTIGADORA: ¿Tienes una? ¡A ver quién gana!

JULEN: ¡Yo tengo tres!

INVESTIGADORA: ¡Jo! ¿Tienes tres? ¡Qué bueno que eres!

JULEN: Y tan... ¡Tú también! [voces solapadas] ¡Tú tienes cuatro!

INVESTIGADORA: ¡Yo me acabo de comer una! ¡Me acabo de comer una! Es verdad... ¡Ah! ¿Cómo estás? A ver... Jo, ¡me has ganado! No. Yo tengo cuatro, ¿y tú? ¿Tú tienes?

JULEN: ¡Una!

INVESTIGADORA: A ver, pero es que se salen...

JULEN: Toink...Ah...

INVESTIGADORA: No, ¡pero me estás engañando! ¡Me estás engañando para ganar! Eso no vale. A ver quién se come la última.

JULEN: Ay, ay, ay...

INVESTIGADORA: A ver quién se come la última bola...

JULEN: {nadie}

INVESTIGADORA: ¿Nadie? Va, venga, otra vez, otro intento. A ver... [sonido del Tragabolas] ¡Tú! ¡Te lo has comido tú!

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¡Has ganado! Mira, yo tengo cuatro, y tú, ¿tienes?

JULEN: Una, dos, tres, [voces solapadas] cuatro...

INVESTIGADORA: ¡Cuatro!

JULEN: Cinco...

INVESTIGADORA: ... Cinco... ¿Y tú?

JULEN: Una, dos, tres, cuatro, cinco...

INVESTIGADORA: También. O sea, hemos empatado. Y ahora, ¿qué hacemos? ¿Cómo se pasan estas bolas aquí? ¡Ay, aquí!

JULEN: No...

INVESTIGADORA: Espera, espera, espera... No, Aquí hay que darle a algún botón... Espera, espera. Ahora, ya.

JULEN: Hoy... ¡Yo tengo solo dos!

INVESTIGADORA: Y ahora, ¿dónde está el resto? [voces solapadas]

JULEN: [inaudible 14.48]

INVESTIGADORA: ¿Dónde se ha quedado el resto de las bolas? Ah, vale... ¿Ya las hemos sacado todas?

(15.00)

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: Pues venga, ¿jugamos otra vez? ¿Jugamos otra vez o no?

JULEN: [alejándose] No. [inaudible 15.08]

INVESTIGADORA: ¿Qué quieres?

JULEN: Yo quiero que...

INVESTIGADORA: ¿Qué quieres?

JULEN: ...Juegues tú también.

INVESTIGADORA: ¿A dónde?

JULEN: {Maialen} Tú solo, porque tú no sabes...

INVESTIGADORA: Pero tienes que venir aquí, tu solo, a contarme cosas, porque si no, estoy yo sola y me aburro.

JULEN: ¡Mira!

INVESTIGADORA: ¡Ahí va! ¿Pero cómo que yo no sé? ¡Si me he comido la mitad, las mismas bolas que tú! ¡Me he comido el mismo número de bolas que tú!

JULEN: Así lo hacemos...

INVESTIGADORA: Vale, suave, ¿no?

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: Vale, pero no te vayas, ¿eh? Que si no... [inaudible 15.44]

JULEN: Es que tengo... {Schokolade essen}

INVESTIGADORA: Ah, bueno, pero siéntate y nos lo comemos aquí. Ven.

JULEN: No puedo aquí comer...

INVESTIGADORA: ¿Por qué?

JULEN: Porque no.

INVESTIGADORA: Porque mamá no te deja.

JULEN: No me deja...

INVESTIGADORA: ¿No te deja? ¿A dónde has ido estas Navidades? ¿A quién has ido a ver?

JULEN: A Oma y Opa.

INVESTIGADORA: ¿A Oma y Opa? ¿Al abuelo y a la abuela?

JULEN: ¿Abuelo?

INVESTIGADORA: [murmullo de aprobación]

JULEN: A Oma y Opa.

INVESTIGADORA: ¿Y sabes dónde viven?

JULEN: Linz.

INVESTIGADORA: En Linz. ¿Y habéis ido en coche o en tren?

JULEN: No, solo tren.

INVESTIGADORA: Solo en tren.

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: Y allí te ha traído el Christkind, el Niño Jesús, los regalos.

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¡Qué bien! ¿No? ¿Te lo has pasado bien? ¿Sí? ¿Y has visto a tus primitos? ¿No? Has estado solo con el Oma y la Opa... Ay, con el Oma, digo. Con la Oma y el Opa.

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿Con quién?

JULEN: Mami, Papá, Negu...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: ...y Maialen.

MAMÁ: [a lo lejos] ¿Y quién más?

INVESTIGADORA: ¿Y quién más?

MAMÁ: ¿Laura?

JULEN: Tante Laura.

INVESTIGADORA: ¡Ah! La tía Laura. ¿Y tiene hijos la tía Laura?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿No? ¿No tiene hijos la tía Laura?

JULEN: Nadie.

INVESTIGADORA: ¿Nadie, tiene?

JULEN: Tiene dos [inaudible 17.23] Tiene ningún hijo.

INVESTIGADORA: Ningún de los dos tienen hijos.

JULEN: Tres.

INVESTIGADORA: Tres, son. Tres hermanos. ¿Cómo se llaman?

JULEN: {Hermano} y dos her...Oma, Tante Laura y el abuelo.

INVESTIGADORA: Y el abuelo. Ok. ¿Y cómo se llama tu abuelo? ¿Tú sabes cómo se llama tu abuelo? ¿No? ¿Y la Oma?

JULEN: Tampoco. Tante Laura, no.

MAMÁ: Tante Laura se llama Laura.

JULEN: Laura.

INVESTIGADORA: Claro, se llama Laura.

JULEN: ¡Es mío!

INVESTIGADORA: ¿Y cuántos...cuántos días has estado allí? ¿Cuántos días son esos?

JULEN: Cuatro.

INVESTIGADORA: ¿Cuatro días?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Y después, ¿qué has hecho? ¿Has vuelto a casa y has ido...?

JULEN: Sí. {Estaba} Geschenke

INVESTIGADORA: ¡Ah!

JULEN: Geschenke, Geschenke. En casa, Geschenke; y en Linz, [voces solapadas] Geschenke.

INVESTIGADORA: ¿Y dónde? Y en Linz, ¿también?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Oye, pues ¡cuántos regalos tenías tú entonces!

JULEN: Oh, {recibí mucho...}

INVESTIGADORA: ¡Ah!

INVESTIGADORA: Pero que muchos, muchos, ¿no?

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Cuántos, a ver? ¿Y qué más? A ver... ¡Oh! Tachán...Enséñame, a ver...Enséñame, enséñame... ¡Ah! ¡Madre mía! ¡Madre mía!

JULEN: Son más rápidos.

INVESTIGADORA: ¡Son zapatos súper rápidos! ¿Son para volar, como Spiderman?

JULEN: No...

INVESTIGADORA: ¿Cómo son? A ver, ¡cuéntame! Mi hijo, cuando era pequeño, mi hijo el pequeño, cuando más pequeño, le regalamos una vez unas zapatillas y con esas zapatillas, mató una vez una arañita pequeñita que había en casa una vez, en el suelo... Y entonces, desde entonces, esos zapatos se llamaban «los zapatos de matar arañas». Y cada vez que se iba a poner los zapatos, sólo se quería poner esos, porque él decía que tenía mucha magia, porque con los zapatos mataba a las arañas. Así, ninguna araña le podía hacer daño...

JULEN: Ah... Eso, eso puede ser...Son Winterschuhe.

INVESTIGADORA: Claro, zapatos de invierno, ¿eh? para cuando haga frío, porque mira aquí...

JULEN: Dreiunddreißig!

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¿Treinta y tres tienes ya? Si casi me valen a mí...Mira, mira, mira... ¡Mira!

JULEN: No...

INVESTIGADORA: Sí...

JULEN: A mí, valen...

INVESTIGADORA: Estos me los puedo llevar yo a mi casa... estos, me valen justo...

(20.00)

JULEN: Y a mí, no.

INVESTIGADORA: A ti, te van un poco grandes... ¿Te quedan un poco grandes?

JULEN: ¿Sí?

INVESTIGADORA: Sí.

JULEN: Pero los puedo trotzdem noch anziehen...

INVESTIGADORA: ¿Seguro? A ver. Enséñamelo, a ver. Enséñame a ver cómo te quedan...

JULEN: También los podemos así anziehen...

INVESTIGADORA: A ver... ¿Cómo? Oh, sí, ¡te quedan muy bien! ¿Y ya te los has puesto para salir a la calle?

JULEN: Sí, todo el día, porque quiero... arañas...

INVESTIGADORA: ¿Qué quieres?

JULEN: [onomatopeya para aplastar arañas]

INVESTIGADORA: Quieres matar las arañas, igual que mi hijo. Ya te digo.

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Claro.

JULEN: ¿Cómo se llama?

INVESTIGADORA: ¿Mi hijo, el pequeño? Se llama Lucas.

JULEN: Ay, por qué, lo quiero hacer...

INVESTIGADORA: Pero él era mucho más pequeño... Ahora, él tiene diez años. Pero esto de los zapatos de las arañas era cuando tenía cuatro años o cinco años... Así como tú o un poquito menos...

JULEN: ¡Cinco!

INVESTIGADORA: Porque tú tienes cinco, ¿verdad?

JULEN: Yo soy cinco...

INVESTIGADORA: Claro...

JULEN: Porque mira, ¿sabes? Eso son...es {Lighting}

INVESTIGADORA: Ah, esto son calcetines de {Lighting}, míralo. Sí.

JULEN: ¿Y sabes cómo puedo, cómo voy de rápido?

INVESTIGADORA: A ver, cómo vas de rápido...

JULEN: [corre]

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¡Vas como el viento!

JULEN: No...

INVESTIGADORA: Vas como el viento, ¿no? Más rápido que el viento, vas.

JULEN: ¿Sí?

INVESTIGADORA: Sí. ¡Qué rápido eres! Eres rapidísimo.

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total: 20.54

[La sesión comienza a 0.01]

JULEN: {¿Guitarres?}

INVESTIGADORA: El Scalextric. La Rennbahn. Mira, el Scalextric.

JULEN: ¿Eso?

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] Eso. ¿Lo montamos? ¿Quieres? [ruido de piezas] ¿Uno pequeñito y me enseñas a ver cómo funciona? ¿Vale? ¿Qué te parece? ¿Dónde lo ponemos, aquí?

JULEN: No, así.

INVESTIGADORA: Ya, pero vamos, [voces solapadas] ¿lo podemos poner o no?

JULEN: Ponemos el {tubo} [inaudible 0.31] [imitando un motor]

INVESTIGADORA: ¿Lo podemos poner o no?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿No?

JULEN: Porque aquí es muy, muy, muy {viel Arbeit}.

INVESTIGADORA: ¿Es mucho trabajo?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? Bueno, pues ¿qué hacemos? ¿A qué jugamos?

JULEN: Pues podemos jugar...

INVESTIGADORA: ¡Ahí va! Esto, ¿qué es? De Cars, ¿no? [voces solapadas]

JULEN: Sí, Cars.

INVESTIGADORA: Enséñamelo, venga. ¡Cuidado! No tires. ¡Espera, espera! ¡Cuidado!

JULEN: Oh...

INVESTIGADORA: Ay, ay, ay...Cuidado, cuidado...

JULEN: [imitando un motor turbo]

INVESTIGADORA: [voces solapadas] ¡Qué bonito es este libro!

JULEN: ¡Mira!

INVESTIGADORA: A ver. [voces solapadas] Me lo vas a...

JULEN: {Ven}

INVESTIGADORA: Sí. ¿Me lo cuentas?

JULEN: No puedo [voces solapadas]{zu lesen}, porque mira...

INVESTIGADORA: No...No tienes...

JULEN: Lighting... [inaudible 1.12] [voces solapadas] y luego...

INVESTIGADORA: Y derrapa, derrapa, mira cómo derrapa aquí en la curva...

JULEN: [onomatopeya de ruido de motor] Es él. [ruido]

INVESTIGADORA: El Lightning, ¿verdad?

JULEN: Es él. Este [inaudible 1.24]

INVESTIGADORA: Mira cómo saca la lengua.

JULEN: [imitando un turbo]

INVESTIGADORA: Tiene un turbo detrás.

JULEN: Sí, pero mira.

INVESTIGADORA: Esto, ¿qué es?

JULEN: Son coches de carreras.

INVESTIGADORA: ¿Son coches de carreras? Sí.

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y este?

JULEN: {No lo sé}.

INVESTIGADORA: Este es el camión que los transporta, ¿no?

JULEN: ¿De Lightning?

INVESTIGADORA: De Lightning. ¿Cómo se llaman sus compañeros? ¿Tú sabes cómo se llaman?

JULEN: [murmullo de negación]

INVESTIGADORA: Este, este es el sheriff... ¿No?

JULEN: Ya, sí. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ¿No? Este es el Sheriff, el policía.

JULEN: [risas] [voces solapadas] {Lightning}

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] ¿Y este? Este es el Book.

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y esta? Ay, no me acuerdo. Esta era la chica.

JULEN: No sé...

INVESTIGADORA: {Shelley}.

JULEN: Sí, {Shelley}.

INVESTIGADORA: {Shelley} [voces solapadas] ¿Y...?

JULEN: ¿Y ella?

INVESTIGADORA: ¿Y este? Espérate, espérate. ¿Cómo se llama este? ¿Bessie? No.

JULEN: ¡Mira! Ese va.

INVESTIGADORA: Este es Junco, otra vez.

JULEN: ¡Ah! [imitando un motor turbo]

INVESTIGADORA: Se le escapan las ruedas. Mira aquí, qué le ha pasado. ¿Qué le ha pasado aquí?

JULEN: [imitando a los coches]

INVESTIGADORA: Que se ha caído, ¿no?

JULEN: [imitando a los coches]

INVESTIGADORA: ¿Se ha caído o no se ha caído?

JULEN: Y ese va así. Se va anschleichen...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: Así...

INVESTIGADORA: Sí, despacito, despacito...

JULEN: y luego... [imitando un turbo] [voces solapadas]

INVESTIGADORA: ...y luego, le mete el turbo, ¿no?

JULEN: Todo... [imitando un motor de coche]

INVESTIGADORA: Y luego, le mete el turbo.

JULEN: Todos los Traktors... [voces solapadas] umgefallen.

INVESTIGADORA: Todos los tractores... ¿Todos los tractores se han caído?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: A ver, ¿dónde se han caído los tractores? [voces solapadas] Yo no los veo.

JULEN: Todos...

INVESTIGADORA: ¿Dónde se han caído?

JULEN: Todos. [onomatopeya que imita un accidente]

INVESTIGADORA: Ah, ¡es verdad! Estos son tractores. Ahora los veo, no los veía...

JULEN: Son tractores...

INVESTIGADORA: Tractores.

JULEN: y Lightning va: [ruido de coche]

INVESTIGADORA: ¡Jolín! Con qué fuerza va y qué rápido, ¿no?

JULEN: [imitando un motor de coche]

INVESTIGADORA: Qué rápido va. Espera, espera, vamos poco a poco, que te has pasado una página. ¿Quién era este, hemos dicho?

JULEN: No lo sé.

INVESTIGADORA: El Sheriff...

JULEN: No...

INVESTIGADORA: Sí...

JULEN: Sheriff, [voces solapadas] ¿quién es?

INVESTIGADORA: Este es el Sheriff.

JULEN: Este es Sheriff... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: A ver, ¿Cuál es?

JULEN: Sheriff es...

INVESTIGADORA: ¡Pues si es el mismo! Este... {Míralo}

JULEN: No, tiene así...

INVESTIGADORA: Una luz... Tiene una, una... [voces solapadas]

JULEN: Pero el andere, {no}...

INVESTIGADORA: ¿El otro no tiene? A ver, espera...

JULEN: ¡No!

INVESTIGADORA: ...que te estás pasando las páginas, es que yo me pierdo.

JULEN: Ese no es el Sheriff.

INVESTIGADORA: Ah, este es el Doc.

JULEN: Doc.

INVESTIGADORA: Este es el Doc.

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: Vale, Doc.

JULEN: Doc.

INVESTIGADORA: Doc. No, no: escucha. Y esta, ¿quién es? ¿Esta es la Shelly? [voces solapadas]

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: ...que es la chica guapa, ¿no? de la película.

JULEN: Pero, pero...está Lightning está más, pero tiene noch immer [imitando un turbo] {match}

INVESTIGADORA: ¿Qué es lo que tiene?

JULEN: {Match}.

INVESTIGADORA: ¿Qué es lo que tiene? ¿Match? ¿Qué es «Match»?

JULEN: ¡Puf!

INVESTIGADORA: ¿Qué están haciendo aquí?

JULEN: Chsss...Quieren aquí reparieren, porque mira...

INVESTIGADORA: ¿Y qué es lo que le quieren arreglar?

JULEN: Eh...Nada...

INVESTIGADORA: ¡Las ruedas! Míralo, [voces solapadas] están cambiando las ruedas.

JULEN: Sí, pero así está muy witzig. Uhhhh...

INVESTIGADORA: ¿Muy gracioso?

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: Este se está riendo, este. Este se está riendo.

JULEN: ¡Pero mira!

INVESTIGADORA: ¡Ahí va! Aquí se reúnen todos.

JULEN: Quieren Lighthning photographieren...

INVESTIGADORA: ¿Quién? ¿Quién le está sacando fotos a Lightning?

JULEN: Esos todos.

INVESTIGADORA: ¿Todos estos otros?

JULEN: Y aquí...

INVESTIGADORA: Y el camión, este es el camión con el que le transportan, ¿no?

JULEN: Sí, Lightning.

INVESTIGADORA: Ah...

JULEN: Y aquí está Lightning.

INVESTIGADORA: ¿Dónde está Lightning? Aquí no está.

JULEN: Irgendwo...

INVESTIGADORA: Se ha ido, se ha ido corriendo, mírale. Aquí está.

JULEN: Aquí. [onomatopeya imitando al turbo]

INVESTIGADORA: Está otra vez en la carrera, ¿no? Está que...

JULEN: Sí, porque va...

(5.00)

Él va gewinnen.

INVESTIGADORA: ¿Quién va a ganar? [voces solapadas]

JULEN: Pero...

INVESTIGADORA: ¿Quién va a ganar? ¿Quién? Este, que es el malo, ¿no?

JULEN: Sí, es muy malo.

INVESTIGADORA: ¿Es muy malo?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Cómo se... Espérate, ¿cómo se llama?

JULEN: Mira...

INVESTIGADORA: A ver si lo pone por aquí...

JULEN: No lo sé.

INVESTIGADORA: Kick. [voces solapadas]

JULEN: Ese...

INVESTIGADORA: {Kick}.

JULEN: ... se llama Dino.

INVESTIGADORA: Oder... King...Uno se llama {Kick} y el otro, King.

JULEN: Ese se llama Dinoco.

INVESTIGADORA: Este se llama Dinocos, sí.

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Dinoco. Ajá. Aquí lo pone, además. Mira, luego lo pone. ¿Qué número es este? ¿Qué número tiene el Dinoco?

JULEN: No lo sé.

INVESTIGADORA: Cuarenta y tres.

JULEN: Cuarenta y tres. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Cuatro, tres. Mira: Cuatro, tres. Cuarenta y tres. ¿Ves? El cuatro y el tres. Cuarenta y tres.

JULEN: Pero mira. [imitando una caída] Ese va... [voces solapadas] [inaudible 5.41]

INVESTIGADORA: Es que este... ¡Huy!

JULEN: Cuando va alguien reinschmeißen, él esta... [onomatopeya para aplastar algo]

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: ...Aquí{reingeflicht} y Lightning wieder hingeschoben. Alle {erzielen}.

INVESTIGADORA: Espérate, espérate...

JULEN: Y mira, aquí, esta wieder [voces solapadas] está...

INVESTIGADORA: Este, ¿quién es?

JULEN: {Dinoco}

INVESTIGADORA: ¿Este es el Dinoco? ¿Y este es el...?

JULEN: No...

INVESTIGADORA: Que no sabemos cómo se llama pero que es muy malo, ¿no?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Es muy, muy malo.

JULEN: Pero... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Al final...

JULEN: ...Él aquí reingeschossen para, para Lightning {ist davor} él. [ruido que imita a un coche]

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] [voces solapadas] Aquí...

JULEN: Luego, va así, bremsen... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] frena y derrapa. Frena y derrapa y entonces, hace una vuelta así. Uh... mira, mira qué vuelta ha dado, cómo ha derrapado, porque ha frenado muy fuerte, ¿verdad?

JULEN: Cuando, cuando hace una vuelta, va King él stoßen... [onomatopeya imitando un motor]

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento] [murmullo de asentimiento] ¿Te traigo el otro libro? Espera, no te muevas.

JULEN: Te quiero algo... algo zeigen.

INVESTIGADORA: ¿Me quieres enseñar algo? A ver, ¿qué me quieres enseñar?

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Este? ¿Dónde están? {Vamos}, aquí faltan los coches.

JULEN: Los coches están nirgendwo. Aquí hay [inaudible 6.44] coches.

INVESTIGADORA: A ver.

JULEN: Están ahí.

INVESTIGADORA: Vale, ¿qué me quieres enseñar? ¿El póster? ¡Guau! ¡Qué chulo! [voces solapadas]

JULEN: Y aquí puedes ver [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Aquí detrás... qué tenemos...

JULEN: ...cuántos coches hay...

INVESTIGADORA: ¿Y cuántos tienes tú? ¿Cuántos tienes tú?

JULEN: ¡Dos!

INVESTIGADORA: A ver, cuáles. El Lightning, tienes.

JULEN: Ese tengo y ese.

INVESTIGADORA: A ver cuáles son. Déjame, déjame. Este, ¿cuál es? Este es el Schneider y este otro, que no puedo verlo, el {Tomisch}. {Tomsisch}.

JULEN: Tomsisch, [voces solapadas] porque es el tonto.

INVESTIGADORA: A ver...

JULEN: {iTomsisch!}

INVESTIGADORA: Pues igual, sí. Pero mira, ¿has visto que también tienes el Lightning?

JULEN: ¿El Lightning?
 INVESTIGADORA: Y el Francesco.
 JULEN: No...
 INVESTIGADORA: El Francesco y el Master, todos estos son de Cars, míralo.
 JULEN: Eso es solo es... [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: ¿Has visto? El Francesco este también es de la película.
 JULEN: ¡Tres!
 INVESTIGADORA: No, y este. Y este es el Sheriff, míralo.
 JULEN: No... [voces solapadas] {Filmitmeisel} [inaudible 7.52]
 INVESTIGADORA: Ah, {Filmitmeisel}, es verdad. ¿Y este? El Raúl. Ese es el Raúl.
 JULEN: Así [inaudible 7.59] die Radmeister
 INVESTIGADORA: Ah, ¿sí?
 JULEN: Sí. {Das ist die Radmeister}.
 INVESTIGADORA: Ok.
 JULEN: Está französich. [imitando un motor]
 INVESTIGADORA: Buah... ¿Y ya has jugado con papá, has jugado con papá [voces solapadas] a los coches?
 JULEN: Papá, Opa, mamá...
 INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿A los coches?
 JULEN: ...en Linz.
 INVESTIGADORA: ¿En Linz? ¿Has jugado en Linz?
 JULEN: Sí, y aquí, ha jugado yo solo. Y esos dos {hingerutscht}, pero no eso. [voces solapadas] El {looping}, no.
 INVESTIGADORA: ¿Todos estos carriles? El {looping} no lo has puesto...
 JULEN: No.
 INVESTIGADORA: ... pero todos estos carriles normales sí que los has puesto, ¿no?
 JULEN: Sí.
 INVESTIGADORA: ¿Sí?
 JULEN: También...
 INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]
 JULEN: ...pero no pudieron [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: Pero, ¿dónde están los coches? ¿Dónde tienes los coches?
 JULEN: Los coches están muy abajo.
 INVESTIGADORA: ¿Abajo del todo? Vale, vale, bueno, no los saques, no vaya a ser que se rompan...
 JULEN: Aquí, mira.
 INVESTIGADORA: que igual se rompen...
 JULEN: Y hay uno...
 INVESTIGADORA: [murmullo de aprobación]
 JULEN: Y hay otro también... ¡Ay! [ruido]
 INVESTIGADORA: Cuidado, a ver dónde está, ¿está ahí? ¿Lo ves?
 JULEN: No lo puedo {finden}...
 INVESTIGADORA: ¿No lo puedes encontrar?
 JULEN: No...
 INVESTIGADORA: [ruido] Bueno, pues, pues déjalo, que igual se rompe. No te preocupes... ¡Ah! Ahí va... este es un italiano, también, ¿no? Ah, no, un francés. ¡Guau! Vale, ¿qué nos miramos ahora? ¿Nos miramos algo más?
 JULEN: {Ist Französisch} Die {Radmeister} ist aus Plastik.
 INVESTIGADORA: A ver, cuál... ¡Ah, estos creo ya los vimos la última vez! ¿No me los enseñaste la última...?
 ¡Este es el Francesco!
 JULEN: ¿Sí? Ese es Professor.
 INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]
 JULEN: Professor.
 INVESTIGADORA: ¿Y este? Este el Doc.
 JULEN: ¡Noo!
 INVESTIGADORA: ¿No?
 JULEN: No... Es...es alguien. No lo sé.
 INVESTIGADORA: ¿Alguien?
 JULEN: [inaudible 9.57] aquí.
 INVESTIGADORA: Ya...
 JULEN: Y aquí... [ruido] tiene aquí {versteckt}.
(10.00)

INVESTIGADORA: Tiene escondido, ¿qué tiene aquí escondido? ¿Las ruedas? [murmullo de asentimiento] Pero aquí tienes más. En esta caja, yo sé que tienes muchos más...

JULEN: Französische Radmeister

INVESTIGADORA: [inaudible 10.13] Französischer Radmeister. Ajá.

JULEN: [ruido] ¡Este es el Lightning!

INVESTIGADORA: A ver el Lightning, dónde está el Lightning. ¡Bah!

JULEN: Y esos son unos Flugzeuge.

INVESTIGADORA: Ah, sí, es verdad. Que en la película había también unos aviones. Ah, mira, aquí tienes este otro. ¿Y qué películas has visto, la una y la dos también? [voces solapadas] Porque sabes que hay dos películas.

JULEN: Lightning.

INVESTIGADORA: Sí, pero hay dos {películas}.

JULEN: Und andere Lightning.

INVESTIGADORA: ¿Tienes las dos? Porque hay dos películas de Cars.

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: Sí...

JULEN: [voces solapadas] ... ahora tengo dos.

INVESTIGADORA: Ahora tienes dos, ¿no? A ver, ven, ¡no te vayas! Ven, no te vayas, a ver si tenemos... ¿Dónde tienes los otros?

JULEN: ¿Además de Lightning?

INVESTIGADORA: A ver, enseñámelos. No los encuentro. Ah, sí, ¡hoy, qué bonito es este!

JULEN: [risas]

INVESTIGADORA: Este es muy bonito.

JULEN: [risas] [inaudible 11.15]

INVESTIGADORA: Y este, ¿qué es?

JULEN: [imitando un motor] Quiere todo auch probieren.

INVESTIGADORA: Ajá, quiere intentarlo todo.

JULEN: Huy, huy, huy.

INVESTIGADORA: Y este es muy divertido.

JULEN: [sonrisas] {ese es poco}.

INVESTIGADORA: Mi hijo...Mi hijo también tiene una caja llena de coches.

JULEN: [inaudible 11.36] ¿cuántos?

INVESTIGADORA: Pues sí, una caja un poco más grande que esta. Pero también es más mayor que tú, lleva más años coleccionando.

JULEN: Yo soy más rápido que él.

INVESTIGADORA: Tú eres mucho más rápido que él. Vamos, es que no hay nadie tan rápido como tú.

JULEN: ¿Y puedes el {fünf}? Yo soy más... Yo soy größer als él.

INVESTIGADORA: Hum... No sé si eres más grande, pero...

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: Pero eres más rápido...

JULEN: Yo soy más rápido... [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Igual eres... Tú eres mucho más rápido. [ruido de piezas revueltas] Espera, espera.

JULEN: Ah...

INVESTIGADORA: Yo no encuentro ahora ninguno más. ¿Encuentras tú más? Espera, mira.

JULEN: Ahora, yo quiero suchen.

INVESTIGADORA: ¿Qué quieres buscar?

JULEN: [ruido de piezas] [inaudible 12.37] [voces solapadas] die {Radmeister}.

INVESTIGADORA: No lo encuentras, a ver...

JULEN: Französische {Radmeister}...

INVESTIGADORA: ¡Ah!

JULEN: ¡Ah!

INVESTIGADORA: ¿Por qué tiene esto aquí abajo? ¿Es para un juego?

JULEN: No...

INVESTIGADORA: ¿No?

JULEN: ...solo para algo...

[ruido, buscando juguetes]

INVESTIGADORA: ¿Este, o no?

JULEN: No... ¡Mira!

INVESTIGADORA: ¡Ay va! Este es un coche súper moderno.

JULEN: [canturreando]
 INVESTIGADORA: Este se le puede abrir la tapa, ¿no? ¿Puedes abrirla tú?
 JULEN: ¡No!
 INVESTIGADORA: [voces solapadas] Mira a ver si la puedes abrir... ¿No la puedes abrir?
 JULEN: No lo podemos abrir.
 INVESTIGADORA: ¿No?
 JULEN: No...
 INVESTIGADORA: [ruido de juguetes] A ver, déjame intentarlo... [ruido, buscando juguetes] que sí que se puede abrir. No, no se puede abrir...
 JULEN: La tapa no... [inaudible 13.36]
 INVESTIGADORA: La tapa no se puede abrir. [ruido] Ya no encuentro más. ¿Encuentras tú más?
 JULEN: ¿Eh? Porque yo puedo sehr gut [inaudible 13.46]
 INVESTIGADORA: ¿Porque tú puedes qué? ¿Qué es lo que puedes tú?
 JULEN: ¡Ah!
 INVESTIGADORA: ¡Ah!
 JULEN: ¿Quién es?
 INVESTIGADORA: No lo sé. ¿Lo sabes tú?
 JULEN: No. [canturreando]
 INVESTIGADORA: Mamá igual lo sabe.
 MAMÁ: ¿Julen?
 INVESTIGADORA: Mira a ver si lo sabe mamá.
 MAMÁ: [al fondo] ¿Me quieres preguntar algo, Julen?
 INVESTIGADORA: Mira a ver. Pregúntale a la mamá. Pregúntale a la mamá cómo se llaman, si sabe cómo se llaman.
 JULEN: Mamá, ¿cómo se llama el... ese?
 INVESTIGADORA: ¿Ese no es {Superlo}?
 JULEN: ¡Ese es {Superlo}! [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: ¡Superlo!
 JULEN: ¡Ese es el {Superlo}!
 INVESTIGADORA: ¡El {Superlo}! Ah, ok.
 JULEN: Sí. [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: ¿Qué es, de una película?
 JULEN: También tenemos una película de {Superlo}.
 INVESTIGADORA: A ver...
 MAIALEN: [al fondo] Hola... [ruido de piezas] Julen, Julen...
 INVESTIGADORA: [imitándola] Julen...
 JULEN: Nein...
 MAIALEN: [inaudible 14.58] im Zimmer?
(15.00)
 JULEN: Estamos...{Du} mit Mama reden [inaudible 15.03]
 MAIALEN: [al fondo] Mamá... [inaudible 15.05]
 MAMÁ: Maialen...
 INVESTIGADORA: Oye, Julen, ¿sabes qué? La última vez... la última vez que vine, no tenías en la pared pegadas todas esas pegatinas de los dragones... ¿Son nuevas?
 JULEN: Sí.
 INVESTIGADORA: ¿Sí?
 JULEN: [murmullo de asentimiento]
 INVESTIGADORA: ¿Te las ha traído también el Christkind?
 JULEN: Mamá... Mi mamá...
 INVESTIGADORA: ¿Tu mamá?
 JULEN: ¡Sí! [voces solapadas] [inaudible 15.27]
 INVESTIGADORA: Oye, qué suerte tienes que tu mamá te regala un montón de cosas. A mí, mi mamá, no me regala tantas cosas...
 MAMÁ: Ahí estaban tus zapatos.
 INVESTIGADORA: A ver, ¿qué me vas a enseñar? Ten cuidado que se te va a caer {todo a la vez} ¡Oh! Ay, esta es la {Superlock}
 JULEN: [murmullo de asentimiento]Tenga algo...
 INVESTIGADORA: ¿Qué tienes? Enséñame.

JULEN: ¿{Hum?} ¡Tuuuu!

INVESTIGADORA: ¡Turbo!

JULEN: [ruido de motor]

INVESTIGADORA: Ese sí que va deprisa.

JULEN: [onomatopeya para imitar un motor] [voces solapadas] Ese quiere...

INVESTIGADORA: Cómo va...Y encima, además...

JULEN: Y ese quiere...

INVESTIGADORA: [voces solapadas]

JULEN: ...schmützig machen und töten.

INVESTIGADORA: ¿Le quiere matar al turbo?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Por qué? [voces solapadas] Pobrecito.

JULEN: Sí, porque el Turbo dice alles andere [inaudible 16.14]

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¿De verdad?

JULEN: [onomatopeya imitando a un motor]

INVESTIGADORA: Porque son muy lentos, ¿no?

JULEN: Porque mira, {es so leicht angestellt...}

INVESTIGADORA: Ah...

JULEN: Porque {Turbo estaba in einem coche...}

INVESTIGADORA: ¿Turbo estaba en un coche?

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: [voces solapadas] ¿Y qué le pasó?

JULEN: Y este... Nada. [imitando el ruido de motor] Y luego, reingeschaut {in den Motor}

INVESTIGADORA: Ajá...

MAIALEN: [voces solapadas] Mamá...

JULEN: [imitando un motor]

INVESTIGADORA: ¿Dónde tienes la película? ¿No está?

JULEN: Sí la tengo, pero...

INVESTIGADORA: ¿Pero...?

JULEN: No lo sé.

MAIALEN: [inaudible 16.39]

INVESTIGADORA: ¿No lo sabes dónde está ahora? [voces solapadas]

MAIALEN: [al fondo] No...

JULEN: [inaudible 16.49]

INVESTIGADORA: ¿Y esta de la {Superlock}? ¿Estas son bonitas, también?

JULEN: Para mí, sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí?

JULEN: [inaudible 16.55] geschafft. [alejándose] tampoco. [inaudible 17.09] Superlock, Mama?

MAIALEN: [inaudible 17.06]

JULEN: [dirigiéndose a Maialen] Maialen: Mach' [inaudible 17.05] von Dir.

INVESTIGADORA: Claro. ¿Los guardamos? A ver, qué más tienes. ¿Qué más películas tienes?

JULEN: [canturreando] Robin Hood...

INVESTIGADORA: Robin Hood... Ay, ¡la de Trio! Es muy bonita...

JULEN: Es esto {folgendes...}

INVESTIGADORA: Y esto, ¿cuál es, a ver?

JULEN: [risas]

INVESTIGADORA: Madagascar...

MAIALEN: [repitiendo lo que ha dicho Lorena]

JULEN: Nein, das ist [inaudible 17.32] mit dem Tiger.

INVESTIGADORA: ¿El Libro de la Selva?

JULEN: Eso no me gusta.

INVESTIGADORA: ¿No te gusta El Libro de la Selva? Pues es muy bonita.

JULEN: [haciendo ruidos con la boca]

INVESTIGADORA: Y una película de Asterix, también tienes...Esta es muy divertida, ¿no?

JULEN: Asterix...

INVESTIGADORA: Sí...

JULEN: Asterix ist da... [onomatopeya para indicar velocidad]

INVESTIGADORA: ¿También? ¿Tan rápido? No, no es tan rápido como tú, ¿a que no?

MAIALEN: [inaudible 17.57]

INVESTIGADORA: ¡Ay! ¡Mira, mira lo que tenía tu hermana en el bolso! Este es tuyo, ¿a que sí?

JULEN: No...

INVESTIGADORA: [voces solapadas] ¿No es...?

JULEN: Maialen.

INVESTIGADORA: ¿Este no es tuyo?

JULEN: Maialen.

INVESTIGADORA: Vale, a ver, ¿lo metemos en el bolso? Vale. Bueno, Julen, ¿cuándo vas a ir, cuando vas a ir a la guardería otra vez? ¿Cuándo vas a ir al Kindergarten, a ver? ¿Vas a ir el lunes?

JULEN: No sé. {Äh}?

INVESTIGADORA: ¿Vas a ir el lunes ya?

JULEN: El lunes, sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? A ver, ¿nos miramos...? Pero, ¿este tiene muy pocas fotos? Este libro. Digo: muy pocos dibujos, ¿eh?

JULEN: [alejándose] [inaudible 18.46] ¿Por qué no comes {palomitas}?

INVESTIGADORA: [risas] Porque mira, son las... ¡Huy! Son las siete ya. Y dentro de una hora empieza el teatro. Mi marido me está esperando abajo, en el coche, porque vamos a ir al teatro.

JULEN: ¿Y los andere?

INVESTIGADORA: ¿Quiénes otros? ¿Mis hijos?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Están en casa.

JULEN: ¿Y por qué?

INVESTIGADORA: Porque no les interesa venir al teatro, ¿sabes? Ahí va, ¿esta foto?

JULEN: ¿Ajá?

INVESTIGADORA: Es de la guardería, ¿a que sí?

JULEN: Sí. Ese es {Montag}. {Montag}

INVESTIGADORA: ¿Y son todos amiguitos tuyos?

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: ¿Dónde estás tú, que no te veo? ¿Quién eres tú, a ver, de todos estos?

JULEN: Yo soy ese. [voces solapadas]

INVESTIGADORA: Cuidado, no te caigas. Que no, este no eres tú.

JULEN: ¡Ese!

INVESTIGADORA: No, qué va.

JULEN: ¡Ese!

INVESTIGADORA: Qué va, qué va. Ese no eres tú.

JULEN: Y este [inaudible 19.42] Madox y Moritz, in der Mitte.

INVESTIGADORA: ¿Este es Moritz?

JULEN: No, {Madox...}

INVESTIGADORA: Ah... [voces solapadas] {Madox}.

JULEN: Moritz. ¡Ese soy yo!

INVESTIGADORA: Que no eres tú...

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: Que no, que me estás engañando... ¡Que no eres tú!

JULEN: Yo tengo así un [inaudible 19.56]

INVESTIGADORA: A ver. A ver, a ver qué camiseta tienes tú. A ver...

(20.00)

INVESTIGADORA: A ver...

MAIALEN: [de fondo] Y yo...

JULEN: [inaudible 20.03]

INVESTIGADORA: Ay, pero no...pero no las saques ahora todas, que si no, mamá se va a enfadar.

JULEN: Mamá no se enfada.

INVESTIGADORA: [voces solapadas] No lo saques ahora...No, no... ¡Deja, deja!

JULEN: Yo puedo {ir}, yo puedo ir y mi camiseta zeigen, {en esta wieder...}

INVESTIGADORA: Sí, ya sé que me la puedes enseñar, pero que vas a desordenar ahora toda la ropa...

JULEN: No, no lo sé...

INVESTIGADORA: Que sí, que sí...

JULEN: ¿Dónde está...? ¡Aquí! ¡Mira!

INVESTIGADORA: Aquí, ¡cuidado! Pero no las saques, que mamá las tiene todas dobladas y planchadas.

JULEN: ¡Mira! ¡Ese soy yo!

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¡Es verdad! ¡Tienes razón! Ahora te he reconocido. ¡Pensé que me estabas engañando! Pero no me has engañado, menos mal.

JULEN: Tú no sabías quién estaba el [voces solapadas] [inaudible 20.46]

INVESTIGADORA: No, yo no sabía quién era el chico de la foto... Pero ahora que ya te he visto, ya sé quién es.

JULEN: Aquí hay algo...

INVESTIGADORA: ¡Cuidado! ¿Qué es lo que hay? ¡Ten cui...!

JULEN09

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total 19.54

[La sesión empieza a 0.01]

JULEN: Y...

MAMÁ: ¿Tienes seis años?

JULEN: [murmullo de asentimiento] Y... ah...

MAMÁ: Yo creo que eso ya lo sabe.

MAIALEN: ¿Es tuyo? ¿Mío? ¡Ah! ¿Mío?

JULEN: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Y qué... Eh... ¿Qué tal en la fiesta de cumpleaños, Julen? ¿Has celebrado con tus amigos?

MAIALEN: Yo, ya...

JULEN: Sí... [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Y dónde? ¿Qué habéis hecho?

JULEN: ¿Con Julian?

MAMÁ: Con Julian... [pronuncia a la alemana «Julian»]

JULEN: Hemos jugado a la Rauberhöhle. [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

JULEN: ¿Cómo se llama Rau...? [voces solapadas]

MAMÁ: Supongo que sería una guarida. Eso.

JULEN: ¡Mamá!

MAMÁ: Está bien, Julen. Déjalo. Tú, tú sigue hablando, cariño.

JULEN: [canturreando]

MAMÁ: ¿Habéis jugado en la guarida? ¿Y qué habéis hecho? ¿Quién era el ladrón? ¿Eh?

JULEN: {Dirk}.

MAMÁ: ¿{Dirk} era el ladrón? [risas] Pero eso lo habrás hecho en el cumpleaños de Julian.

JULEN: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Y... ¿Pero en el tuyo?

JULEN: [pensativo] En el mío, hemos jugado con...con el...Los...En...ah... ¿Cómo se llama eso que está [inaudible 1.40]?

MAMÁ: [risas] Caja de arena.

JULEN: ¿Qué?

MAMÁ: Caja de arena.

JULEN: {Hemos} jugado en la caja de arena. Y...hum...No sé, no sé.

MAMÁ: ¿Habéis visto...? ¿Qué habéis visto?

JULEN: Animales...

MAMÁ: Animales, habéis visto... ¿Y qué? ¿Qué habéis hecho... [voces solapadas] con los animales?

JULEN: Hum...Hum... Los hemos visto y gefütttert.

MAMÁ: {Les} habéis dado de comer...

JULEN: ¿Y sabes, mamá...?

JULEN: Uno...una oveja...

MAMÁ: Ajá...

JULEN: ...que ha hecho así, ha hecho así. Y yo quería hacer así...

MAMÁ: Y querías acariciar...

JULEN: Y luego, ¡pam! Con los cuernos...

MAMÁ: ¿La oveja te ha dado un golpe con los cuernos?

JULEN: A la mano...

MAMÁ: Las ovejas no tienen cuernos, Julen.

JULEN: Pero el Vatter...

MAMÁ: Ah, el papá de la oveja. Vale. El papá de la oveja...

JULEN: Me ha hecho daño aquí...

MAMÁ: Sí. En el dedo.
JULEN: Él, el papá, es un poquito tonto.
MAMÁ: [sonrisas] ¿Tú crees?
MAIALEN: Mío. Es mío, mamá. ¿Es mío, mamá? ¿Mío o mío? [voces solapadas] Mío.
MAMÁ: Sí, es tuyo todo.
MAIALEN: ¡Ah! Mira... ¡Ahí va!
MAMÁ: [risas]
JULEN: Maialen tiene más pantalones que yo.
MAMÁ: Bueno, los contamos, si quieres, ¿eh?
MAIALEN: Es mío [inaudible 3.51]
JULEN: ¿Míos?
MAMÁ: ¿Eh?
JULEN: ¿Míos?
MAMÁ: ¿Todos?
MAIALEN: Es mío... {Nicht} tuyo...
MAMÁ: [sonrisa] No: a mí no me vale. ¿Y qué te han regalado, te acuerdas todavía?
MAIALEN: Yo...
MAMÁ: {Sí, sí}
JULEN: No...
MAMÁ: ¿Ya no te acuerdas?
JULEN: [onomatopeya de negación]
MAMÁ: ¿No te han regalado un dinosaurio? ¿Eh?
MAIALEN: {Dino} {Kyrex} [voces solapadas]
MAMÁ: ¿A ti...a ti te gustan los dinosaurios, Julen?
JULEN: [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: ¿Me cuentas algo sobre los dinosaurios?
JULEN: No...
MAMÁ: ¿No me cuentas nada? [voces solapadas]
JULEN: Porque yo no... [voces solapadas]
MAMÁ: Imagínate que yo no sé nada de dinosaurios.
JULEN: Yo, tampoco.
MAMÁ: ¡Pero tú sabes mucho! Si me lo cuentas... ¿Qué es el Tyrannosaurus Rex?
JULEN: Ah...No lo sé.
MAMÁ: ¿Qué come?
JULEN: Ah...
MAIALEN: Es mío...
JULEN: No lo sé...
MAMÁ: Jo, Julen...
MAIALEN: Mamá, ¿es mío?
MAMÁ: Sí, Maialen, es tuyo...
(5.00)
MAIALEN: Aber nicht tuyo...
JULEN: Das brauchst nicht...immer fragen, Maialen.
MAMÁ: [en voz baja] ¡Julen!
MAIALEN: {Oh doch!} Ist das meine...?
JULEN: Auch du {brauchst...}
MAIALEN: Das ist nicht tuyo...
MAMÁ: [risas]
MAIALEN: ¡Es mío...!
MAMÁ: ¿Y qué más, cariño?
MAIALEN: Mío... Es de mamá...
JULEN: ¿Es una historia?
MAMÁ: Un cuento.
JULEN: No... No... [voces solapadas] [inaudible 5.54]
MAMÁ: «El cuento de Kika».
JULEN: Ay... No lo sé... ¿Hum?
MAMÁ: [suspiro]
JULEN: No sé nada...

MAMÁ: ¿Que te vas a trabajar, Julen?
 JULEN: [risas] No...
 MAMÁ: ¿Entonces?
 JULEN: Nada...
 MAMÁ: ¿Adónde vas con esa bolsa?
 JULEN: No sé... Dar con una bolsa aquí...
 MAMÁ: ¿Y qué hay en la bolsa?
 JULEN: ¡Hum!
 MAMÁ: ¿De qué era el helado?
 JULEN: ¿Hum?
 MAMÁ: ¿De qué era el helado?
 JULEN: De... Humm... ¿Cómo se llama?
 MAMÁ: ¿De vainilla, igual?
 JULEN: Sí...De vainilla.
 MAIALEN: Maialen.
 MAMÁ: De Maialen.
 JULEN: [risas]
 MAMÁ: Helado de Maialen, qué rico...
 JULEN: [al unísono] No... No de Maialen.
 MAMÁ: ¿No?
 JULEN: Es de vainilla.
 MAMÁ: De vainilla [risas]
 JULEN: Vainilla [risas]
 MAIALEN: [inaudible 7.35]
 JULEN: [haciendo ruidos con la boca] [risas]
 MAIALEN: [inaudible 7.48]
 JULEN: [silbando]
 MAMÁ: Oh... sabe silbar, Julen.
 JULEN: Pero no así... [intenta imitar otro tipo de silbido] [ruido con la boca]
 MAIALEN: {Esto... Farben?}
 MAMÁ: [risas]
 MAIALEN: {¿Und die Finger?}
 JULEN: [silbando]
 MAIALEN: {¿Und andere Finger?}
 MAMÁ: ¿Te acuerdas de Malena, Julen?
 JULEN: [murmullo de asentimiento]
 MAMÁ: ¿Hace cuánto que no la ves?
 JULEN: No lo sé, ¿en Stuttgart no la puedo ver?
 MAMÁ: No. ¡Lávate las manos, Maialen! ¿Le abres la puerta a Maialen, por favor? Gracias.
 JULEN: [haciéndose el cansado]
 MAMÁ: ¿Tú ya tienes ganas de irte a Stuttgart?
 JULEN: [murmullo de asentimiento]
 MAMÁ: ¿Por qué?
 JULEN: Porque quiero allí wohnen.
 MAMÁ: Ven, ven, ven aquí, ven. ¿Adónde vas? ¿Y qué más, qué más vas a hacer allí?
 JULEN: Ah... jugar...dormir...jug...y... {lueser}, y ir al váter todo el día, con Negu jugar...Con Maialen jugar, con Maialen voy a...
 MAMÁ: ¿Vas a jugar con Maialen?
 JULEN: Ah... ¿Cómo se llama eso?
 MAMÁ: ¿Pintar? ¿Luchar?
 JULEN: Sí...
 MAMÁ: Ajá...
 JULEN: Y pintar... Hum... [risas] y luego, eso todo el día...
 MAMÁ: ¿Sí?
 JULEN: [risas] Y luego, todo en Negu {nah}... [inaudible 9.45], ¿sabes por qué? Porque mira...Ah...
 [canturreando]
 MAMÁ: ¿Porque eres un perro?
(10.00)

MAIALEN: [inaudible 10.01]
JULEN: [cantando]
MAMÁ: No. Es una hucha.
MAIALEN: Mamá... [inaudible 10.01] [voces solapadas] {con, aber}...
JULEN: [cantando]
MAMÁ: No, Maialen. Las huchas sirven para meter monedas, no para echar agua.
JULEN: [cantando] Y Maialen quiere luchar conmigo...con la...Hum... con el tenedor, y Maialen va con Negu luchar...
MAMÁ: Ah...
JULEN: ...y con papá... [risas] Y conmigo...Con los...
MAMÁ: ¿Conmigo? [voces solapadas] ¿También?
JULEN: No, contigo también...
MAMÁ: Ah...
JULEN:... con el...con la mesa... [risas]
MAIALEN: Con ti... [risas]
JULEN: [risas] Va a luchar con esto...
MAIALEN: Voy... [inaudible 10.52]
MAMÁ: ¿Con la estantería?
JULEN: Con eso, con eso, con eso...con eso, con eso, con eso, con eso, con eso...
MAIALEN: [ruido] [pegando golpes] [inaudible 10.56]
MAMÁ: Bueno, Julen, ya, ya, ya lo he entendido, ¿eh?
JULEN: Y con eso... [risas] Va a luchar. [imitando lucha] [ruido]
MAIALEN: [inaudible 11.14] [risas]
JULEN: [risas] Y ya está.
MAIALEN: [gritando] [risas] [gritando]
JULEN: ¿{Mamá, que tengo más}...ayudar?
MAMÁ: Pues sí...
MAIALEN: [gritando] [risas] [gritando]
JULEN: Ah, sí. ¿Eh?
MAMÁ: ...diez minutos.
JULEN: Diez minutos. Vale. Y las jirafas comen... Hum... van a ayudar a todos...
MAIALEN: [gritando]
MAMÁ: ¿Las jirafas ayudan a todos?
JULEN: Sí...
MAMÁ: ¿Cómo?
JULEN: Pff...
MAIALEN: [gritando]
MAMÁ: ¿Qué hacen?
MAIALEN: [inaudible 11.56] [gritando]
MAMÁ: Chsss... Maialen.
JULEN: Las jirafas comen... Hum... ¿Cómo se llama eso?
MAMÁ: No sé. Explícame cómo es. ¿Árboles?
JULEN: [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: ¿Las jirafas comen árboles?
JULEN: [murmullo de asentimiento]
[Maialen haciendo ruido al fondo]
MAMÁ: ¿Árboles?
JULEN: Sí.
MAMÁ: ¿Hojas?
JULEN: Hojas, sí. Jirafas comen hojas...y Negu come...Hum...
MAIALEN: Kannst du bitte meine Karte [inaudible 12.21]
MAMÁ: ¿Qué come?
MAIALEN: Ja.
JULEN: Negu quiere...come nada.
MAMÁ: ¿Negu no come nada?
JULEN: [onomatopeya de negación]
MAMÁ: Pobrecito...
JULEN: Negu come...No lo sé...

MAMÁ: Negu come lo que le den...

JULEN: Ah...

MAMÁ:...o lo que encuentre... No, no le dejo.

JULEN: Buh...

MAMÁ: Lo que encuentre...

JULEN: Y también come hojas.

MAMÁ: ¿Negu come hojas?

JULEN: Negu también ah mal... hojas... ha comido.

[Maialen al fondo jugando y haciendo ruido]

MAMÁ: No creo. Los perros son carnívoros...

JULEN: No...pero...

MAMÁ:...comen carne.

[Maialen de fondo, haciendo ruido]

JULEN: [risas] Negu también come manchmal {Klopapier}, mamá.

MAMÁ: {No lo come, Julen}. Lo destroza...

[Maialen de fondo, haciendo ruido]

JULEN: [risas] Mamá, mira.

[Maialen de fondo, haciendo ruido]

MAMÁ: Sí, se murió...

MAIALEN: [gritando]

MAMÁ: ¿Qué es lo que pasa cuando...? ¡Maialen! No nos oímos hablar. Es lo que pasa cuando, cuando arrancas una flor: que se muere...

JULEN: [contrariado] ¿Ayudar?

MAMÁ: ¿Cómo quieres ayudar a la flor?

JULEN: Pues voy al balcón así y luego, con, con luz... [onomatopeya, imitando un gesto] y con Erde y con...

¿Cómo se llama? ¿Eh? Eso...

[Maialen canturreando de fondo]

MAMÁ: ¿Mesa...?

[Maialen canturreando de fondo]

JULEN: No...

[Maialen canturreando de fondo]

MAMÁ: [risas] Explícame lo qué es.

[Maialen canturreando de fondo]

JULEN: Es así...

MAIALEN: Nein. [canturreando]

MAMÁ: ¿Agua?

JULEN: Sí, también agua y luego...

MAIALEN: [al fondo] [inaudible 14.21]

MAMÁ: Pero eso no es ninguna explicación. Explícame qué, dónde lo encuentras... ¿De qué color es?

MAIALEN: [al fondo] [inaudible 14.29]

JULEN: Ah...

MAIALEN: [voces solapadas] Nicht, aber. Nur...

MAMÁ: ¿Es algo sólido, líquido, gaseoso...?

JULEN: Líquido...

MAMÁ: ¿Líquido? Pues agua.

MAIALEN: Aber...aber...

JULEN: No es líquido...

MAIALEN: [inaudible 14.44] Nein, das geht nicht. [inaudible 14.47]

JULEN: Es... Así.

MAMÁ: ¿De color marrón? ¿Tierra?

MAIALEN: {Nein, hast du nicht}

JULEN: Sh... ¿Eh?

MAMÁ: ¿Tierra? Sí...

MAIALEN: [inaudible 14.54]

JULEN: Con tierra.

MAIALEN: [canturreando] [inaudible 14.57] Geh! Geh!

(15.00)

MAMÁ: ¿Y qué...cómo le vas a ayudar así a la flor? Si ya...ya está muerta.

MAIALEN: [imitando un ruido] Este...este... [inaudible 15.13]
MAMÁ: Las flores no reviven. ¿No?
MAIALEN: Das weiß ich nicht. Warte!{Halt die Klappe!}
MAMÁ: ¡Oye, Maialen!
JULEN: Pff...
MAMÁ: ¡Eso no se dice! Eso no se dice... Está mal eso. Decir eso...
JULEN: [canturreando] Yo creo... Diez minutos. ¿Cinco? ¿Cinco minutos? Eh...
MAIALEN: [risas]
JULEN: Hala, hala...
MAMÁ: Hija, ven... ¿Qué comen los leones?
JULEN: Hum... Carne... {y pilo}
MAMÁ: ¿Comen carne y pilo? No sé lo que es eso, Julen. [risas] ¿Qué es eso?
JULEN: [murmullo de negación]
MAMÁ: ¿Comen brazo?
JULEN: No...Comen... [en voz baja, canturreando]
MAMÁ: Las jirafas comen hojas; los leones comen...
JULEN: Eso como Negu...
MAMÁ: Ah, ¿y qué come Negu?
JULEN: ¡Eso que come el león!
MAMÁ: [risas] ¿Y qué come el león?
JULEN: Eso que come Negu...
MAMÁ: [risas]
MAIALEN: Ja... [inaudible 17.18]
JULEN: [inaudible 17.25] [risas]
MAMÁ: Nos vamos a ir a la cama ya, ¿eh?
JULEN: No...
MAMÁ: Ay, sí, cariño, es muy tarde.
MAIALEN: No...
JULEN: Ay... Que tengo grabar, más.
MAIALEN: Ah...
JULEN: Ah...
MAIALEN: Tú, sabes que... [inaudible 17.39]
JULEN: Creo que tengo grabar... [voces solapadas]
MAMÁ: Pues... ¿Qué quieres contarle a Lorena? ¿Eh?
JULEN: ¿Eh?
MAMÁ: ¿Qué quieres decirle a Lorena?
JULEN: No me asusta.
MAMÁ: ¿Eh?
JULEN: Los perros es...están bien...y...
MAMÁ: ¿Los pelos?
JULEN: [risas]
MAMÁ: ¿Has dicho «los pelos están bien»?
JULEN: [risas] ¡Los perros!
MAMÁ: Los perros [risas] [voces solapadas] Los perros están bien...Ah...
JULEN: Uh... Los perros...
MAMÁ: [risas] ¿Los perros? ¿Los perros están bien?
JULEN: [risas]
MAMÁ: Ah...
JULEN: Los tiranosaurios Rex están tontos...
MAMÁ: Están tontos los... [voces solapadas] tiranosaurios
JULEN: Porque nos comen.
MAMÁ: ¡Pero eso no es ser tonto! ¿Y qué le hacen? No lo pueden evitar...
[Maialen haciendo ruido de fondo y balbuceando]
JULEN: ¿Hum? Mamá se viene me hace daño...
MAMÁ: ¿Cuándo te he hecho daño?
JULEN: [inaudible 19.06]
MAMÁ: Ah...
[Maialen haciendo ruido de fondo]

JULEN: Y... hum...Maialen me hace daño...y... Sí...
MAMÁ: ¿Te pellizca y te pega?
JULEN: Sí... ¿Y?
MAIALEN: [de fondo] [inaudible 19.31]
MAMÁ: Te empuja, supongo.
JULEN: Sí.
MAMÁ: ¿Lo tengo que decir todo yo, Julen?
MAIALEN: [al fondo] [inaudible 19.21]
JULEN: No... Me empuja Maialen... Y me pellizca y me hace daño...
MAIALEN: [al fondo] Das weiß ich nicht. [inaudible 19.45]
MAMÁ: Y tú, ¿qué haces?
JULEN: Maialen daño cuando hace... Maialen, mira...

JULEN10

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[La sesión empieza a 0.01]

Tiempo total: 17.31

MAMÁ: ¿Qué, hijo?

JULEN: ¿Por qué va a llover?

MAMÁ: ¿Por qué va a llover?

JULEN: [murmullo de asentimiento] Mamá, ¿puedo {perder}?

MAMÁ: Sí, hijo. Al final, no te he contestado. ¿{Que} a dónde crees que vamos? ¿Eh?

JULEN: No lo sé. Yo no lo sé. [risas]

MAMÁ: Ya lo verás.

JULEN: ¿Vamos a comprar helado? [ruido de tráfico]

MAMÁ: No.

JULEN: Eh... ¿Vamos a {Müller}?

MAMÁ: No.

JULEN: ¿Vamos a Madox?

MAMÁ: No. Madox no está. Los fines de semana, Madox se va a Graz, Julen.

JULEN: ¿Qué? [ruido de tráfico]

MAMÁ: Los fines de semana, Madox se va a Graz.

JULEN: ¿{Qué} dices que se llama Graz auf Deutsch?

MAMÁ: Graz.

JULEN: Äh?

MAMÁ: Graz.

JULEN: ¿Graz? [ruido de coches]

MAMÁ: Graz es el nombre alemán, de una ciudad.

JULEN: ¿Y en español?

MAMÁ: No sé.

JULEN: {Grazi}.

MAMÁ: Grazi. {Muy bien} Y cuéntame, Julen. ¿Has tenido miedo con el sueño? ¿Sí? [gente hablando]

JULEN: [Ajá] ¿Y tú también?

MAMÁ: ¿Yo? Yo no he soñado lo mismo que tú.

JULEN: ¿Pero, qué?

MAMÁ: ¡Yo no sé! Muchas veces no me acuerdo de lo que he soñado.

JULEN: ¿Qué has soñ... has...has... soñado...hum...hum...martes, en martes?

MAMÁ: No me acuerdo.

[ruido de coches]

JULEN: ¿Qué se llama martes? Eh... ¿Cómo se llama Deutsch en español?

MAMÁ: Alemán.

JULEN: Alemán.

MAMÁ: ¿Cómo se dice «martes» en alemán?

JULEN: Sí.

MAMÁ: «Dienstag».

JULEN: ¿Y cómo se llama en español...eh... «Montag» en español?

MAMÁ: «Lunes».

JULEN: Y después, lunes, martes... ¿Después martes?

MAMÁ: Miércoles.

JULEN: ¿Miércoles? ¿Y después miércoles?

MAMÁ: Después del miércoles, el jueves.

JULEN: ¿Jueves, y después jueves...?

MAMÁ: El viernes.

JULEN: ¿Y después del viernes?

MAMÁ: El sábado.
JULEN: ¿Y después del sábado?
MAMÁ: El domingo.
JULEN: ¿Y después del domingo?
MAMÁ: El lunes otra vez.
JULEN: [risas] [ruido de tráfico]
MAMÁ: Aquí viene el autobús.
JULEN: ¿El {autovús}? ¿Dónde?
MAMÁ: Ahí. El autobús.
JULEN: {Autobüs}
MAMÁ: Mírame. «B»:
JULEN: «B»
MAMÁ: «B». Bus.
JULEN: Bus.
MAMÁ: [murmullo de asentimiento]
JULEN: Autobús.
MAMÁ: Autobús.
JULEN: [pronunciando la «s» casi como una s sonora: {autobúsz}. [repitiendo la palabra, esta vez, pronunciando las de una forma más parecida a la «s» española] autobús, autobús, autobús, auto-bus, autobús, autobús.
MAMÁ: ¿Eh?
JULEN: No sé por qué esta todo ag...con agua.
MAMÁ: ¿Por qué está todo lleno de agua?
JULEN: Sí.
MAMÁ: Porque ha llovido.
JULEN: [inaudible 4.07]
MAMÁ: ¿Julen?
JULEN: ¿Sí?
MAMÁ: ¿Me has oído?
JULEN: ¿Eh?
MAMÁ: ¿Que si me has oído?
JULEN: Sí.
[ruido de transporte]
MAMÁ: ¿Cómo te imaginas Alemania?
JULEN: ¿Cómo se llama al...«alemán»? Eh...Hum... ¿Cómo se llama...en alemán?
MAMÁ: [ruido de tráfico] Deutschland.
JULEN: No...
MAMÁ: No, ¿qué?
JULEN: [repitiendo] No, no, ¿qué?
MAMÁ: No, ¿qué? Eso digo yo.
(5.00)
MAMÁ: No, ¿qué?
JULEN: [risas] Mamá, irápido!
MAMÁ: Venga, métete aquí. Podemos sentarnos donde quieras, ¿eh?
JULEN: ¿Eh? {Allí}.
MAMÁ: {Muévete, hijo}. Ahí. ¿Cómo te imaginas Alemania, he dicho?
JULEN: No...
MAMÁ: ¿No te imaginas Alemania?
JULEN: No...
MAMÁ: Eso no es una respuesta.
JULEN: ¿Por qué tengo que...? Ah... No lo sé.
MAMÁ: Supongo que no piensas en ello, ¿eh? ¿No piensas en ello? ¿Cuando nos mudemos?
JULEN: ¿De quién?
MAMÁ: Nos mudamos a Alemania.
JULEN: ¿Sí?
MAMÁ: Sí, nos vamos a vivir a Alemania. Vamos a coger todas nuestras cosas y las vamos a llevar a Alemania.
JULEN: Pero... ¿cómo vas hasta Alemania?
MAMÁ: Pues son 600 km.
JULEN: ¿Cuántos metros?

MAMÁ: 6000 metros. [voces solapadas]
JULEN: No...
MAMÁ: No, 600.000 metros.
JULEN: ¿Están?
MAMÁ: 600.000 metros
JULEN: ¿Qué es eso?
MAMÁ: Son muchos metros. En coche, creo que son seis horas.
JULEN: Necesitamos un coche todo el día.
MAMÁ: Necesitamos un coche, ¿sí?
JULEN: {Yo quiero un coche tener}
MAMÁ: ¿Quieres tener un coche? ¿Para qué? ¿A dónde vas a ir en coche?
JULEN: Con... A Alemania. [burla]
MAMÁ: Nos vamos a ir en tren...
JULEN: Con el coche.
MAMÁ: No tenemos coche...
JULEN: Pero yo quiero un coche...
MAMÁ: Bueno, [voces solapadas] cómprate uno.
JULEN: Sabes, mamá, ¿qué se llama «Leinen» en español?
MAMÁ: ¿El qué?
JULEN: {Leinen}.
MAMÁ: ¿{La ene}?
JULEN: {Leinen}.
MAMÁ: {Leinen}.
JULEN: «Kaufen».
MAMÁ: «Comprar»
JULEN: Un coche, me quiero comprar.
MAMÁ: ¿O alquilar? ¿{«Leihen»}, alquilar?
JULEN: Sí, quiero alquilar, alquilar un coche. [ruido del transporte]
MAMÁ: Bueno, ¿para ir a Alemania?
JULEN: ¿Eh?
MAMÁ: [inaudible 7.51]
JULEN: Pues... Eh... ¿quién puede conducir un coche? ¡Papá!
MAMÁ: Pero papá no va a estar aquí.
JULEN: Pero, ¿cuándo vamos a Alemania?
MAMÁ: Nosotros nos vamos en junio, pero papá ya se va en mayo. Ahora estamos en mayo. Papá irá en mayo.
JULEN: ¿Por qué? [voces de pasajeros de fondo]
MAMÁ: ¡Porque empieza a trabajar! [ruido de tráfico] En junio se irá a trabajar y nosotros nos iremos en junio. Casi julio.
JULEN: ¿Puedes tú {conducir el coche}?
MAMÁ: Legalmente, sí.
JULEN: Sí, tú, a... [voces solapadas]
MAMÁ: Pero a mí no me gusta conducir.
JULEN: Vale, pu... Vale, pues yo lo hago.
MAMÁ: ¿Tú?
JULEN: Yo, yo lo puedo...
MAMÁ: Tú no puedes conducir.
JULEN: Sí...
MAMÁ: [negando]
JULEN: Sí...
MAMÁ: Si nos para la policía, nos meten en la cárcel a todos.
JULEN: {No}...
MAMÁ: A mí, por dejarte conducir...
JULEN: ¿Eh?
MAMÁ: Y ti, por conducir. ¿Tú {quieres} ir a la cárcel?
JULEN: ¡No!
MAMÁ: {¿No?}
JULEN: La cárcel está [ruido del transporte] [inaudible 9.05]
MAMÁ: No.

JULEN: Sí.
MAMÁ: No es tonta. Es necesaria, Julen.
JULEN: ¿Qué se llama «necesaria»? [voces al fondo]
MAMÁ: Necesitamos la cárcel. Para que la gente que... Para que la gente que hace cosas que van en contra de la ley se puedan sentar ahí y hacer algo. Para cambiar esas formas que tienen.
JULEN: Vale, pues yo [inaudible 9.46] un coche. [risas]
MAMÁ: Vamos en tren, Julen. Ya tenemos el billete [inaudible 9.52]
JULEN: [suspiro]
MAMÁ: ¿No quieres ir en tren?
JULEN: Sí.
(10.00)
MAMÁ: ¿No te gusta ir en tren?
JULEN: Sí. Yo voy con Pablo en el tren.
MAMÁ: ¿Con Pablo? Pablo no va a venir con nosotros a Alemania. Pablo ya te dijo adiós. A Pablo no le vas a ver más.
JULEN: Hoy... no {conozco a Alex. Tampoco a Kilian, sí; y Tobias, también}.
MAMÁ: ¿En Alemania?
JULEN: Sí...
MAMÁ: ¿Tú crees?
JULEN: ¡No! Yo voy a verlo {allí y a Julian}
MAMÁ: ¿Se van a mudar a Alemania, también?
JULEN: No...
MAMÁ: ¿Van a venir a visitarte a Alemania?
JULEN: Sí...{No}
MAMÁ: ¿Y quién más?
JULEN: ¿Y {Tobias}? Porque cuando va Tobias a visitar a Kilian, van a Deutschland, a Alemania. [voces de fondo]
MAMÁ: Kilian vive en Viena.
JULEN: ¿En Viena? [voces solapadas] No...
MAMÁ: Sí...Nosotros, ahora, vivimos en Viena y Kilian todavía vive en Viena. Y me has dicho que no se van a mudar. {Entonces} Solo van a venir a vernos.
JULEN: Nos... Se van también a mudar...a {budar}.
MAMÁ: Ah...
JULEN: Pero... {Gartengasse}.
MAMÁ: ¿Gar...?
JULEN: {Gartengasse}
MAMÁ: ¿A {Garten}? Hoy...
JULEN: Podemos ir mal con el Nachtzug... [voces de fondo]
MAMÁ: No, no podemos, {cielo}, no podemos. {En tren} de noche.
JULEN: ¿Por qué no?
MAMÁ: Porque ya lo...ya tenemos el ticket.
JULEN: ¿Qué ticket...? Y...
MAMÁ: Papá ha comprado ayer el ticket para que nosotros tres, cuatro, podamos ir a Alemania.
JULEN: No, tres.
MAMÁ: ¿Y Negu? Cuatro.
JULEN: Cuatro. ¿Por qué cuando esté Negu solo en casa?
MAMÁ: Pero a Negu no lo dejamos aquí. Se viene a Alemania.
JULEN: [inaudible 12.45] {así, pequeñito}.
MAMÁ: {Porque tenemos que aprovechar...Porque tenemos que aprovechar.}
JULEN: Y también vamos con la lancha, muy rápido. ¿Podemos ir con la...con la lancha, a Alemania?
MAMÁ: No estoy segura de que...No estoy segura de que el río Danubio pase por Stuttgart, {Julen}.
JULEN: ¿Qué?
MAMÁ: El Danubio, creo que no pasa por Stuttgart.
JULEN: ¿Qué se llama «Danubio»?
MAMÁ: El río, este río, se llama «Danubio», «Donau», ¿eh?
JULEN: ¿Hum?
MAMÁ: «Donau», en español, «Danubio».

JULEN11

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[La sesión empieza a 0.01]

Tiempo total: 18.45

JULEN: [inaudible 0.01] Formado.

INVESTIGADORA: ¿Este ya está transformado? ¿Y qué es? Es que yo no veo lo que es, Julen. [voces solapadas] Seguro que es...

[Maialen de fondo, cantando]

JULEN: Es un Tyrannosaurus Rex.

INVESTIGADORA: Un Tyrannosaurux Rex. ¿Y en qué se transforma?

JULEN: ¿Este?

INVESTIGADORA: Sí.

JULEN: ¿Así?

INVESTIGADORA: Ah, ¿y cómo, cómo es antes de transformarse?

JULEN: No lo sé.

INVESTIGADORA: Ok. Vamos al cuarto, a ver, y me lo explicas.

JULEN: ¿Qué has dicho?

INVESTIGADORA: Vamos a tu cuarto y me lo explicas, ¿vale? Me enseñas cómo se transforma.

JULEN: Vale.

INVESTIGADORA: Vale.

MAIALEN: [inaudible 0.39]

INVESTIGADORA: Y ese, también. Y ese, también. {Vamos}, que ya casi no hay nada. Y ese, también. ¿Vamos aquí jugar? ¿A dónde?

[Maialen canturreando]

JULEN: Vale, pues aquí...

INVESTIGADORA: Aquí. Vale, pues aquí, que aquí, [voces solapadas] es donde jugábamos antes. [voces solapadas]

JULEN: [voces solapadas] Tú tienes ese y yo tengo ese.

INVESTIGADORA: Vale. Y ahora, enséñame, a ver.

JULEN: Mira...

INVESTIGADORA: A ver, pero me tienes que explicar lo que es, es que yo no [voces solapadas] veo.

JULEN: Es un coche de carreras.

INVESTIGADORA: ¡Es un coche de carreras! ¿Y lo transformas en qué?

JULEN: En, en el coche de carreras.

INVESTIGADORA: ¿En un coche de carreras? No, pero dentro tienes un muñeco, ¿no?

JULEN: Sí, pero, pero mira: es un robot.

INVESTIGADORA: ¡Ah, es un robot! Pero explícame, a ver, cómo lo haces porque yo... yo no sé si voy a saber hacerlo.

JULEN: Así... ¡Tienes un plano!

INVESTIGADORA: ¡Hum! ¿Tengo un plano? A ver.

MAMÁ: Un plano...

INVESTIGADORA: ¿Un plano, unas instrucciones? A ver, ¿dónde están las instrucciones? A ver, siéntate aquí conmigo y explícamelo, cómo se hace.

JULEN: Ay...Mira...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: Así está el coche... y aquí...eh...

INVESTIGADORA: ¿Y estos son los pasos que hay que dar para convertirle en...?

JULEN: En el coche.

INVESTIGADORA: ¿O...? ¿O en qué...?

JULEN: Robot.

INVESTIGADORA: En un robot. Claro, para convertirlo, después, o sea, del coche al robot y del robot, otra vez...

JULEN: Al coche.

INVESTIGADORA: Al coche, ¿no? Y esto, ¿también es un coche de carreras, [voces solapadas] el que tenemos aquí?

JULEN: Noooo. Es un Tyrannosaurus Rex.

INVESTIGADORA: Pero...

JULEN: Mira.

INVESTIGADORA: Ya, ya lo veo, pero, ¿no lo puedes convertir en un coche?

JULEN: No...

INVESTIGADORA: Ajá.

JULEN: Solo este. Ah...

INVESTIGADORA: ¿Qué tal te va en el Kindergarten? Cuéntame.

JULEN: Tú lo puedes decir. a Maialen, bien.

INVESTIGADORA: Pero quiero que me lo cuentes tú.

JULEN: Yo no sé...no sé qué he hecho en la guardería.

INVESTIGADORA: ¿No sabes lo que haces en la guardería?

JULEN: Maialen.

INVESTIGADORA: ¿Y tú?

MAIALEN: Mamá...

INVESTIGADORA: Tú también vas a la guardería, ¿no?

JULEN: Yo sé. Ahora tengo seis años.

INVESTIGADORA: Ahora tienes seis años. Ya, pero todavía no vas al colegio.

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: ¿Ha sido tu cumpleaños ahora, hace poco? ¿Cuándo ha sido tu cumpleaños?

JULEN: No lo sé.

INVESTIGADORA: ¿No lo sabes? ¿No te acuerdas?

JULEN: Yo. Negu...

INVESTIGADORA: ¿Hum? ¿Y en el...en la guardería ya aprendes a escribir y a contar?

JULEN: Ya puedo contar. y escribir (puedo escribir.)

INVESTIGADORA: ¿De verdad? ¿Y qué escribes, a ver? ¿Y qué cosas escribes, tu nombre?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Qué más?

JULEN: No lo sé.

INVESTIGADORA: Bah, no sabes escribir. Si no me sabes decir lo que sabes escribir...

JULEN: Pfff...

INVESTIGADORA: ¿Jugamos a algo, Julen?

JULEN: Sí, Transformers.

INVESTIGADORA: Jo, pero es que yo no sé jugar porque no me explicas cómo se hace...

JULEN: Tú puedes hacer tú puedes jugar los...con Transformers como quiera. [voces solapadas] [inaudible 4.27]

INVESTIGADORA: Ya, pero si no me enseñas cómo se transforma este...

JULEN: ¿Ese?

INVESTIGADORA: Claro, me tienes que enseñar cómo se transforma.

[Maialen cantando]

JULEN: También ir en el agua. ¿Y sabes cómo se transforma?

INVESTIGADORA: No...

(5.00)

JULEN: Sí...

MAIALEN: Das ist größer als [voces solapadas] [inaudible 4.55]

JULEN: ...y cuando quieras, puedes hacer esto y esto. Así, así.

INVESTIGADORA: Así ¿y qué más?

JULEN: Luego así...Ah...

INVESTIGADORA: ¿No tienes que abrirle la cola?

JULEN: No... Mira. Luego haces así

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: ...Y el...el otro...

INVESTIGADORA: Espera, espera, no aprietes con tanta fuerza que igual lo rompes.

JULEN: No. Mira...

[Maialen cantando al fondo]
 INVESTIGADORA: Pero ahora, ¿en qué lo has transformado?
 JULEN: Tyranosaurus Rex.
 INVESTIGADORA: Y antes, ¿qué era?
 JULEN: Un... Robot.
 INVESTIGADORA: Pero es que antes, yo no he visto que... se pareciese a un robot.
 JULEN: Mira...
 INVESTIGADORA: Ah... ¡Ahora veo la cara! Esta es la cara del robot.
 JULEN: [murmulo de asentimiento]
 INVESTIGADORA: Y lo puedo hacer así, le levanto las piernas para arriba, ¿no?
 JULEN: Las manos...
 INVESTIGADORA: O las manos...Y ahora, ¿qué más?
 JULEN: As... La cola...
 MAIALEN: [cantando] Auch deine [inaudible 6.36]
 INVESTIGADORA: ¿Y qué hago con la cola?
 JULEN: [voces solapadas] [inaudible 6.39] Así... y luego... [inaudible 6.41]
 MAIALEN: [inaudible 6.39]
 INVESTIGADORA: Así y tiro de aquí...Guau...
 MAIALEN: Auch deine... [inaudible 6.50]
 JULEN: Ahora...
 INVESTIGADORA: Guau. ¿Y estas cosas te gustan?
 JULEN: Sí.
 INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y cómo juegas con estos? ¿A qué juegas? ¿Ahora luchan o qué hacen?
 JULEN: No pueden a luchar
 INVESTIGADORA: No pueden ¿por qué no pueden luchar?
 JULEN: No, porque el rojo Transformer que se puede transformar en...no como este.
 INVESTIGADORA: [murmulo de asentimiento]
 JULEN: Tiene una espada y puede luchar.
 INVESTIGADORA: ¿Y dónde tienes ese rojo con la espada, que lo quiero ver?
 JULEN: Ese no, pero ese tiene así, así y así.
 INVESTIGADORA: ¿Este?
 JULEN: No... [voces solapadas] {tiene lo... porque tiene así
 INVESTIGADORA: ¿El otro? ¿Y dónde está el de la espada?
 JULEN: No lo sé. Es en Müller
 INVESTIGADORA: Ah... en la tienda, en la tienda Müller. [voces solapadas]
 JULEN: Sí. En Westbahnhof.
 INVESTIGADORA: O sea, que tú no lo tienes todavía.
 JULEN: En Westbahnhof.
 INVESTIGADORA: En el Westbahnhof hay un Müller. Y ahí, en esa tienda, tienen este Transformer que tiene una espada, ¿no?
 JULEN: Sí.
 INVESTIGADORA: [murmulo de asentimiento]
 JULEN: Pero... también tiene así un grande camión.
 INVESTIGADORA: ¡Ah... se transforman en un camión, también!
 [Maialen al fondo, hablando]
 JULEN: [murmulo de asentimiento] ¿Qué? ¿El rojo?
 INVESTIGADORA: El rojo, sí.
 JULEN: No. Solo se... el...Hum.
 INVESTIGADORA: Dime.
 JULEN: No lo sé... [en voz baja] ¡Ah! Otra vez lo ha roto.
 INVESTIGADORA: Otra vez lo ha roto. Espera, déjame, ¿te ayudo?
 JULEN: No, ya lo puedo solo. Mira.
 INVESTIGADORA: A ver.
 JULEN: Solo tengo que mirar aquí...{Vale, esos dos}
 INVESTIGADORA: Hazlo con cuidadito, que si no, se te rompe...
 JULEN: [voces solapadas] [inaudible 8.59]
 INVESTIGADORA: ¿Has hecho ya una fiesta de cumpleaños?
 JULEN: Hum... ¿Qué?

INVESTIGADORA: ¿Has hecho una fiesta de cumpleaños?

JULEN: ¿Eh? No lo sé.

INVESTIGADORA: ¿No sabes si has hecho una fiesta para tu cumpleaños o no?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Sí.

JULEN: En casa y...Hum...Fuera. Afuera de casa.

INVESTIGADORA: Y fuera de casa. ¿Y dónde fuisteis?

JULEN: A {Biberhaufengasse}.

INVESTIGADORA: ¿Y qué hay ahí?

JULEN: {Ahí hay} ...Bauernhof.

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: Y nada más.

INVESTIGADORA: ¿Y qué hicisteis en el Bauernhof? ¿En la granja?

JULEN: No lo...Eh...Hemos mirado los ali, animales ...Mira.

INVESTIGADORA: ¿Y qué animales tenían?

JULEN: Ehm...Vacas...

INVESTIGADORA: [murmullo de asentimiento]

JULEN: ...ovejas...

INVESTIGADORA: Gallinas ...

JULEN: Gallinas y... y...

(10.00)

INVESTIGADORA: Ahí va, ¡qué guay!

JULEN: [risa]

INVESTIGADORA: Qué divertido. Oye, ¿y te vas a ir ahora del Kinder, me ha dicho mamá? ¿Qué os vais a ir otro sitio?

JULEN: Sí, a Alemania.

INVESTIGADORA: ¿Os vais a ir a vivir a Alemania? ¿Y te alegras?

JULEN: Hum... Sí.

INVESTIGADORA: Sí. ¿Y allí ya tienes amiguitos?

JULEN: Hum, no.

INVESTIGADORA: ¿Y cuándo te vas?

JULEN: Pregunta a mamá. Mamá lo sabe. [voces solapadas] yo no.

INVESTIGADORA: Mamá lo sabe, pero tú no lo sabes. ¿Pero estás triste?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿Por qué te vas a ir de aquí y dejas a tus amiguitos?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: ¿No?

JULEN: Pero Leon y Tobias.

INVESTIGADORA: ¿Qué pasa con Leon y Tobias?

JULEN: Están...van a estar tristes cuando no voy a estar más en el Kindergarten.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Por qué son muy buenos amiguitos tuyos?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Y tú no vas...? [voces solapadas]

JULEN: Sí. Leon es más bueno que yo y más rápido.

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¿Más rápido corriendo?

JULEN: Ajá. ¡Ya está! [sonido de motor]

INVESTIGADORA: ¡Huy!, ¡qué bien lo has hecho! ¡Por fin lo has conseguido! ¿Y Leon va a estar triste cuando te vayas?

JULEN: Sí, y Tobias también, y Kilian y Julian y [inaudible 11.52]

INVESTIGADORA: [voces solapadas] ¿Y tú no vas a estar...?

JULEN: ¡Mira qué tengo aquí!

INVESTIGADORA: ¿Qué es eso?

JULEN: Un escorpión y una araña.

INVESTIGADORA: Jo, Un escorpión y una araña. Esto es una calcamonía. Lo has hecho con agua, ¿verdad? Con agua, así y una esponja. ¿Tienes más?

JULEN: ¡No! [alejándose] Ahora lo vas a ver.

INVESTIGADORA: ¡Ahí va!

JULEN: ¡Un Tattoo!

INVESTIGADORA: ¡Son auténticos tatuajes! A ver, ¿quién, quién te los ha regalado?

JULEN: Nadie.

INVESTIGADORA: ¿Nadie? ¿Te los has comprado tú solo?

JULEN: ¡No, mamá!

INVESTIGADORA: Ah, mamá. ¿Y qué te parece si ponemos este aquí?

JULEN: ¡No!

INVESTIGADORA: ¿No? [risas] ¿Por qué no?

JULEN: Porque son míos.

INVESTIGADORA: Pero te ponemos a ti, aquí, en la tripa.

JULEN: [risas]

INVESTIGADORA: Así, cuando te vayas a la piscina, se te ve. ¿Lo quieres? A ver, enséñame, son muy grandes, ¿eh?

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: Enséñamelos, a ver.

JULEN: Aquí tenía un dinosaurio...

INVESTIGADORA: ¿Un dinosaurio? ¿Y qué tipo de dinosaurio tenías, un Tyrannosaurus Rex?

JULEN: Sí. [onomatopeya de movimiento] ¿Sabes cómo se puede transformar en un robot? No sé cómo se puede transformar. Ese.

INVESTIGADORA: A ver, enséñame cómo se puede transformar en robot. Enséñame, cómo se puede transformar. Pero me tienes que explicar lo que haces. [voces solapadas]

JULEN: Lo transformo en un robot.

INVESTIGADORA: ¿Con espada o sin espada?

JULEN: Sin espada. Mira.

INVESTIGADORA: ¡Buah!

JULEN: Ninguna espada.

INVESTIGADORA: No tiene ninguna espada. Y entonces, ¿cómo va a luchar con este robot mío?

JULEN: Pues...

INVESTIGADORA: Yo tengo uno, tú tienes otro... Y ahora, ¿qué hacen?

JULEN: Pues... No lo sé. Hum... ¡Mira lo que hay en el balcón!

INVESTIGADORA: ¿Qué hay en el balcón?

JULEN: Lo puedes ver....

INVESTIGADORA: Pero dímelo tú, qué es lo que hay...

JULEN: No lo sé...

INVESTIGADORA: ¿Hay cajas?

JULEN: Hum...No.

INVESTIGADORA: ¿No? ¿Qué hay? Una bici, ¿no?

JULEN: Mía.

INVESTIGADORA: ¿Es tuya?

JULEN: Y mi Skateboard, lo que tiene Maialen.

INVESTIGADORA: Ah, tu Skateboard. ¿Y qué más?

JULEN: [sonidos con la boca]

INVESTIGADORA: ¿Sabes andar en bici?

JULEN: Ya está...

INVESTIGADORA: ¡Ah! ¿Sabes andar en bici o no?

JULEN: ¿Qué?

INVESTIGADORA: ¿Sabes ir en bici?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: ¿Sí? ¿Y vas mucho? ¿Y con quién vas?

JULEN: Maialen.

INVESTIGADORA: ¿Y con quién más? Porque tu hermana no sabe ir solita todavía, ¿no?

JULEN: ¡Sí! Maialen tiene un Laufrad.

INVESTIGADORA: Ah, Maialen tiene un Laufrad. ¿A ver?

JULEN: Está aquí.

INVESTIGADORA: Espera, espera. ¿Pero puede ir solita con él? [voces solapadas]

JULEN: ¿Con qué?

INVESTIGADORA: ¿O necesita a papá y a mamá?

JULEN: Papá está en Alemania.

INVESTIGADORA: ¿Papá está en Alemania ya?

JULEN: Sí. [voces solapadas]
 INVESTIGADORA: Y no va a venir...
 JULEN: Ven.
 INVESTIGADORA: A ver, ¿qué?
 JULEN: Aquí no está papá, ¿ves?
 INVESTIGADORA: Aquí...
 JULEN: Aquí, pa...Aquí, papá, no. [voces solapadas] No está papá.
 INVESTIGADORA: No está papá. Aquí, tampoco está papá. ¿Vamos a ver si papá está en otro sitio?
 JULEN: ¿Qué?
 INVESTIGADORA: ¿Vamos a ver si está papá en otro sitio o no está?
 JULEN: No está.
 INVESTIGADORA: No está, en ningún sitio está papá.
 JULEN: Ningún sitio.
 INVESTIGADORA: ¿Qué tienes ahí, en la maleta?
(15.00)
 JULEN: ¿En qué maleta? ¿En esa?
 INVESTIGADORA: Sí.
 JULEN: Ropa.
 INVESTIGADORA: Ropa. ¿Y por qué tienes la ropa en la maleta?
 JULEN: Porque nos vamos también a Alemania.
 INVESTIGADORA: ¿Y cuándo os vais, {pues}? [voces solapadas] ¿Os vais pronto?
 JULEN: Un mes.
 INVESTIGADORA: ¿Un mes? ¿Ves como sí lo sabes? Antes me has dicho que no lo sabías, pero sí que lo sabes.
 JULEN: Hum...
 INVESTIGADORA: [en voz baja] Yo también lo creo, que sabes muchas cosas, ¿no? Yo también creo que sabes muchas cosas.
 JULEN: Bueno, podemos jugar.
 INVESTIGADORA: Sí, vamos a jugar. ¿A qué jugamos?
 JULEN: Transformers...
 INVESTIGADORA: ¿Y cómo jugamos? Es que te lo estoy preguntando todo el tiempo cómo se juega a los Transformers, pero no me lo explicas.
 JULEN: Yo no sé cómo se juega.
 INVESTIGADORA: Entonces, ¿qué hacemos? [voces solapadas] ¿Luchamos, o...?
 JULEN: [inaudible 15.41] Luchar...
 INVESTIGADORA: Venga, vale. Yo contra ti, o tú contra mí, a ver...
 JULEN: Mira...
 INVESTIGADORA: Esto, ¿qué es? ¿Esto es para disparar? [voces solapadas] Ahí va...
 JULEN: No...
 INVESTIGADORA: Es una garra, ¿o qué es esto?
 JULEN: Una garra...
 INVESTIGADORA: ¿Una garra? Sí, para hacer así: grrrr, grrr...
 Vale. Dame. Y ahora, con esto... ¿A ver? [haciendo como que lucha]
 JULEN: Ese es más fuerte que tú... [risas]
 INVESTIGADORA: ¿Tú eres más fuerte que yo? A ver, no me lo creo... Demuéstramelo.
 JULEN: [risas]
 INVESTIGADORA: Demuéstralo...
 JULEN: Mira...
 INVESTIGADORA: ¿Pero sabes lo que estás haciendo?
 JULEN: Sí [onomatopeya con la boca]
 INVESTIGADORA: Mira, romperlo, claro. Y ahora, ¿qué hacemos?
 JULEN: Pero mira...
 INVESTIGADORA: ¿Lo puedes poner otra vez?
 JULEN: Sí.
 INVESTIGADORA: ¿Sí? A ver...
 JULEN: Mira... [canturreando]
 INVESTIGADORA: {Oye}, y vamos a luchar con este, también.
 JULEN: [bufido con la boca]
 INVESTIGADORA: Venga...

JULEN: ¡Ja!

INVESTIGADORA: Dile al perro que no me chupe los pies. [voces solapadas] Dile al perro...

JULEN: ¡Se llama Negu!

INVESTIGADORA: Negu.

JULEN: Tú lo tienes que decir, no yo.

INVESTIGADORA: Vale.

JULEN: Yo me transformo en...

INVESTIGADORA: ¡No! No, Negu. [voces solapadas]

JULEN: ¡En un coche!

INVESTIGADORA: Te has transformado otra vez en el coche. Oye, y a mí, se me han dado la vuelta las manos, ¿qué hago? ¿Cómo las puedo poner? Vale.

[Maialen canturreando al fondo]

JULEN: Pero tú, espera, ¿vale?

INVESTIGADORA: ¿A qué espero?

JULEN: Pues...cuando estoy.

INVESTIGADORA: ¿A que estés listo?

JULEN: Sí.

INVESTIGADORA: Venga.

[Maialen sigue canturreando]

JULEN: Y tú haces el resto, ¿vale?

INVESTIGADORA: Yo hago el resto, ¿qué resto?

JULEN: Esto.

INVESTIGADORA: Vale.

JULEN: ¿Y los... esto?

INVESTIGADORA: ¿Los brazos?

JULEN: Ya está.

INVESTIGADORA: Vale. ¿Y ahora?

JULEN: ¿Ahora?

INVESTIGADORA: [voces solapadas] Vale, vale, ya sé.

JULEN: No sé...

INVESTIGADORA: Creo que ya sé. Creo que ya veo cómo se hace. ¿Y tú también haces el resto? ¿Tú haces el tuyo? ¿Tú transformas el tuyo?

JULEN: Tú transformas el mío ...

INVESTIGADORA: Vale.

JULEN: Porque son míos.

INVESTIGADORA: Bueno, ya sé que son tuyos, pero me lo has dejado ahora para jugar, ¿no?

JULEN: [murmullo de asentimiento]

INVESTIGADORA: ¿O no? ¿Qué hago con los brazos estos? ¿Los escondo?

JULEN: No.

INVESTIGADORA: Así, ya, ya lo veo. [voces solapadas] Así, que sí.

JULEN: Sí...

INVESTIGADORA: Así, ya lo veo, ya.

JULEN: ¡Ay! No sé cómo... [piezas cayendo]

INVESTIGADORA: ¿No sabes cómo va?

JULEN 12

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor y tiempo
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio

Tiempo total 00:24:56 min

[La sesión empieza a 00:00:00]
 [00:00:00] JULEN: ¿Así?
 [00:00:06] MAMÁ: Un poco más.
 [00:00:06] JULEN: ¿Así?
 [00:00:06] MAMÁ: Así no se oye.
 [00:00:06] JULEN: ¿Así o así?
 [00:00:06] MAMÁ: Venga vamos a jugar con Julen. Así está bien, pero ...
 [00:00:22] JULEN: Mama kannst du ...
 [00:00:39] MAMÁ: Barajas las cartas por favor. ¿Vas a jugar tú sola o vas a jugar conmigo?
 [00:00:36] JULEN: Nein mit mir oder mit der Mama.
 [00:00:43] MAMÁ: ¿Vas a jugar tú sola?
 [00:01:04] JULEN: No es para ti.
 [00:01:10] MAMÁ: Empieza Julen.
 [00:01:17] JULEN: ¿Por qué?
 [música en el fondo]
 [00:01:44] MAMÁ: Te toca Julen. Uno.
 [00:01:59] JULEN: Ahora Maialen.
 [00:01:55] MAMÁ: No, ahora tu.
 [00:02:04] JULEN: ¿Por qué?
 [00:02:08] MAMÁ: porque lo he dado yo.
 [la madre habla mucho con Maialen porque Maialenn juega con ellos]
 [00:03:41] JULEN: ¿Yo?
 [00:03:38] MAMÁ: Mhmm.
 [00:03:38] JULEN: Me salto mamá.
 [00:03:43] JULEN: ¡Uno!
 [00:03:49] MAMÁ: Azul. busca una carta azul.
 [00:04:08] JULEN: ¿Y ahora quién?
 [00:04:15] MAMÁ: Ahora tú.
 [00:04:19] JULEN: Uno.
 [00:04:04] MAMÁ: Uno.
 [00:04:29] MAMÁ: Maialen, ven. Julen es que es un poco molesta todo el rato lo mismo Julen.
 [00:04:21] JULEN: A mí me gusta la música.
 [00:04:29] MAMÁ: Pero todo el rato lo mismo cansa. venga, azul
 [00:04:37] JULEN: (inaudible)
 [00:04:46] MAMÁ: Julen. Dos para Maialen y ha ganado.
[00:05:02] JULEN: (..) Maialen.
 [00:05:08] MAMÁ: Otra carta.
 [00:05:17] JULEN: Hipopótamo.
 [00:05:40] MAMÁ: ¿Azul? ¿Julen?
 [00:05:52] JULEN: Maialen no.
 [00:05:58] MAMÁ: Julen. Cambio de color, ¿a qué color cambias Maialen?
 [00:06:42] JULEN: Maialen.
 [00:07:08] MAMÁ: Julen, mira la carta.
 [00:07:32] JULEN: ¿Ahora yo?
 [00:08:04] MAMÁ: No.
 [00:08:11] JULEN: Ahora yo.
 [00:08:09] MAMÁ: Esa carta no hay, ¿por qué la escondes?
 [00:08:06] JULEN: Porque (..) ahí y todos dicen "ohh me salto".
 [00:08:30] JULEN: No me gusta.

[00:08:26] MAMÁ: Por eso deberías tener todas las cartas en una mano.

[00:08:27.] JULEN: No, quiero esconder.

[00:08:34] MAMÁ: Luego no te acuerdas de que está allí. ¡Verde!

[00:08:53] JULEN: Otro pótamo.

[00:08:53] MAMÁ: Habla bien Julen.

[00:08:54] JULEN: Otro hipopótamo.

[00:09:33] JULEN: Tú Maialen, tú Maialen.

[00:09:43.15] MAMÁ: Un flamenco. ¿Julen?

[00:10:04.27] JULEN: Sí.

[00:10:15.04] MAMÁ: Te toca.

[00:10:09] JULEN: Salto Maialen.

[00:10:24] MAMÁ: Una carta roja, Maialen, ¿tienes una?

[00:10:36] JULEN: Nein, lass es einfach so. Jetzt du Maialen.

[00:10:41] MAMÁ: Maialen, jirafa. Tienes que decir uno.

[00:11:11] MAMÁ: Otra vez, pues dáme las cartas.

[00:11:15] JULEN: Tiene un (..) uno.

[00:11:30] MAMÁ: Seguramente que no lo sabías.

[00:11:47] JULEN: Yo también quería así un (..) un (..).

[00:12:51] MAMÁ: Julen, mañana es viernes.

[00:12:59] JULEN: El viernes voy a jugar a fútbol.

[00:13:10] MAMÁ: No, el viernes tienes Turnen y tienes que traer la bolsa a casa.

[00:13:12] JULEN: ¿Por qué?

[00:13:12] MAMÁ: Para lavar la camiseta y los pantalones.

[00:13:14] JULEN: Ya están allí.

[00:13:14] MAMÁ: Bueno tienes que traerlo.

[00:13:17] JULEN: Mañana después del Turnen cuando voy a casa.

[00:13:23] MAMÁ: Cuando vayas a casa.

[00:13:29.10] JULEN: Ahh.

[00:13:48] MAMÁ: Te toca Maialen.

[00:15:15] JULEN: Salto mamá.

[00:15:23] MAMÁ: Una. Esa puedes echar. Ahora toca a Julen.

[00:16:08] JULEN: Tengo un crocodilo, ¿Mamá?

[00:16:21] MAMÁ: Sí, tienes crocodilo y una carta azul.

[00:17:18] MAMÁ: Julen. Cambio a verde. Eso no es verde.

[00:18:24] JULEN: Chúpate dos Maialen.

[00:18:42] MAMÁ: Te toca Maialen.

[00:18:59] JULEN: Uno.

[00:19:09] MAMÁ: ¿Dónde era la girafa, Maialen? (..)

[00:19:22] JULEN: Porque ella no lo sabe.

[00:20:06] MAMÁ: Bueno, pero lo puede eliminar.

[00:19:38] MAMÁ: Chúpate una Julen.

[00:20:02] MAMÁ: Julen te toca. Maialen te toca. ¡Oye si siempre tengo que decir a quién le toca, vamos mal, eh!

[00:20:20] JULEN: No sé cuándo, ahora.

[00:20:23] MAMÁ: Sí.

[00:20:32] JULEN: Ahora Maialen.

[00:21:23] JULEN: Chúpate una Maialen.

[00:21:19] MAMÁ: ¿Qué has dicho Julen?

[00:21:35] JULEN: (..) otra.

[00:21:39] MAMÁ: Maialen no quiere jugar más. Te toca Julen.

[00:21:52] JULEN: No puedo.

[00:22:36] JULEN: ¡Ah sí, sí, sí puedo!

[00:22:36] MAMÁ: Ya es tarde Julen. ¡Uno Maialen!

[00:22:41] JULEN: Yo tengo rojo o verde.

[00:22:59] MAMÁ: O hipopótamo, ¿tienes o no?

[00:22:56] JULEN: No, pero tengo una carta que es muy bien.

[00:23:12] MAMÁ: ¿Y por qué no la usas Julen? Te he dicho si tienes o no y me has dicho que no, eso significa que no puedes jugar.

[00:23:13] JULEN: Cambio a rojo.

[00:23:29] JULEN: Chúpate dos Maialen.

[00:24:07] MAMÁ: Julen.

[00:24:37] JULEN: Esa.

[00:24:42] MAMÁ: Yo voy a poner la cena y ya podéis bajar para cenar. ¿Me oís?

[00:24:55] JULEN: Sí.

[00:24:55] JULEN: Ya puedes ir abajo.

3. Transcripciones Saskia

SASKIA01

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio

Tiempo total 19:10

[La sesión empieza a 00:01]

[00:00:04.13] MAMÁ: Bueno. Venga, ¿a qué quieres que juguemos?

[00:00:05.29] SASKIA: Esto.

[00:00:05.29] MAMÁ: ¿Esto qué? ¿Con los animales?

[00:00:08.23] SASKIA: Sí.

[00:00:08.23] MAMÁ: Vale, tú me dices. ¿Cuál es mi animal? ¿Cuál puedo coger yo?

[00:00:20.08] SASKIA: La perro.

[00:00:21.11] MAMÁ: ¿Un perro? Vale.

[00:00:23.13] SASKIA: Y yo soy la.. la caballo.

[00:00:27.28] MAMÁ: ¿Tú quieres ser el caballo?

[00:00:27.28] SASKIA: Sí, con la Mann.

[00:00:33.26] MAMÁ: ¿Con la qué?

[00:00:33.26] SASKIA: Con la Mann.

[00:00:33.26] MAMÁ: Ah con el hombre.

[00:00:37.08] SASKIA: Sí.

[00:00:37.08] MAMÁ: ¿Con el rangero?

[00:00:41.01] SASKIA: Sí.

[00:00:42.14] SASKIA: Ella puedas kschiu kschiu.

[00:00:43.11] MAMÁ: ¿Y qué hace el hombre, el rangero?

[00:00:48.16] SASKIA: Hace así, así muy bien.

[00:00:51.03] MAMÁ: ¿Qué hace muy bien? ¿Trabaja muy bien? Ah con la paja.

[00:00:53.01] SASKIA: Allí hay un Apfel, Apfel.

[00:00:58.10] MAMÁ: Sí allí hay una manzana. Y entonces, ¿qué hace con la paja?

[00:00:59.04] SASKIA: Oh aquí es un manzana.

[00:01:04.01] MAMÁ: Sí.

[00:01:04.01] SASKIA: Yo tengo que quitar. Y tiene aquí zapatillas. Tiene zapatillas y ahora viene un tractor.

[00:01:24.05] MAMÁ: Qué chulo es el tractor. ¿Y de quién es, del rangero?

[00:01:30.00] SASKIA: Sí, y el tractor va (...).

[00:01:45.17] SASKIA: Mamá.

[00:01:45.28] MAMÁ: Ya voy, ya voy.

[00:01:48.12] SASKIA: ¿Qué?

[00:01:48.12] MAMÁ: Le decía a papá que estamos grabando. Vamos a jugar más. Mira yo voy a poner aquí este árbol.

[00:02:01.13] SASKIA: Yo voy a poner esto aquí, para poder ver (...).

[00:02:10.10] MAMÁ: Y además hay dos coches.

[00:02:21.24] SASKIA: Y el Spiel tiene coches.

[00:02:24.05] MAMÁ: ¿El qué tiene coches? Hay tres coches. Sé que estaba el (...) ¿lo ponemos en el lado de la granja?

[00:02:28.00] SASKIA: Sí, lo pones aquí.

[00:02:28.00] MAMÁ: Ay qué chulo, mira, ha quedado así al lado de la granja y estaba (...).

[00:02:37.09] SASKIA: ¿Y eso qué? ¿Dónde es mío?

[00:02:41.16] MAMÁ: ¿Qué buscas?

[00:02:45.22] SASKIA: ¿Y dónde está Alexia?

[00:02:45.22] MAMÁ: Alexia está durmiendo.

[00:02:45.22] SASKIA: Pero esto de Alexia.

[00:02:52.02] MAMÁ: Ah esto no lo sé. Es que no sé cuál era de Alexia.

[00:02:57.15] SASKIA: Este. Este es de Alexia. ¿Y dónde es mío?

[00:03:01.29] MAMÁ: Mira, quizás está en el sofá, a ver.

[00:03:07.01] SASKIA: No está. No quiero más.

(ACTIVITY) ruido. Saskia se ha caído.

[00:03:22.18] MAMÁ: ¿Te has hecho daño? ¿Te has hecho daño?

[00:03:33.24] MAMÁ: A ver, cuál es la mía.

[00:03:32.19] SASKIA: Mamá esa tiene aquí la (..) sucia.

[00:03:38.17] MAMÁ: ¿Tiene (..) sucio? Mira este se puede limpiar.? Pero, ¿sabes de qué es?

[00:03:51.05] SASKIA: Sí.

[00:03:51.05] MAMÁ: De la tinta que tenías en las manos.

[00:03:57.01] SASKIA: Sí.

[00:03:57.01] MAMÁ: ¿Cuál es la mía? ¿Cuál me dejas?

[00:04:00.00] SASKIA: Tú estás la Belle.

[00:04:00.00] MAMÁ: ¿Yo soy Belle?

[00:04:04.14] SASKIA: Se te quita.

[00:04:04.14] MAMÁ: ¿Me has quitado?

[00:03:52.29] SASKIA: (..) se quita.

[00:04:12.22] MAMÁ: ¿Para jugar se quita?

[00:04:12.22] SASKIA: Sí, porque la falda va a ser sucia.

[00:04:24.02] MAMÁ: Ah para que no se ensucie.

[00:04:24.02] SASKIA: Sí, la chaqueta dejamos.

[00:04:28.22] MAMÁ: ¿La chaqueta dejamos?

[00:04:28.22] SASKIA: Sí de Elsa.

[00:04:35.12] MAMÁ: La chaqueta dejamos, pero la falda no.

[00:04:35.12] SASKIA: No.

[00:04:38.04] SASKIA: Y las zapatos también.

[00:04:46.15] MAMÁ: ¿Los zapatos los dejamos o los quitamos?

[00:04:48.04] SASKIA: Dejamos. Vamos a jugar.

[00:04:57.15] SASKIA: Al caballo.

[00:05:05.02] MAMÁ: ¿A montar a caballo?

[00:05:11.17] SASKIA: ¡Sí! ¡Vamos!

[00:05:00.11] MAMÁ: Yo soy la que más alto salta. Ah no este salta más alto que yo.

[00:05:23.20] SASKIA: Y ahora se canta.

[00:05:23.20] MAMÁ: ¿Se canta?

[00:05:23.20] SASKIA: Canta.

[00:05:26.15] MAMÁ: Ah, ¿y qué cantan?

[00:05:29.12] SASKIA: Tantuntentin.

[00:05:30.28] MAMÁ: Tantuntentin.

[00:05:33.01] SASKIA: Tantuntentintan. Ahora.

[00:05:48.22] MAMÁ: Pero siempre cantas lo mismo. Canta otra. ¿Qué cariño? ¿Ahora qué?

[00:05:49.20] SASKIA: Ahora hacemos la Rock (..) con la princesa.

[00:06:00.21] MAMÁ: ¿Le ponemos otra falda?

[00:06:03.12] SASKIA: Sí.

[00:06:07.25] MAMÁ: Se equivoca. Mira la Belle se equivoca y se pone la falda de Anna y entonces Anna dice "¡Ehh!".

[00:06:12.07] SASKIA: Y la Belle tiene la Anna tiene la Rock de la (..).

[00:06:25.29] MAMÁ: ¿De la? Mira, ¿te gusta la falda?

[00:06:29.18] SASKIA: Sí, pero es mío.

[00:06:30.12] MAMÁ: Sí, pero ¿me lo dejas?

[00:06:33.22] SASKIA: Pero yo tengo la falda de la Elsa, porque Elsa es mi amigo.

[00:06:43.05] MAMÁ: Es tu hermana, ¿no? Son hermanas.

[00:06:44.08] SASKIA: Sí.

[00:06:48.12] MAMÁ: Como Saskia y Alexia.

[00:06:45.22] SASKIA: Pero stán grandes.

[00:06:56.20] MAMÁ: ¿Son mayores? ¿Y Alexia y Saskia?

[00:07:05.19] SASKIA: También son mayores. Alexia es la pequeña.

[00:07:10.10] MAMÁ: Sí, es pequeña.

[00:07:25.03] SASKIA: Yo tengo la falda de la Belle. La Elsa tiene falda de la Belle.

[00:07:30.11] MAMÁ: La Belle tiene la falda de Anna. La Anna tiene la falda de Elsa y Elsa tiene la falda de Belle.

[00:07:43.29] SASKIA: Sí, vamos a jugar.

[00:07:51.27] SASKIA: Mamá no puedo esto.

[00:07:54.05] MAMÁ: ¿No puedes qué?

[00:07:55.22] SASKIA: No puedo las dos.

[00:07:55.22] MAMÁ: No puedes las dos. ¿Quieres que yo tomo las dos y tú una?

[00:07:59.03] SASKIA: Sí.

[00:08:00.17] SASKIA: “Hola soy la Elsa y tú la Anna y tú Belle.”

[00:08:05.17] MAMÁ: Sí. ¿A qué jugamos?

[00:08:07.29] SASKIA: ¡Vamos al parque!

[00:08:18.14] MAMÁ: Okay.

[00:08:18.14] SASKIA: ¡O espera! Todos vamos aquí.

[00:08:24.08] SASKIA: Y aquí es un Mann.

[00:08:24.08] MAMÁ: Aquí es un rangero, verdad.

[00:08:25.23] SASKIA: Sí.

[00:08:25.23] MAMÁ: Hay un rangero.

[00:08:32.02] SASKIA: ¡Espera! Espera tene este (...).

[00:08:38.20] MAMÁ: ¿Lo ponemos afuera?

[00:08:43.12] SASKIA: ¡Sí!

[00:08:47.06] MAMÁ: Okay.

[00:08:51.14] SASKIA: Esperamos.

[00:08:58.23] MAMÁ: Sí. Ya está todo fuera.

[00:09:13.20] SASKIA: Sí, ¡vamos!

[00:09:11.18] MAMÁ: ¿Adónde vamos?

[00:09:14.14] SASKIA: ¡Al parque!

[00:09:14.14] MAMÁ: Ay, pero esto es un parque lleno de cosas. ¿Dónde podemos jugar nosotras?

[00:09:21.20] SASKIA: Oh, vamos dentro.

[00:09:28.03] MAMÁ: Vamos dentro. Ahora llueve.

[00:09:32.05] SASKIA: Sí.

[00:09:32.05] MAMÁ: Está lloviendo.

[00:09:33.23] SASKIA: Sí. Vamos a echar.

[00:09:38.18] MAMÁ: ¿Vamos a echarnos, a dormir un poco?

[00:09:39.05] SASKIA: Sí. Ahora viene la perro.

[00:09:52.27] MAMÁ: El perro.

[00:09:57.29] SASKIA: Y todo dice: “¿Qué es eso?”

[00:10:00.26] MAMÁ: ¿Todos se le preguntan?

[00:10:10.07] MAMÁ: ¿Y este es un pato o un pollo?

[00:10:11.16] SASKIA: Un pato.

[00:10:13.13] SASKIA: Mamá luego hace wuo wuo.

[00:10:18.25] MAMÁ: Sí.

[00:10:22.28] SASKIA: Woou, woou, woou, woou, woou, woou, woou, ...

[00:10:50.12] SASKIA: Ahora viene la (...).

[00:10:50.12] MAMÁ: ¿Quién viene?

[00:10:50.12] SASKIA: La Mann.

[00:10:53.27] MAMÁ: ¿El rangero?

[00:10:53.27] SASKIA: Woou, woou, woou.

[00:11:32.08] MAMÁ: ¿Y qué dice?

[00:11:33.26] SASKIA: Que está (...).

[00:10:58.01] MAMÁ: ¡Venga! Me caigo la ostia.

[00:11:05.26] SASKIA: Wou, wou, wou, miau, miau, wou, wou, ...

[00:11:40.07] MAMÁ: Vamos, vamos a dormir.

[00:11:42.18] SASKIA: Wou, wou, wou.

[00:11:45.13] MAMÁ: ¿Y ahora quién viene?

[00:11:45.13] SASKIA: Y ahora se ruerme.

[00:11:47.11] MAMÁ: A ahora se duerme.

[00:11:52.11] SASKIA: Ahora va solita la la {Rosslee}.

[00:11:58.26] MAMÁ: ¿El caballo va solita?

[00:11:58.26] SASKIA: Sí, sí.

[00:12:01.06] SASKIA: Y la, y la Mann no sé dónde está la caballo.

[00:12:06.08] MAMÁ: ¿Ah el rangero no sabe dónde está? ¿Y qué hace? ¿Va preguntando?

[00:12:10.29] SASKIA: Sí.

[00:12:10.29] MAMÁ: ¿Qué dice?

[00:12:13.05] SASKIA: No sé.

[00:12:16.02] MAMÁ: Dice: "Caballo, ¿dónde estás?"

[00:12:18.11] SASKIA: Sí.

[00:12:20.22] MAMÁ: Sí.

[00:12:20.22] SASKIA: Sí.

[00:12:20.22] MAMÁ: Y el caballo, ¿qué dice? ¿Nada?

[00:12:22.25] SASKIA: Solo: "Ihiiuu".

[00:12:26.07] MAMÁ: Ajá, vale. "Caballo! ¡Dónde estás, no te veo! Díme dónde estás".

[00:12:48.29] MAMÁ: Se ha escondido. Ahora el rangero está triste, porque no sabe dónde está el caballo. No pasa nada. ¿Tú sabes dónde está el caballo?

[00:12:59.27] SASKIA: No. Luego viene la pato y dice: "Aquí está".

[00:13:06.28] MAMÁ: ¿Quién viene?

[00:13:06.28] SASKIA: La patito.

[00:13:09.23] MAMÁ: El patito va y lo ve. "Yo sé dónde está el caballo, yo sé dónde está el caballo".

[00:13:25.17] MAMÁ: Hola caballo no te veía, no te veíamos. Vamos a casa, ven, qué llueve. Venga.

[00:13:31.26] SASKIA: Y la caballo va aquí.

[00:13:39.23] MAMÁ: Muy bien.

[00:13:41.08] SASKIA: Y (ich nehm diese) para comer.

[00:13:44.11] MAMÁ: ¿Qué? ¿La paja para comer?

[00:13:44.11] SASKIA: Sí.

[00:13:46.11] MAMÁ: Vale.

[00:13:51.26] SASKIA: Y esto.

[00:14:00.16] SASKIA: Y hace: "Kukurukuu".

[00:14:10.29] SASKIA: Y la Mann dice: "¿Qué es eso?" Kukurukuu, sí.

[00:14:14.20] MAMÁ: El rangero se pregunta. Pero el rangero sabe que no es el gallo porque el gallo ya está en su granja.

[00:14:24.19] MAMÁ: A lo mejor le dice que se cae.

[00:14:27.21] SASKIA: Dice: (...). {y se caya}

[00:14:32.10] MAMÁ: Mira.

MAMÁ: Mira.

[00:14:36.01] SASKIA: No, es un gato.

[00:14:36.01] MAMÁ: Ah sí es un gato.

[00:14:41.00] SASKIA: Ese es un perro.

[00:14:43.27] MAMÁ: Pero a ver, pero entonces este gato (...) ¿aquí qué tiene?

[00:14:52.11] SASKIA: No.

[00:14:59.27] SASKIA: Y la perro también no.

[00:15:03.16] MAMÁ: El perro no tiene, pero el gato sí.

[00:15:06.28] SASKIA: Y Müsli también.

[00:15:11.13] MAMÁ: El gato también tiene (...), es verdad.

[00:15:14.11] SASKIA: Pero ese gato no.

[00:15:16.18] MAMÁ: No, ese gato no. A lo mejor se ha cortado con las tijeras.

[00:15:20.10] SASKIA: Sí.

[00:15:26.10] SASKIA: Ahora la Hund va y la Mann no sé dónde está.

[00:15:34.05] MAMÁ: ¿Qué buscas?

[00:15:37.16] SASKIA: La (...) la anker no sé dónde está.

[00:15:46.00] MAMÁ: La tengo yo.

[00:15:31.25] SASKIA: Pero la rangero no sé dónde está la perro.

[00:15:47.10] MAMÁ: Vale, el rangero no sabe dónde está el perro y entonces le llama: "Perro." ¿Cómo se llama el perro?

[00:15:55.19] SASKIA: Martín.

[00:15:55.19] MAMÁ: "Martín! ¿Dónde estás Martín? ¡Ven a casa! ¿Dónde estás?"

[00:16:02.15] SASKIA: Y no sabe.

[00:16:06.12] MAMÁ: Y se preocupa, ¿no?

[00:16:08.00] SASKIA: Sí. Y ahora vene la Elsa.

[00:16:13.10] MAMÁ: Vale.

[00:16:13.10] SASKIA: "Yo sé dónde está la, la, la perro."

[00:16:22.15] MAMÁ: "¿Y dónde está?"

[00:16:23.29] SASKIA: Mira. Vamos. Aquí está. Dentro.

[00:16:32.19] MAMÁ: Dentro. "Hola, ¡ven a casa!"

[00:16:37.03] SASKIA: Martín, Martín. Aquí está Martín. ¿Ves?

[00:16:42.20] MAMÁ: Y el perro y el rangero se van a sus casitos. "Vamos a casa."

[00:16:45.20] SASKIA: Luego va la Martón.

[00:16:52.07] MAMÁ: ¿Quién es? ¿La vaca? Vale.? Y la vaca, ¿se ha perdido?

[00:16:56.03] SASKIA: Sí.

[00:16:58.23] MAMÁ: ¿Y ahora qué hace sin la vaca? "¡Ven a casa Martón!".

[00:17:14.05] SASKIA: ¡Muh! Kukurukuu.

[00:17:19.15] MAMÁ: "¿Tú sabes dónde está Martón?"

[00:17:25.19] SASKIA: Kukurukuu, kukurukuu.

[00:17:22.29] SASKIA: Y luego vene el rangero.

[00:17:32.09] MAMÁ: ¿El rangero viene?

[00:17:32.27] SASKIA: Sí.

[00:17:33.15] MAMÁ: ¿Y qué dice?

[00:17:35.12] SASKIA: Con la Kukurukuu. Ese no puede aquí.

[00:17:41.23] MAMÁ: ¿Ese no puede subir aquí?

[00:17:42.07] SASKIA: No.

[00:17:50.02] MAMÁ: ¡Oye!

[00:17:58.02] SASKIA: Y no sabe dónde está la gato.

[00:17:58.02] MAMÁ: ¿No sabe dónde está el gato?

[00:17:58.02] SASKIA: Sí.

[00:18:01.03] MAMÁ: Se pierden todos los animales, eh.

[00:18:07.14] MAMÁ: "Dónde está mi gallo?" ¿Y quién lo sabe dónde está?

[00:18:09.17] SASKIA: La Anna.

[00:18:13.08] MAMÁ: Anna lo sabe.

[00:18:13.08] SASKIA: Sí.

[00:18:13.08] MAMÁ: "Anna, ¿sabes dónde está el gallo?"

[00:18:20.08] SASKIA: Sí.

[00:18:20.08] MAMÁ: ¿Me lo dices?

[00:18:20.08] SASKIA: Sí. Ahí. El gallo estaba con Elsa.

[00:18:35.15] MAMÁ: Estaba con Elsa.

[00:18:37.08] SASKIA: Sí, luego se cambian todo.

[00:18:40.13] MAMÁ: ¿Qué cambian todo? Las faldas.

[00:18:43.02] SASKIA: Sí. Sí cambian.

[00:18:47.28] SASKIA: Tú haces esto también.

[00:18:47.28] MAMÁ: Vale. Y yo pongo la falda de Belle en su muñeca, las cambio. Están aquí. Tú pones la de Anna?

[00:19:10.11] SASKIA: Sí.

SASKIA 02

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio

Tiempo total 20:18

[00:00:02.19] SASKIA: Cuatro, cinco. ¿Cinco has hecho?

[00:00:10.09] MAMÁ: Seis, seis hacía falta. Si quieres nos los podemos poner así, para verlas vale.

[00:00:15.28] SASKIA: Mira. Ich zähle. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho.

[00:00:22.00] MAMÁ: ¿Tú también tienes seis?

[00:00:25.17] SASKIA: Eso es ocho.

[00:00:25.17] MAMÁ: Ese es ocho, pues entonces quita dos. Quitá dos.

[00:00:31.09] SASKIA: Zähl mal .. hast du.

[00:00:31.22] MAMÁ: Venga, y una pones aquí, ¿vale? No, solo seis.

[00:00:37.29] SASKIA: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis.

[00:00:45.05] MAMÁ: Y ya está. Y esas ya las pones aquí, ¿vale?

[00:00:48.11] SASKIA: Seis, seis, seis.

[00:00:51.02] MAMÁ: Venga. Y ahora tenemos que empezar con esta carta, ¿vale?

[00:00:57.22] SASKIA: Ah warte mal.

[00:00:58.27] MAMÁ: Vale, yo espero. A ver. Las ponemos en este sitio para que las veas bien.

[00:01:16.28] MAMÁ: Allí tienes dos que puedes poner aquí, porque solo necesitas seis. Acuérdate que nos tenemos que quedar sin carta.

[00:01:24.20] SASKIA: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis. Vale.

[00:01:26.17] MAMÁ: Bien. A ver, ¿quién empieza?

[00:01:30.12] SASKIA: Yo.

[00:01:31.10] MAMÁ: ¿Empiezas tú? Vale. Pues bueno, ¿qué tienes? Mira, a ver. ¿Tienes alguna con el mismo gorro?

[00:01:43.12] SASKIA: No tengo.

[00:01:46.19] MAMÁ: No tienes. ¿Y con los mismos mofletes?

[00:01:47.29] SASKIA: También, también no.

[00:01:51.18] MAMÁ: ¿Estás segura de que no?

[00:01:55.19] SASKIA: {Eine gleiche Nase!}

[00:01:55.19] MAMÁ: Pero las narices son siempre iguales cariño. ¿Y el vestido? Tampoco. Entonces tienes que coger una carta de aquí, ¿vale?

[00:02:07.19] SASKIA: Sí.

[00:02:07.19] MAMÁ: ¿Y esa?

[00:02:09.13] SASKIA: ¡Sí!

[00:02:10.13] MAMÁ: Esa la puedes poner. Ahora yo.

[00:02:12.15] SASKIA: ¡Yo!

[00:02:12.15] MAMÁ: No. A ver ahora yo. Tengo.. sí. Tengo una con los mismos mofletes.

[00:02:24.11] SASKIA: Mofletes y luego el gorro.

[00:02:25.24] MAMÁ: Ahora tú.

[00:02:29.29] SASKIA: ¡Mismo gorro, mismo gorro!

[00:02:31.06] MAMÁ: Ay, tienes dos, ¡wow! Bueno, ahora yo. A ver. Yo tengo alguna con el mismo gorro, no. Con los mismos mofletes tampoco, con el mismo vestido tampoco. Entonces tengo que robar una. Y no tiene nada igual, no. Pues nada. Venga tú. Mira, a ver si tienes algo.

[00:02:51.21] SASKIA: No tengo (...).

[00:02:57.20] MAMÁ: Pero parece que sí tienes. Sí, vale y yo tengo con el mismo vestido. Así que voy a poner una. A ver, tú. ¿Qué tienes?

[00:03:11.15] SASKIA: Mofletes y Kleidli.

[00:03:14.17] MAMÁ: Es verdad con el mismo vestido y mofletes. A ver yo.

[00:03:23.23] SASKIA: Ahora tengo ... Hallo ich bin die Prinzessin. Yo soy el Prinz.

[00:03:31.04] MAMÁ: Tienes unos que son el príncipe y la princesa. Vale. Yo no tengo nada. Venga tú. A ver si tienes algo. Oye tú solo tienes dos, yo tengo seis.

[00:03:45.29] MAMÁ: Nada, tienes que robar una creo.

[00:03:48.02] SASKIA: Mismo.

[00:03:48.28] MAMÁ: A ver. ¿Tienes algo igual? No, y yo.

[00:03:55.27] SASKIA: Tengo tres.

[00:03:59.01] MAMÁ: Yo tengo siete, no tengo nada que poner.

[00:04:04.13] SASKIA: Hola yo soy la princesa.

[00:04:08.05] MAMÁ: No yo no puedo poner nada. A ver, tú roba, roba. Porque tampoco tienes nada para poner. A ver.

[00:04:20.07] SASKIA: Tampoco.

[00:04:21.21] MAMÁ: Jo, qué mal. Robo yo. Mismo gorro tengo ahora. Hola, pero tienes mucho para poner, puedes poner dos, dos cartas. A ver. Vaya. Yo tengo el mismo sombrero. A ver, ¿tú tienes algo para poner?

[00:04:43.25] SASKIA: Sí.

[00:04:45.02] MAMÁ: ¿Ah sí? El mismo sombrero, solo te queda una.

[00:04:54.05] MAMÁ: Ay madre.

[00:04:55.15] SASKIA: Dadaddaddaa mi princesa.

[00:04:59.00] MAMÁ: Yo voy a poner el mismo vestido. Mira a ver los mofletes, si son iguales.

[00:05:04.25] SASKIA: No.

[00:05:04.25] MAMÁ: ¿No?

[00:05:07.21] SASKIA: Esos con Blumen, esos con.

[00:05:09.15] MAMÁ: Vale yo voy a poner. Tienes que robar una, entonces.

[00:05:20.08] SASKIA: Gleiche (...).

[00:05:21.06] MAMÁ: ¿Qué tienes? ¿Mofletes? Mira, yo tengo esta. ¿Tienes alguna para poner con el mismo gorro o mismo vestido o mofletes?

[00:05:29.24] SASKIA: No.

[00:05:29.24] MAMÁ: Pues tienes que robar. Esa tiene .. nada.

[00:05:35.28] SASKIA: También no.

[00:05:37.29] MAMÁ: No. Yo voy a poner una que tiene el mismo vestido y tú puedes poner, a ver.

[00:05:48.28] SASKIA: Dos.

[00:05:48.28] MAMÁ: Solo te queda una y a mí tres a ver. Yo pongo una que tiene el mismo vestido que es esta y tú ahora tienes que robar. ¿Y tienes algo que puedas poner? No. Ah sí las con el vestido podemos poner. Yo tengo que robar. Y tiene el mismo sombrero. ¿Y ahora, Saskia? No, mira, mira.

[00:06:31.14] SASKIA: Ich gewinne!

[00:06:37.09] MAMÁ: ¿Quieres jugar otra vez o no?

[00:06:41.06] SASKIA: Sí.

[00:06:41.29] MAMÁ: Venga vamos. Doy yo, ¿vale? ¿Has visto coomo has ganado? ¿Si gano yo te enfadas?

[00:06:54.11] SASKIA: Sí.

[00:06:54.11] MAMÁ: ¿Sí? ¿Por qué?

[00:06:58.18] SASKIA: Porque (...).

[00:06:58.18] MAMÁ: ¿Quieres que ganas siempre tú? Pero alguna vez va a ganar otra persona.

[00:07:03.15] SASKIA: No.

[00:07:03.15] MAMÁ: No, siempre tú.

[00:07:04.29] SASKIA: Sí, solo puede mamá ganar o papá y no Anna y Laurenz.

[00:07:11.08] MAMÁ: ¿Anna y Laurenz no pueden ganar?

[00:07:12.18] SASKIA: No.

[00:07:14.15] MAMÁ: Vamos a jugar otra vez. Venga, doy yo, ¿vale? Toma, deja las llaves.

[00:07:35.07] SASKIA: Vale.

[00:07:35.07] MAMÁ: Uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis. Y ahora, con esta empezamos. A ver, ¿me dejas que me organizo mis cartas?

[00:08:03.21] SASKIA: Zuerst ich.

[00:08:07.15] MAMÁ: Mismo gorro.

[00:08:07.15] SASKIA: Mismo (...).

[00:08:09.18] MAMÁ: ¿Mismo qué? ¿Moflete? ¡Qué suerte!

[00:08:13.07] SASKIA: Y yo he dicho {bakli}.

[00:08:16.16] MAMÁ: Yo he dicho moflete. A ver yo tengo algo, sí. Mofletes, dos veces, así que puedo poner dos cartas.

[00:08:25.16] SASKIA: Darf man nicht.

[00:08:26.13] MAMÁ: ¿Por qué no? Oye sí. Tú también a veces has puesto todo. Sí que se puede. Venga ahora tú. A ver si puedes poner muchas. Mismo vestido y mismos mofletes y ya está. El mismo vestido no es ahí, no. Te voy a decir que podías poner. Sí mira.

[00:09:06.17] SASKIA: Kleider.

[00:09:06.17] MAMÁ: No, es otra cosa. Azul, ¿no? Mira a ver. En esas cartas tienes una que es igual que esa.

[00:09:17.04] MAMÁ: Mira, yo también tengo el mismo gorro. A ver, ¿tú puedes poner algo? Tienes que robar. Vale ponla. Ahora yo.

[00:09:36.11] SASKIA: Hey.

[00:09:36.11] MAMÁ: Tengo el mismo, eh.

[00:09:39.03] SASKIA: Podemos tres.

[00:09:43.04] MAMÁ: Eso no.

[00:09:41.22] SASKIA: Sí.

[00:09:43.16] MAMÁ: No.

[00:09:43.16] SASKIA: Sí podemos.

[00:09:44.28] MAMÁ: Eso no puedes, no me hagas trampa cariño.

[00:09:49.02] SASKIA: Sí.

[00:09:50.11] MAMÁ: No, eso no me gusta. Si me haces trampa no quiero jugar. A ver, venga, espérate.

[00:09:56.26] SASKIA: No, no.

[00:09:59.09] MAMÁ: Saskia, eso lo que has hecho ahora no se puede hacer. Eso es hacer trampa. Imagínate que yo lo hiciera a ti.

[00:10:07.11] MAMÁ: ¿Qué pasaría?

[00:10:09.11] SASKIA: Sí.

[00:10:13.08] MAMÁ: No Saskia, ahora tengo que poner yo. Si no, no jugamos. Jugamos otra cosa. ¿Jugamos otra cosa? Venga, ahora yo. Cógelo del suelo.

[00:10:25.19] SASKIA: No.

[00:10:25.19] MAMÁ: Vale. Entonces no jugamos más.

[00:10:36.09] SASKIA: (..).

[00:10:40.21] MAMÁ: Pues cógelo del suelo. A ver. Creo que ya podemos poner igual. Venga ahora yo pongo que tiene el mismo gorro. Ahora tú. ¿Qué tiene igual?

[00:11:18.12] SASKIA: (..).

[00:11:21.12] MAMÁ: Es verdad. Ahora yo pongo .. no puedo tengo que grabar.

[00:11:21.12] SASKIA: Yo lo tengo algo gleich.

[00:11:24.11] MAMÁ: A ver. Tienes algo para poner.

[00:11:27.25] SASKIA: No.

[00:11:32.27] MAMÁ: Yo tampoco tengo. Tengo que robar. A ver, ¿tú tienes?

[00:11:42.14] SASKIA: No.

[00:11:42.14] MAMÁ: ¿No tienes nada?

[00:11:45.22] SASKIA: Robar.

[00:11:45.22] MAMÁ: Yo también tengo que robar.

[00:11:52.11] SASKIA: Tengo otra, (..) dos, y tres.

[00:12:01.29] MAMÁ: Ese se puede poner. Tiene los mismos mofletes. Y yo tengo el mismo gorro. Venga tú.

[00:12:25.00] SASKIA: Nein.

[00:12:27.07] MAMÁ: Sí. ¿Qué has puesto? Y ¿qué tiene igual? Ah el vestido. Vale ahora yo tengo el mismo, el mismo moflete. Ahora tú. A ver si tienes algo.

[00:12:53.07] SASKIA: No.

[00:12:55.25] MAMÁ: Pues a robar. ¿Ya? ¿Ya has ganado? No.

[00:13:13.01] SASKIA: Una.

[00:13:13.01] MAMÁ: Ah te queda una. Yo tengo los mismos mofletes y tú tienes .. mira lo que tienes en las manos antes de robar. ¿Y qué tiene igual? ¿Tienes algo igual o no?

[00:13:25.20] SASKIA: No.

[00:13:27.23] MAMÁ: Es verdad, perdón. Pues tienes que robar.

[00:13:38.25] SASKIA: Y.

[00:13:40.25] MAMÁ: ¿Y tú? ¿No tienes nada igual?

[00:13:49.18] SASKIA: No.

[00:13:49.18] MAMÁ: Pues otra vez robar. Yo también tengo que robar.

[00:13:51.14] SASKIA: Yo también.

[00:13:53.24] MAMÁ: Oye no tengo ninguna igual, venga tú. (..) los mismos mofetes que esas. Vale. Y yo tengo esa que tiene el mismo gorro. ¿Ahora tienes algo igual?

[00:14:17.00] SASKIA: Sí. Ich hab..

[00:14:20.16] MAMÁ: Y yo tengo también esos mofletes.

[00:14:31.01] SASKIA: (..).

[00:14:37.22] MAMÁ: ¿Tienes algo o tienes que robar?

[00:14:45.16] SASKIA: Robar.

[00:14:45.16] SASKIA: ahh gleich.. oh no. Otra vez robar.

[00:14:47.04] MAMÁ: No espera, ahora tengo que robar yo. Ahora tú, ahora sí que tienes que robar. Sí pero estas dos entre ellas no van con la carta de aquí.

[00:15:09.23] SASKIA: ¿Estos?

[00:15:09.23] MAMÁ: Sí puedes ponerla aquí. Ahora he ganado yo entonces. Gano yo.

[00:15:18.21] SASKIA: Darf man nicht. Nur eins.

[00:15:21.29] MAMÁ: ¿Quieres que solo ponga una y jugamos un poco más? Bueno, venga. Ahora puedes poner una. Venga. Vaya. ¿Te has enfadado? ¿Jugamos otra vez y a ver si ganas tú o no jugamos más?

[00:15:59.20] SASKIA: No. No quiero jugar porque tú has ganado y yo quiero también.

[00:16:03.16] MAMÁ: Bueno, pero tú has ganado una vez y yo he ganado otra vez. A lo mejor si jugamos otra vez ganas tú.

[00:16:10.21] SASKIA: Nein zwei Mal.

[00:16:10.21] MAMÁ: No, yo solo una vez.

[00:16:13.18] SASKIA: Tú no puedes.

[00:16:13.18] MAMÁ: ¿Por qué no?

[00:16:15.00] SASKIA: Pero ahora gano yo.

[00:16:23.21] MAMÁ: Bueno, vamos a jugar. A ver yo creo que si jugamos ahora puede que ganes tú.

[00:16:30.22] SASKIA: Pero mejor yo veo que tú ganas y yo soy otra vez fadado.

[00:16:40.07] MAMÁ: Ya, pero a mí tampoco... a mí también me gusta mucho ganar. Pero a veces no puedo ganar. A veces se gana, ¿sabes? Se gana a veces y a veces no se gana. Por ejemplo cuando juegas con .. en la guardie. Pues a veces ganas.

[00:16:51.16] SASKIA: Ich schriebe das A.

[00:16:54.03] MAMÁ: Vale, quieres escribir un A. Pero no quieres jugar más así. ¿Qué hacemos?

[00:17:02.05] SASKIA: Schrieben.

[00:17:04.29] MAMÁ: Pero mira, quizás es mejor un C.

[00:17:08.20] SASKIA: Ich hab eh un A geschrieben.

[00:17:09.24] MAMÁ: A ver enseñame la A que has escrito. A ver cómo es. ¿Dónde está?

[00:17:17.20] SASKIA: Mira, aquí.

[00:17:19.21] MAMÁ: Ah es que es muy pequeña. Qué chula.

[00:17:21.00] SASKIA: Y aquí un R.

[00:17:24.09] MAMÁ: Ah has hecho también una R.

[00:17:24.09] SASKIA: Sí.

[00:17:27.16] MAMÁ: ¿No quieres jugar más Saskia?

[00:17:27.16] SASKIA: No.

[00:17:32.21] MAMÁ: Vale. Oye por qué no coges el lápiz que mejor ese. Mira. Toma. Con esto. Y este es para corregir las cosas.

[00:17:52.29] SASKIA: No quiero.

[00:17:55.27] MAMÁ: ¿Qué no quieres?

[00:17:55.27] SASKIA: Esto.

[00:17:55.27] MAMÁ: ¿No te gusta este lápiz?

[00:18:05.05] SASKIA: No esto (..).

[00:18:10.21] MAMÁ: ¿Eh?

[00:18:10.29] SASKIA: Esto que hab ich gemalt.

[00:18:11.22] MAMÁ: Vale te dejo el rojo, pero vas así. ¿Vale?

[00:18:17.18] SASKIA: Vale.

[00:18:21.24] MAMÁ: Así para el pajito. ¿Qué vas a pintar o qué vas a escribir?

[00:18:40.17] SASKIA: Un así y luego así.

[00:18:42.22] MAMÁ: ¿Eso qué es?

[00:18:45.07] SASKIA: C.

[00:18:51.06] MAMÁ: ¿Una S?

[00:18:54.25] SASKIA: Un S.

[00:18:56.18] MAMÁ: A ver lo que has escrito. Es que no se ve. Ah aquí. Una ... eso es una M una E una E una A. Ahora sigues así.

[00:19:21.20] SASKIA: A.

[00:19:21.20] MAMÁ: Ese es un A y una S de Saskia. A ver.

[00:19:50.02] MAMÁ: ¿Me dejas ver?

[00:19:51.18] SASKIA: Mira. Aquí es el ... Eso es dos, eso es dos, dos y eso es S.
[00:20:14.21] MAMÁ: Has una, dos, tres S y un A. La S de Saskia.

SASKIA 03

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio

tiempo total 25:27:00

[00:00:02.14] MAMÁ: (..) nos vamos de vacaciones?

[00:00:03.22] SASKIA: {Wohin?}

[00:00:04.16] MAMÁ: Venga, yo un poco aquí (..) los aviones como si fuera el aeropuerto, ¿vale?

[00:00:08.24] SASKIA: Sí.

[00:00:10.10] MAMÁ: Esto es el aeropuerto.

[00:00:12.10] SASKIA: Das ist Garage...

[00:00:14.19] MAMÁ: Mira.

[00:00:14.19] SASKIA: ... de aviones.

[00:00:16.29] MAMÁ: El garaje de aviones es el aeropuerto, ¿sabes?

[00:00:18.13] SASKIA: Sí.

[00:00:18.13] MAMÁ: Vale.

[00:00:21.11] SASKIA: Das brauchen wir aber nicht.

[00:00:21.11] MAMÁ: ¿Y tú quién eres?

[00:00:23.06] SASKIA: Yo soy ... aquí ahora se abre ...

[00:00:43.10] MAMÁ: Mira, ¿yo soy?

[00:00:46.00] SASKIA: Ahora se abre esto.

[00:00:48.16] MAMÁ: Sí se puede abrir sí. Porque es la casa de vacaciones, ¿no?

[00:00:52.07] SASKIA: Sí.

[00:00:53.14] MAMÁ: Yo soy esta.

[00:00:54.25] SASKIA: Und de vacaniones [gemeint: vacaciones] muss man ganz weit weg laufen.

[00:01:00.15] MAMÁ: Bueno tampoco hace falta puedes ir de vacaciones que no ...

[00:01:05.17] SASKIA: Con coche también.

[00:01:07.05] MAMÁ: Mhm, mira voy a poner ..

[00:01:10.09] SASKIA: Lilane o rosa.

[00:01:13.20] MAMÁ: Dámela otra lila, porque te he puesto la lila y además la otra rosa no sé dónde está. No la he encontrado.

[00:01:21.06] SASKIA: Lilane o rosa.

[00:01:25.17] MAMÁ: Lila.

[00:01:25.17] SASKIA: (..).

[00:01:27.19] MAMÁ: Mira ya está, porque está de vacaciones.

[00:01:32.06] SASKIA: Mira aquí tienen gatos y ahora vienen noch gatos.

[00:01:37.15] MAMÁ: ¿Vienen más gatos?

[00:01:39.22] SASKIA: Sí.

[00:01:41.09] MAMÁ: Vale.

[00:01:52.07] MAMÁ: Mira yo voy a poner allí la banera, ¿vale? Para que esta chica se pueda banar. Y es una granja con muchos animales. Saskia?

[00:02:09.00] SASKIA: Sí.

[00:02:11.11] SASKIA: Ahí tengo más.

[00:02:13.05] SASKIA: Sí, más gatos.

[00:02:14.26] MAMÁ: Ah gatos.

[00:02:14.26] SASKIA: Y aquí beber.

[00:02:19.19] MAMÁ: Ah para que puedan beber los gatos.

[00:02:19.19] SASKIA: Sí, Milch.

[00:02:22.15] MAMÁ: ¿Qué puedan beber, leche?

[00:02:23.12] SASKIA: Sí.

[00:02:28.10] SASKIA: Da gibt's noch zweite.

[00:02:32.22] MAMÁ: ¿El qué?

[00:02:30.03] SASKIA: Zweite Patschen.

[00:02:32.19] MAMÁ: ¿Has encontrado más zapatillas?

[00:02:34.03] SASKIA: Sí, que estaba entro [gemeint: dentro].

[00:02:37.20] MAMÁ: Yo pensaba que las hemos perdido, pero no.

[00:02:41.19] SASKIA: Es rosa.

[00:02:44.05] SASKIA: Es rosas.

[00:02:47.20] MAMÁ: ¿Dónde se pone para que no se pierda?

[00:02:50.02] SASKIA: Aquí, hinter.

[00:02:52.01] MAMÁ: ¿Detrás? ¿Se pone detrás?

[00:02:55.01] SASKIA: Sí.

[00:02:55.01] MAMÁ: Que no se pierda, ¿sabes?

[00:02:57.10] SASKIA: Aquí, aquí gehört das.

[00:02:59.12] MAMÁ: Ah sí es verdad. No me acordaba. Ponla debajo.

[00:03:02.21] SASKIA: Sí, debajo.

[00:03:08.17] MAMÁ: Venga.

[00:03:08.17] SASKIA: Sí.

[00:03:12.02] MAMÁ: ¿Ahora qué pasa? ¿Yo quién soy? ¿Esta chica vale?

[00:03:12.26] SASKIA: El Bad es aquí, el Bad es aquí entro [gemeint: dentro].

[00:03:19.03] SASKIA: Y wenn hay mucha Sonne, dann kann man den [Badi], da so stoßen raus.

[00:03:25.24] SASKIA: Y podemos rausbaden, wenn ist ganz warm. Aber jetzt bitzerli [gemeint: bisschen] kalt.

[00:03:24.22] MAMÁ: Yo creo que es mejor.. vale pero podemos hacer que que así que..

[00:03:37.05] SASKIA: Jetzt ist bisschen warm ... und dann braucht man... wo ist das Spielzeug?

[00:03:43.15] MAMÁ: Mira, Saskia, Saskia, mira. Ahora ya hace mucho calor y esta chica se bana.

[00:03:52.01] SASKIA: Sí.

[00:03:55.21] SASKIA: Mucho calor.

[00:03:55.21] MAMÁ: Lo hago con este, ¿vale?

[00:03:58.18] SASKIA: Sí.

[00:04:08.01] SASKIA: Mira eso es Sommer, es ist Juli, eso ist, eso ist mucho calor, y eso es, y eso es poquito de calor y sonst gar nix.

[00:04:36.26] SASKIA: ¿Qué quieres? ¿De Sommer, o de Juli o poquito de calor o de mucho calor?

[00:04:41.13] MAMÁ: Yo quiero que haga mucho calor.

[00:04:42.14] SASKIA: Vale, ahora gibt's mucho calor.

[00:04:46.16] MAMÁ: Vale.

[00:04:46.16] SASKIA: Y aquí está Blumen, Blume, Blume y aquí pueden un poco Wasser geben para Blumen pueden noch größer sein.

[00:04:59.10] MAMÁ: ¿Ah para que las flores crezcan?

[00:05:01.25] SASKIA: Sí.

[00:05:01.25] MAMÁ: Ponemos un poco de agua, porque además a las flores si hace mucho sol.

[00:05:08.03] SASKIA: Sí, flores le gustan, le gustan a jugar (..) sehr.

[00:05:13.26] MAMÁ: Claro a les gusta beber agua. Mira, pero al gato no le gusta el agua, eso ya lo sabemos, ¿verdad?

[00:05:18.07] SASKIA: Que hacen el {fali, der fali} así aua.

[00:05:26.27] MAMÁ: Que hace pupa en la piel.

[00:05:31.27] SASKIA: Werden ein Kind mit die diese Katze bañar dann die Katze ein Kind die kratzen.

[00:05:31.27] MAMÁ: Sí y aranan porque tienen miedo del agua.

[00:05:44.22] SASKIA: Aquí tun sie üben und hier laufen.

[00:05:51.13] MAMÁ: ¿Quién, los gatos?

[00:05:51.13] SASKIA: Sí. Und sie ella van a suchen dónde es Milch.

[00:06:02.15] MAMÁ: Ah van a buscar la leche.

[00:06:03.10] SASKIA: Sí, tiene Durst.

[00:06:03.10] MAMÁ: Ah tienen sed.

[00:06:06.00] SASKIA: Ya la busado.

[00:06:07.14] MAMÁ: ¿Ya la han encontrado?

[00:06:07.14] SASKIA: Sí.

[00:06:10.10] MAMÁ: Ah y ese había preparado la leche para que pudieran ver si .. si tenían sed, o ¿qué?

[00:06:18.18] SASKIA: Sí.

[00:06:19.19] SASKIA: Eso es mamá y eso es papá.

[00:06:24.00] MAMÁ: Qué grande el papá, ¿no?

[00:06:24.00] SASKIA: Sí. Grande.

[00:06:26.21] MAMÁ: El Papá es súpergrande.

[00:06:28.28] SASKIA: Sí como un como un dinosaurio.

[00:06:33.21] MAMÁ: ¿Es un gato como un dinosaurio?

[00:06:37.26] SASKIA: Sí. Aquí.

[00:06:42.22] MAMÁ: ¿Y quién más está? Allí a ver. ¿Hay un niño?

[00:06:44.26] SASKIA: Sí.

[00:06:45.27] MAMÁ: No, una niña. Se va a banar también porque tiene frío ehh calor. Tiene calor aquí.

[00:06:50.25] SASKIA: Sí. Esto bebé.

[00:06:52.19] MAMÁ: Se está bañando. ¿Y dónde esta el bebé? ¿Lo ponemos a dormir?

[00:06:58.04] SASKIA: Sí. Ella tiene ...

[00:07:01.14] MAMÁ: El bebé tiene que dormir un poco.

[00:07:02.27] SASKIA: Y luego tiene Durst, ¿okay?

[00:07:07.12] MAMÁ: ¿Tiene sed? ¿Y qué vamos a dar al bebé si tiene sed?

[00:07:09.12] SASKIA: Aquí gibt's ein {Scheterli}.

[00:07:15.13] MAMÁ: Ah un biberón. Allí hay un biberón para el bebé.

[00:07:18.07] SASKIA: Sí.

[00:07:19.29] MAMÁ: Vale, pero ahora todavía no le damos, ¿no? Lo podemos poner allí en la mesa preparado.

[00:07:21.14] SASKIA: Sí. Preparado para ... y Glas ist verloren.

[00:07:28.04] MAMÁ: Se ha perdido el vaso.. o el helado?

[00:07:34.09] SASKIA: Sí el helado.

[00:07:35.29] MAMÁ: ¿El helado se ha perdido?

[00:07:37.00] SASKIA: y ahora hay solo el Löffel.

[00:07:40.15] MAMÁ: Solo está la cucharra.

[00:07:43.13] SASKIA: Sí.

[00:07:43.13] MAMÁ: ¿Y no está el helado?

[00:07:43.13] SASKIA: No.

[00:07:44.17] MAMÁ: Vaya.

[00:07:46.27] SASKIA: Verloren. Y ahora también no veo el Löffel.

[00:07:51.01] MAMÁ: ¿Tampoco ves la cucharra? Pero yo sí lo he visto. Ya lo encontraremos.

[00:07:56.06] SASKIA: Vale.

[00:07:58.15] MAMÁ: O no sé, no creo que se ha perdido.

[00:08:00.16] SASKIA: Aquí bleibt das.

[00:08:03.12] MAMÁ: ¿Y las zapatillas dónde están? Qué has dicho que has encontrado las otras zapatillas de ...

[00:08:10.11] SASKIA: Tiene siempre ella.

[00:08:11.28] MAMÁ: Ah tú las has puesto a la otra chica.

[00:08:13.12] SASKIA: Sí.

[00:08:15.26] MAMÁ: ¿Y ella también va a bañar?

[00:08:17.06] SASKIA: Sí, todo pueden en esa casa.

[00:08:22.02] MAMÁ: Claro, porque están todas de vacaciones. ¿Y la Minnie Mouse? Vien con avión, ¿vale?

[00:08:27.08] SASKIA: Sí.

[00:08:28.01] MAMÁ: Montado en el avión.

[00:08:28.24] SASKIA: Y ahora viene otras Freunde.

[00:08:32.11] MAMÁ: ¿Quiénes vienen? La amiga. Mira la Minnie Mouse.

[00:08:42.03] SASKIA: Y ... ¡hola! Tenemos un Kuchen y también un café y también un chocolate, pero no tenemos, tenemos que buscar. ¡Vale, ven!

[00:08:58.22] MAMÁ: Vale lo podéis traer.

[00:09:00.27] SASKIA: Todos a buscar.

[00:09:02.28] MAMÁ: ¿Vamos todos a buscarlo?

[00:09:02.28] SASKIA: Sí.

[00:09:04.15] MAMÁ: Pero nos tenemos que secar.

[00:09:08.21] SASKIA: Ahora tiene solo kurz tiene el zapatillas wegnehmen. Solo kurz braucht sie nicht el zapatillas.

[00:09:20.17] MAMÁ: Vale.

[00:09:20.17] SASKIA: Y ahora ella no quiere mitgehen. Ella quiere aquí bisschen liegen.

[00:09:26.13] MAMÁ: Ah vale, pero le dice: "Quieres que si ya voy yo venga. ¿Dónde tenéis el pastel?"

[00:09:37.12] SASKIA: Vale ven.

[00:09:46.08] SASKIA: Tataaaaa aquí tenemos un Schiff.

[00:09:48.28] MAMÁ: Ahhh.

[00:09:48.28] SASKIA: Ganze große. Ven.

[00:09:53.28] SASKIA: Solo es versteckt.
 [00:09:55.01] MAMÁ: ¿Y dónde está?
 [00:09:56.01] SASKIA: Ven, ven, ven.
 [00:09:58.10] MAMÁ: Mira por aquí. Ven. Traelo aquí.
 [00:10:11.27] SASKIA: Lo van a traer. Pero (..) Schiff kaputt.
 [00:10:21.24] MAMÁ: ¿Se ha roto?
 [00:10:21.24] SASKIA: Sí.
 [00:10:21.24] MAMÁ: ¿Y por qué se ha roto?
 [00:10:24.26] SASKIA: Porque poquito se ha movido.
 [00:10:28.19] MAMÁ: Se ha movido un poco y por qué se ha roto.
 [00:10:33.03] SASKIA: Sí, warte einmal.
 [00:10:35.07] MAMÁ: A ver.
 [00:10:36.28] SASKIA: Ich brauch ein pieza de mí.
 [00:10:40.16] MAMÁ: Ah necesitas una pieza de (..).
 [00:10:45.03] SASKIA: Un grüne.
 [00:10:45.03] MAMÁ: Ah para hacer el banco. ¿Lo vamos a arreglar?
 [00:11:01.03] SASKIA: Sí. Este aquí.
 [00:11:19.15] SASKIA: Noch nicht fertig.
 [00:11:41.05] MAMÁ: Saskia, ¿qué estás haciendo?
 [00:11:41.11] SASKIA: Aquí bauen.
 [00:11:43.17] MAMÁ: Ah estás constuyendo un barco.
 [00:11:45.00] SASKIA: Sí.
 [00:11:49.17] MAMÁ: ¿Y con qué lo estás constuyendo?
 [00:11:48.02] SASKIA: {Gradwelle}
 [00:11:53.23] MAMÁ: ¿Eh?
 [00:11:53.23] SASKIA: {Gradwellen} barco. Grad.
 [00:11:57.29] MAMÁ: aha.
 [00:12:00.22] SASKIA: Solo paciencia.
 [00:12:04.10] MAMÁ: Vale un poco paciencia hay que tener.
 [00:12:16.14] MAMÁ: ¿Va a venir?
 [00:12:16.14] SASKIA: Sí.
 [00:12:23.10] MAMÁ: Venga.
 [00:12:25.10] SASKIA: Sí ya vamos.
 [00:12:29.23] SASKIA: Ya vamos, ya vamos, vamos.
 [00:12:42.12] SASKIA: Ahora, noch nicht, noch nicht.
 [00:12:46.11] MAMÁ: ¿Aún no?
 [00:12:52.24] SASKIA: Ahora fertig, los. Noch nicht, noch nicht, noch nicht.
 [00:12:58.14] MAMÁ: Venga.
 [00:13:01.10] SASKIA: Ya vamos, ya vamos.
 [00:13:24.25] SASKIA: Solo quedan Blumen ahora.
 [00:13:24.25] MAMÁ: Ahora solo falta poner las flores.
 [00:13:32.05] SASKIA: Sí.
 [00:13:43.18] MAMÁ: ¿Ya viene?
 [00:13:43.18] SASKIA: Sí.
 [00:13:45.21] MAMÁ: Es grandísimo.
 [00:13:51.01] SASKIA: Más grande.
 [00:13:51.01] MAMÁ: Pero es un crucero.
 [00:13:52.02] SASKIA: Ven, a venir.
 [00:13:53.18] MAMÁ: Venga vamos. Vamos al barco.
 [00:13:57.25] SASKIA: Vamos al barco.
 [00:13:59.17] MAMÁ: Venir, venir.
 [00:14:01.28] SASKIA: Venir, mira, mira.
 [00:14:05.17] MAMÁ: Pero el barco es grandísimo que has hecho. ¡Qué grande! Es como una casa que va por el agua. Un crucero. Venga, vamos a subir.
 [00:14:17.08] SASKIA: Y todos dicen.
 [00:14:23.08] SASKIA: ¡Aquí es muy chulo!
 [00:14:25.15] MAMÁ: Aquí es muy chulo.
 [00:14:25.15] SASKIA: Y dicen y también dicen, que quieren, que quieren arriba sentar.

[00:14:33.19] MAMÁ: ¿Nos podemos sentar arriba?

[00:14:35.13] SASKIA: Sí.

[00:14:36.18] MAMÁ: Venga.

[00:14:38.18] SASKIA: Unter o arriba.

[00:14:40.22] MAMÁ: Aquí arriba. Pero la Minnie Mouse se puede poner arriba porque como también es de Lego se puede sentar bien. Mira. La puedes sentar aquí. Eso.

[00:14:59.06] SASKIA: Ella puede aquí sentar.

[00:15:00.19] MAMÁ: Sí. Qué chulo este barco. Barco tan grande. Hay mucha gente en este barco.

[00:15:10.16] SASKIA: Sí porque todo genten van en vacaniones.

[00:15:18.09] MAMÁ: ¿Van de vacaciones?

[00:15:18.09] SASKIA: Sí todo, porque quieren todo en hotel.

[00:15:23.04] MAMÁ: ¿Quieren ir todos a un hotel?

[00:15:24.27] SASKIA: Sí y eso barco bringt in Hotel.

[00:15:28.17] MAMÁ: ¿El barco va a un hotel?

[00:15:30.27] SASKIA: Sí.

[00:15:30.27] MAMÁ: Pero cuánta gente hay en el barco. Madre mía.

[00:15:38.06] SASKIA: Y aquí es un Garten de perros.

[00:15:42.05] MAMÁ: ¿Un jardín de perros? ¿Una guardería para perros?

[00:15:49.01] SASKIA: Sí.

[00:15:53.28] MAMÁ: Ay, pero aquí hay que poner una pieza.

[00:16:14.04] SASKIA: Mira, warte, mira aquí hay un (...).

[00:16:19.27] SASKIA: ¿Quién quiere eso (...)?

[00:16:22.23] MAMÁ: La Blancanieve. Mira Blancanieve se quiere sentar. Pero hay que traer una pieza para que no se rompa.

[00:16:32.08] MAMÁ: ¿O puedo poner una pieza aquí?

[00:16:40.01] SASKIA: Blancanieve quiere aquí gente schauen.

[00:16:46.11] MAMÁ: Oye, ¿puedo coger una pieza de aquí?

[00:16:48.03] SASKIA: Sí.

[00:16:57.15] SASKIA: Ay.

[00:16:57.15] MAMÁ: ¿Qué ha pasado? ¿Se ha roto?

[00:16:58.16] SASKIA: Sí. No, se va a romper.

[00:17:03.14] MAMÁ: Vale, pues hago nada. Lo haces tú, ¿vale?

[00:17:06.15] SASKIA: Sí.

[00:17:09.18] MAMÁ: Tú sabes cómo hacerlo.

[00:17:12.25] SASKIA: Eso gehört así.

[00:17:18.07] SASKIA: ¡Mucho cuidado tienes que hacer!

[00:17:19.16] MAMÁ: Hay que tener mucho cuidado.

[00:17:22.10] SASKIA: Pero mucho rápido ... luego se rompe.

[00:17:29.12] MAMÁ: Sí tienes que hacerlo despacito.

[00:17:30.25] SASKIA: Sí.

[00:17:29.25] SASKIA: Zuerst esto pieza wegnehmen.

[00:17:34.27] MAMÁ: Lo haces tú.

[00:17:39.01] SASKIA: Esos tan [gemeint: son] sillas.

[00:17:41.06] MAMÁ: ¿Son sillas? ¿Así asientos para que se siente la gente en el barco? ¿Y esto de dónde es?

[00:17:51.10] SASKIA: Esto estaba, pues vale.. no. Das war aquí.

[00:17:55.27] MAMÁ: Vale.

[00:17:57.25] SASKIA: Gleiche immer.

[00:18:01.15] SASKIA: Eso aquí. Ella sentaba aquí. Ayyayy y esa se va a sentar ..

[00:18:11.10] MAMÁ: Es que es un barco muy grande y esos cruceros tienen muchas cosas que (...) siempre. Tienes que tener siempre mucho cuidado. Porque por ejemplo se rompe una pieza..

[00:18:22.21] SASKIA: So, ich habe eine Idee.

[00:18:25.09] MAMÁ: ¿Qué idea tienes?

[00:18:27.10] SASKIA: Mira, ich brauche jetzt noch ein pieza.

[00:18:32.05] SASKIA: Esto runter.

[00:18:34.25] MAMÁ: Si a lo mejor para unirlo. El barco no se va a romper.

[00:18:38.15] SASKIA: Aquí.

[00:18:43.11] SASKIA: Y ahora brauch ich noch un pieza.

[00:18:47.29] SASKIA: Azul. ¿Eso te gusta?

[00:18:49.16] MAMÁ: ¿Cuál? ¿El azul?

[00:18:50.25] SASKIA: ¿Mucho, mucho?

[00:18:52.24] MAMÁ: Sí me gusta bastante.

[00:18:56.06] SASKIA: Bastante, bastante, bastante.

[00:18:57.18] MAMÁ: Me gusta bastante sí.

[00:19:04.24] SASKIA: No te canta [gemeint:encanta]?

[00:19:07.24] MAMÁ: No me encanta, pero porque solo es una pieza, no sé.

[00:19:12.20] SASKIA: Ella sienta aquí. No, es muy dick.

[00:19:18.15] MAMÁ: ¿Quién está gorda?

[00:19:18.15] SASKIA: El Blancanieves.

[00:19:22.06] MAMÁ: El Blancanieves está muy gorda. Tiene culo, ¿o no? A mí me parece que la Blancanieve no está gorda.

[00:19:30.17] SASKIA: Yo, ella sienta aquí. Ella aquí.

[00:19:38.21] MAMÁ: ¿Él?

[00:19:38.21] SASKIA: Sí, el Prinz de Blancanieves.

[00:19:42.17] SASKIA: Y el silla es es aquí, mira.

[00:19:50.16] MAMÁ: ¿Cuál? Esa silla puedes poner allí.

[00:19:58.24] SASKIA: Mira, mira. Ich habe eine Idee.

[00:20:01.01] MAMÁ: ¿Qué se te ha ocurrido ahora?

[00:20:03.16] SASKIA: Es ella puede ... no no lo sabe. No, no, aquí no se puede sentar.

[00:20:25.10] SASKIA: Mira, mira, mira, mira.

[00:20:33.04] MAMÁ: Ay.

[00:20:35.12] SASKIA: El Fahrer ist umgefallen.

[00:20:43.17] MAMÁ: ¿Quién?

[00:20:43.17] SASKIA: El Fahrer.

[00:20:43.17] MAMÁ: ¿La bici?

[00:20:47.10] SASKIA: No, el Fahrer. El Fahrer tut aquí así fahren.

[00:20:53.15] MAMÁ: Ahh.

[00:20:53.15] SASKIA: Fahrer heißt der.

[00:21:01.21] MAMÁ: ¿El capitano del barco?

[00:21:03.00] SASKIA: Sí.

[00:21:06.21] MAMÁ: Uy cuidado. Se ha caído al agua.

[00:21:10.29] SASKIA: Aquí es mucho agua.

[00:21:12.19] MAMÁ: Se ha caído, pero sabe nadar.

[00:21:14.03] SASKIA: Sí.

[00:21:14.05] SASKIA: Eso es agua y aquí hay un tiburón.

[00:21:19.20] MAMÁ: Hay un tiburón.

[00:21:21.14] SASKIA: Sí.

[00:21:22.17] MAMÁ: ¿Va a comer?

[00:21:25.27] SASKIA: Y luego es aquí esto, esto aquí no gehört, aquí gehört es.

[00:21:32.28] MAMÁ: ¿Hay que ponerlo aquí?

[00:21:41.28] SASKIA: Sí.

[00:21:50.11] SASKIA: Das gehört vom camión.

[00:21:53.27] MAMÁ: Sí es verdad.

[00:21:59.18] MAMÁ: Adiós barco.

[00:22:02.26] SASKIA: ¿Quién quiere más? ¿Quién quiere aquí noch?

[00:22:09.16] MAMÁ: ¿Quién más quiere subir al barco?

[00:22:09.16] SASKIA: Sí.

[00:22:14.22] SASKIA: Yo, yo, yo, yo.

[00:22:19.09] SASKIA: Aquí Cinderella.

[00:22:22.12] MAMÁ: Es verdad la Cenicienta.

[00:22:31.29] SASKIA: Yo, yo, yo quiero también.

[00:22:41.20] MAMÁ: ¿Quién más ha venido?

[00:22:57.13] SASKIA: ¿Y quién quiere más? Du musst mithelfen.

[00:23:00.08] MAMÁ: ¿Quién más quiere venir al barco?

[00:23:02.05] SASKIA: El gatos.

[00:23:03.06] MAMÁ: Los gatos.

[00:23:06.29] SASKIA: Und sie tun die, tun die Milch mitnehmen.

[00:23:08.25] MAMÁ: Nosotros también queremos venir.

[00:23:15.06] SASKIA: Sí, todos pueden.

[00:23:24.27] SASKIA: Todos suben (..) puerta. Todo.

[00:23:29.21] MAMÁ: A la puerta. (..) Dónde están sus vestidos.

[00:23:43.29] SASKIA: Okay, aquí es una Stadt. (..) Stadt con el Prinz.

[00:23:43.27] MAMÁ: ¿En otro sitio entonces?

[00:23:53.04] SASKIA: Sí. Todos pueden.

[00:23:54.17] MAMÁ: ¿Todos pueden entrar?

[00:24:01.17] SASKIA: Ahora hay mucho, ahora hay mucha Platz.

[00:24:02.11] MAMÁ: Hay mucho sitio.

[00:24:12.26] SASKIA: Y luego nochmal einsteigen aquí Cinderella y luego hat der der der Katzen (..) Platz.

[00:24:27.16] MAMÁ: Ya están todos. Ahora se van al barco.

[00:24:29.22] SASKIA: Sí.

[00:24:32.13] SASKIA: ¿Quién quiere noch? El gato, eso.

[00:24:37.05] SASKIA: Verloren, verloren.

[00:24:37.05] MAMÁ: ¿Qué se ha perdido?

[00:24:38.24] SASKIA: Su gato, su gato.

[00:24:38.24] MAMÁ: ¿Se ha perdido de su mamá?

[00:24:41.02] SASKIA: Sí.

[00:24:41.02] MAMÁ: ¿Y llora el gato?

[00:24:43.13] SASKIA: No. Sie warten noch immer, immer warten.

[00:24:48.15] MAMÁ: Ah vale.

[00:24:54.08] SASKIA: Ah Türe ist offe, Türe ist zu, ahhh verloren der Baby.

[00:24:59.14] MAMÁ: El bebé se ha quedado solo es verdad.

[00:25:00.29] SASKIA: Y también die Minnie Mouse hat gelassen alleine der ader aviones.

[00:25:10.21] MAMÁ: Pero los aviones no pueden ir dentro del barco. Los ha dejado aparcados.

[00:25:17.24] SASKIA: Sí.

[00:25:17.24] MAMÁ: El bebé con el carro solo.

[00:25:23.19] SASKIA: Lustig.

[00:25:26.18] MAMÁ: Sí gracioso, ¿verdad?

SASKIA 04

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio

tiempo total 21:17

[00:00:01.19] MAMÁ: Vale, venga, vamos a jugar. A este, al puzle de las letras y números

[00:00:06.11] SASKIA: Let's go.

[00:00:08.12] MAMÁ: A ver, primero hay que separar, ¿no? Porque también hay un dominó. Hay que qu separar lo que sea dominó para poder hacer el puzle. ¿O quieres jugar al dominó? ¿Qué prefieres?

[00:00:23.23] SASKIA: Puzle.

[00:00:23.23] MAMÁ: ¿Puzle te gusta más?

[00:00:22.06] SASKIA: Puzle, puzle.

[00:00:24.02] MAMÁ: Vale yo voy quitando las que sean dominó, ¿vale? ¿Te parece?

[00:00:26.19] SASKIA: Yo era el dominó.

[00:00:28.20] MAMÁ: Tú (..) dominó. Vale.

[00:00:36.08] MAMÁ: Pero este dominó es muy chulo porque también tiene las letras. La U grande y la U pequeña. A ver si sabes cómo se hace. Venga.

[00:00:57.26] SASKIA: Da is noch einer. El dominó (..).

[00:01:01.24] MAMÁ: Sí. Aún quedan. Eran bastantes, pero no tantas, no sé.

[00:01:16.05] SASKIA: No, no, no.

[00:01:43.04] SASKIA: Aquí, aquí una Maus.

[00:01:44.02] MAMÁ: Un ratón. ¿Eso es todo?

[00:01:46.22] SASKIA: Sí.

[00:01:46.22] MAMÁ: Vale.

[00:01:48.24] SASKIA: No, aquí una.

[00:01:49.20] MAMÁ: ¿Otra más? ¿Qué es esto? Una palmera mira, en una isla con agua alrededor.

[00:01:57.12] SASKIA: Una {velo}.

[00:01:57.29] MAMÁ: Y eso es una bici. Oye, ¿quieres recoger a tú bici hoy?

[00:02:03.05] SASKIA: Sí.

[00:02:04.14] MAMÁ: A ver si hay tú bici hoy, a ver Paula.

[00:02:07.27] SASKIA: Sí. A mejor, heey das gehört von diese, das gehört da dieses Gras, Gras.

[00:02:23.14] MAMÁ: Ah sí, es verdad.

[00:02:25.23] SASKIA: Esto el Baum.

[00:02:27.03] MAMÁ: Es verdad. Pues, no va ahí, pero se podría poner, ¿verdad?

[00:02:37.04] SASKIA: Sí.

[00:02:38.28] MAMÁ: Es verdad. Bueno yo tengo este.

[00:02:43.18] SASKIA: Vale. Tú haces (..).

[00:02:43.18] MAMÁ: Venga, pero tú tienes que poner con un poco más sitio, porque si no, no lo puedes hacer. ¿Sabes? Aquí hay que hacerlo, ¿no? En este sitio que tenemos, ¿no?

[00:02:52.27] SASKIA: Sí.

[00:02:53.27] MAMÁ: Vale.

[00:02:54.25] SASKIA: Vale. Esto es el pollo.

[00:02:58.12] MAMÁ: A ver, sí, este es un pollo.

[00:03:01.19] SASKIA: Un pocho.

[00:03:04.13] MAMÁ: ¿Un pocho?

[00:03:04.10] SASKIA: ¿Un polto?

[00:03:05.11] MAMÁ: Un pollo no un pocho.

[00:03:07.22] SASKIA: Un polcho, un polcho.

[00:03:13.25] MAMÁ: A ver, ¿y esto qué es?

[00:03:14.23] SASKIA: Un Nilpferd.

[00:03:14.23] MAMÁ: ¿Cómo se dice esto en español? Lo sabes. ¿Sabes la palabra?

[00:03:16.10] SASKIA: potamo. Hipopótamo.

[00:03:21.17] MAMÁ: Hipopótamo muy bien. Te sabes todas las palabras. A ver.

[00:03:25.05] SASKIA: Hipopótamo.

[00:03:27.12] MAMÁ: Hipopótamo.

[00:03:29.06] SASKIA: Tigre.

[00:03:30.28] MAMÁ: Sí, venga busca otra y me dices cómo se dice. Así lo sabes.

[00:03:35.02] SASKIA: Delfín.

[00:03:40.09] MAMÁ: Se dice igual, ¿no? Delfín.

[00:03:40.09] SASKIA: Sí, sí.

[00:03:41.24] MAMÁ: Pero eso no va ahí. Ese puzle ya lo has hecho muchas veces, ¿verdad?

[00:03:50.10] SASKIA: Ratón.

[00:03:51.08] MAMÁ: Un ratón. Pero ponlas piezas, cariño.

[00:03:56.22] SASKIA: Una ... elfefante.

[00:04:03.13] MAMÁ: Sí eso es un elefante, pero mira, tienes la línea roja aquí. Mira dónde está la línea roja. Te puede ayudar para hacerlo.

[00:04:09.24] SASKIA: ¿Dónde is die Linie?

[00:04:15.00] MAMÁ: Pero va ahí.

[00:04:16.18] SASKIA: No, el Füße del Huhn. el Füße, die Füße.

[00:04:21.22] MAMÁ: Entonces busca las patas. Busca las patas del pollo venga. ¿Dónde están las patas del pollo? Mira, lo que ayuda cuándo haces un puzle es buscar los bordes.

[00:04:34.26] SASKIA: ¿Primero todos aquí?

[00:04:37.11] MAMÁ: Sí primero los pones así pero luego..

[00:04:40.19] SASKIA: Hey yo tengo.

[00:04:41.19] MAMÁ: Muy bien, a ver. Ya está. Pero lo que te ayuda para hacer un puzle es buscar los bordes. Los bordes rojos, ¿ves?

[00:04:51.07] SASKIA: Hey el hi..popótamo. Eso.

[00:04:55.19] MAMÁ: Sí. ¿La letra del hipopótamo has visto cuál es? ¿Sabes qué letra es esta?

[00:05:04.02] SASKIA: Hey mira.

[00:05:05.09] MAMÁ: ¿Ves Saskia? ¿Sabes esa letra ... de hipopótamo?

[00:05:05.09] SASKIA: ¿Po?

[00:05:11.15] MAMÁ: No, hache.

[00:05:13.10] SASKIA: Hache.

[00:05:14.14] MAMÁ: Y en alemán se llama Ha.

[00:05:16.06] SASKIA: Ha.

[00:05:16.06] MAMÁ: Sí. Porque hipopótamo se escribe H, I y luego todo demás.

[00:05:22.16] SASKIA: H wie K.

[00:05:29.27] MAMÁ: No K no es. K está en Saskia. Y H está en Huhn.

[00:05:36.16] SASKIA: ¿Huhn?

[00:05:36.16] MAMÁ: Sí. Allí hay una H.

[00:05:42.13] SASKIA: Huhn.

[00:05:41.24] MAMÁ: Sí.

[00:05:41.24] SASKIA: K.

[00:05:43.09] MAMÁ: K está por ejemplo en Kinder.

[00:05:46.12] SASKIA: Kinder.

[00:05:47.26] MAMÁ: Y H está en Huhn. ¿Has visto?

[00:05:53.23] SASKIA: Sí.

[00:05:55.16] MAMÁ: Pero K también está en Saskia, ¿verdad?

[00:05:57.19] SASKIA: Sí, también.

[00:06:05.13] SASKIA: Elefante es un E.

[00:06:05.13] MAMÁ: Sí, es verdad.

[00:06:06.22] SASKIA: Un E.

[00:06:09.03] MAMÁ: Venga, vamos a (...).

[00:06:09.03] SASKIA: ¿Y H? Haa, haa, haa.

[00:06:15.16] MAMÁ: Vamos a buscar con líneas rojos, mira.

[00:06:25.22] SASKIA: (...).

[00:06:27.03] MAMÁ: Otra con borde, otra con borde rojo. Mira.

[00:06:36.19] MAMÁ: ¿Buscas las patas de quién?

[00:06:38.17] SASKIA: Del pollo.

[00:06:40.01] MAMÁ: Ah del pollo.

[00:06:42.28] SASKIA: Ya lo tengo.

[00:06:42.28] MAMÁ: A ver. Ah sí. ¿Y qué letra hay? Esta, ¿sabes cuál es?

[00:06:49.17] SASKIA: Uve.

[00:06:51.09] MAMÁ: Esta es la G. La G.

[00:06:53.09] SASKIA: G.

[00:06:53.09] MAMÁ: Sí. Porque esto es una gallina. Gallina se llama esto.

[00:07:01.11] SASKIA: Gahiiina.

[00:07:04.20] MAMÁ: Gallina. Se escribe con G.

[00:07:06.16] SASKIA: G, P.

[00:07:10.01] MAMÁ: Es que estas letras son muy chulas escritas. ¿Esa cuál es? ¿Cuál es esta?

[00:07:25.12] SASKIA: Tu.

[00:07:29.05] MAMÁ: (..).

[00:07:29.05] SASKIA: ¿Pero por qué? Qué no lo sabo.

[00:07:30.16] MAMÁ: Pero eso la uve de Ava por eso te quiero enseñar, porque si pones esta, uve, mira. Si pones esta letra aquí una A y aquí otra A has escrito Ava.

[00:07:45.21] SASKIA: Una pa..cha.

[00:08:00.16] MAMÁ: A ver buscamos con bordes rojos.

[00:08:06.19] SASKIA: Sí, a como Ava.

[00:08:10.06] SASKIA: A wie Ava.

[00:08:12.25] MAMÁ: Sí. Toma cariño.

[00:08:19.08] SASKIA: Ava. A wie Ava. Aha aquí el Flugzeug.

[00:08:31.20] MAMÁ: El avión. ¿Lo has encontrado?

[00:08:34.06] MAMÁ: Mira esta es mi letra.

[00:08:37.10] SASKIA: A.

[00:08:40.04] SASKIA: A wie Flugzeug.

[00:08:43.02] MAMÁ: Avión como avión, por eso está el A como el avión.

[00:08:47.05] SASKIA: Ahora eine Blume machen.

[00:08:51.07] MAMÁ: Yo he encontrado la flor antes. Y ahora la tienes tú.

[00:08:57.14] SASKIA: Sí, aquí.

[00:09:04.10] SASKIA: Mira S, S como yo.

[00:09:10.25] MAMÁ: Sí como Saskia es verdad. Pero eso no va ahí cariño.

[00:09:14.02] SASKIA: Aquí.

[00:09:15.14] MAMÁ: Ese no va ahí, no. Mira, espérate ya lo veremos dónde va. ¿Esto va aquí? Saskia, ¿o no?

[00:09:24.19] SASKIA: No.

[00:09:27.12] MAMÁ: No, no va.

[00:09:29.21] SASKIA: Eso va aquí más.

[00:09:32.20] MAMÁ: Tienes que buscar las, las bordes.

[00:09:36.18] SASKIA: Eso es aquí.

[00:09:38.27] MAMÁ: Primero los esquinas y bordes del puzle.

[00:09:40.12] SASKIA: Mira. Mond y Augen.

[00:09:46.27] MAMÁ: A ver, sí. Yo creo que se va, así como lo has puesto ahora.

[00:09:54.03] SASKIA: El casa es aquí arriba.

[00:09:55.29] MAMÁ: Sí porque es la C de casa, pero nos falta otra primero, creo.

[00:10:10.08] MAMÁ: Mira ese también tiene borde rojo.

[00:10:13.01] SASKIA: Aha kann da sein. Nein.

[00:10:16.08] MAMÁ: A ver yo no sé que podría venir aquí, a ver. Tienes que buscar la B.

[00:10:21.26] SASKIA: Aha. Ups.

[00:10:27.09] MAMÁ: Tienes que buscar la B cariño.

[00:10:27.09] SASKIA: Mira.

[00:10:32.09] MAMÁ: A ver, ¿qué tiene una B? La bicicleta, entonces la que tenía la bicicleta, te acuerdas, a lo mejor era la que va ahí.

[00:10:43.03] SASKIA: Eh bicicleta.

[00:10:48.13] MAMÁ: A ver si la encontramos. ¿Ya la tienes? Pues esa es la que va ahí porque es bebé y bicicleta.

[00:10:53.01] SASKIA: Aquí. Solo tengo (..).

[00:10:59.15] MAMÁ: Cuidado, eso es la B, mira.

[00:11:03.13] SASKIA: B como delfín.

[00:11:03.13] MAMÁ: No, D como delfín.

[00:11:06.16] SASKIA: D.

[00:11:10.27] MAMÁ: Sí, esa, esa es. ¿Has encontrado?

[00:11:15.10] SASKIA: Sí.

[00:11:18.01] SASKIA: Aha. Ahora aquí arriba de Nilpferd.

[00:11:23.17] MAMÁ: ¿El hipopótamo?

[00:11:23.17] SASKIA: Dice hipopótamo y la casa es aquí.

[00:11:30.01] MAMÁ: La C de casa. Una C es como una C, mira, la C es así.

[00:11:34.27] SASKIA: Sí. Ya lo sabo.

[00:11:43.16] MAMÁ: Y luego va la D de delfín.

[00:11:46.28] SASKIA: Sí, el puerta. Mira el puerta.

[00:11:52.11] MAMÁ: Va así la puerta de la casa.

[00:11:56.07] SASKIA: Ah vale.

[00:11:58.00] MAMÁ: Ahora la D de delfín y la has visto antes. Míralo aquí está el delfín. La D.

[00:12:12.18] SASKIA: Sí, mira el U.

[00:12:17.20] MAMÁ: Eso es la O.

[00:12:18.19] SASKIA: ¿Y quién tiene la O?

[00:12:20.24] MAMÁ: No lo sé, ya lo vamos a ver.

[00:12:21.29] SASKIA: A mejor el delfín.

[00:12:24.03] MAMÁ: No, el delfín tendrá la D.

[00:12:28.14] SASKIA: D.

[00:12:31.22] MAMÁ: Como no sé.

[00:12:36.17] SASKIA: Ahora el Tasche.

[00:12:36.17] MAMÁ: A ver. Eso es la mochila.

[00:12:53.02] SASKIA: Ah el Arm o el Schnabel. No, el Schnabel.

[00:12:57.11] MAMÁ: ¿La cola del delfín?

[00:12:57.11] SASKIA: Sí.

[00:13:00.18] MAMÁ: No el pico perdón, el morro. Es un morro. Sí morro.

[00:13:08.00] SASKIA: Sí.

[00:13:13.21] MAMÁ: Los delfines no tienen pico, entonces es el morro. Así se dan besitos.

[00:13:24.07] SASKIA: Wenn tun sie picken mit die Schnabel.

[00:13:28.03] MAMÁ: Sí, pero los delfines yo creo que no tienen pico. Tienen solo así un morro que va un poco así afuera pero no tienen pico.

[00:13:44.28] SASKIA: Sí, pero esto.

[00:13:45.21] MAMÁ: Ah eso sí, esto sí es un pico.

[00:13:55.24] SASKIA: El pico, ese tiene así un pico.

[00:13:58.05] MAMÁ: Ahí vamos. ¿Ese pica?

[00:14:04.19] SASKIA: Ese pica mucho. Con el Zähne pica.

[00:14:11.22] MAMÁ: Pero vamos a buscar otra vez. Ahora es A, B, C, D y ahora la E. ¿Qué había con la E? Vamos a buscar la letra E.

[00:14:24.27] SASKIA: Como esto pico.

[00:14:27.25] MAMÁ: Eso no sé.

[00:14:31.08] SASKIA: Aha el Füße.

[00:14:37.10] SASKIA: El Füße.

[00:14:39.17] MAMÁ: Yo no tengo ni idea.

[00:14:42.15] SASKIA: Ja so jetzt. Nein.

[00:14:47.18] MAMÁ: Mira, esta ya la tienes. La flor.

[00:14:49.18] SASKIA: Sí. No.

[00:14:53.11] MAMÁ: Ah no esto es el sol. Y con la E no sé qué va, vamos a buscar.

[00:15:02.25] SASKIA: El elefante.

[00:15:05.00] MAMÁ: Ah claro el elfante lo tienes que poner aquí. Elefante claro. Y con la F la flor, mira.

[00:15:13.07] SASKIA: Sí.

[00:15:15.25] MAMÁ: Buscamos la F de flor.

[00:15:15.25] SASKIA: Aquí.

[00:15:18.12] MAMÁ: Muy bien. Ahora la G de gallina, la H de hipopótamo. Ahora tenemos que buscar la I.

[00:15:26.05] SASKIA: I.

[00:15:35.29] SASKIA: ¿Es esto I?

[00:15:40.06] MAMÁ: A ver, sí. Eso es la I de isla. ¿Sabes qué es una isla?

[00:15:43.01] SASKIA: Jap. Isla es ... abajo hay agua.

[00:15:50.13] MAMÁ: Sí eso es una isla. Una isla que tiene la palmera, nos podemos ir de vacaciones.

[00:16:06.22] SASKIA: I es lustig.

[00:16:06.22] MAMÁ: ¿Te gusta decir I?

[00:16:08.05] SASKIA: Sí, I.

[00:16:09.29] MAMÁ: ¿Y ahora qué viene?

[00:16:10.29] SASKIA: ¿León?

[00:16:13.12] MAMÁ: Pero antes del león hay dos letras más. La J y la K. Que es la J en alemán y la K. Entonces tenemos que buscar la J que es así, mira Saskia. Mírame es así. ¿Dónde está la J?

[00:16:33.21] SASKIA: Aquí está.

[00:16:33.21] MAMÁ: No eso es la L de león. ¿Pero la J dónde está? No esto es la ñ.

[00:16:46.29] SASKIA: ñ. Sí como un bebé.

[00:16:52.15] MAMÁ: Mira, eso es la J y con ja J va una jirafa.

[00:16:58.05] SASKIA: Jirafa. Mamá, jirafa.

[00:17:08.04] MAMÁ: Sí porque cuando lo dices en español dices jirafa.

[00:17:09.16] SASKIA: Sí.

[00:17:10.00] MAMÁ: ¿Hay una jirafa en algún sitio?

[00:17:13.08] SASKIA: Zebra.

[00:17:15.19] MAMÁ: No una jirafa.

[00:17:21.22] SASKIA: A lo mejor es esto Q.

[00:17:27.20] MAMÁ: Bueno sí, pero ahora estamos buscando la jirafa porque va primero.

[00:17:28.03] SASKIA: Q, aquí.

[00:17:34.13] MAMÁ: Jo, que tú la has visto primero.

[00:17:38.12] SASKIA: Esto era Punkt y tú no sabías y tu sabías que esto es una Q pero es un jirafa.

[00:17:49.01] MAMÁ: Yo pensaba que es un pastel.

[00:17:51.21] SASKIA: Sí.

[00:17:51.21] MAMÁ: ¿Sí? Madre mía. A ver y la K. Después de la J de la jirafa va la K.

[00:18:02.00] SASKIA: K.

[00:18:04.14] MAMÁ: Ya la he visto, a ver si la ves. Sí.

[00:18:08.14] SASKIA: Con, con esto.

[00:18:10.08] MAMÁ: Ah con esto que es un kivi. Es una fruta verde.

[00:18:12.15] SASKIA: Kvii.

[00:18:12.15] MAMÁ: Kivi.

[00:18:12.15] SASKIA: Kivi. Yo no comido kivi.

[00:18:19.26] MAMÁ: Cuando eras un bebé, mamá te daba muchas veces.

[00:18:21.11] SASKIA: Sí.

[00:18:26.05] MAMÁ: Y ahora viene la L de león. Y luego ca la M de mochila.

[00:18:37.10] SASKIA: ¿Aquí?

[00:18:40.13] MAMÁ: Sí. La M de mochila. Eso es. El Rucksack. Como lo que tienes tú para ir a la guardería cuando os vais de excursión.

[00:18:50.08] SASKIA: O wenn vamos, wenn vamos ehmm {Haus bauen}.

[00:19:06.01] MAMÁ: ¿Cuándo vais dónde viven los niños?

[00:19:08.08] SASKIA: Sí.

[00:19:08.08] MAMÁ: Sí, ¿verdad? Venga.

[00:19:12.11] SASKIA: Spielzeug.

[00:19:13.28] MAMÁ: A ver.

[00:19:12.22] SASKIA: M. Oder esto.. no.

[00:19:19.05] MAMÁ: No. Ahora la N.

[00:19:24.00] SASKIA: Aquí.

[00:19:25.14] MAMÁ: Ah esto bueno va aquí. No, cuidado, cuidado.

[00:19:32.26] SASKIA: Click.

[00:19:36.09] MAMÁ: Ahora nos hace falta la N. Mira ya la tienes montado. La has puesto antes.

[00:19:42.15] SASKIA: Sí.

[00:19:43.16] MAMÁ: ¿Qué es eso?

[00:19:45.06] SASKIA: Una Eier con Feuer machen.

[00:19:51.24] MAMÁ: No, es un nido dónde viven los pajaritos.

[00:20:01.04] SASKIA: Los Entos están pajaritos.

[00:20:03.21] SASKIA: O bebés dinosaurios.

[00:20:07.03] MAMÁ: Sí también, también. Porque todos los animales que ponen unos huevos, verdad, que luego se ha ido la dinosauria a pasear y cuando ha vuelto se le habían robado los huevos. ¿Te acuerdas?

[00:20:16.07] SASKIA: Sí el Sid. Lo {ha} robado.

[00:20:24.20] MAMÁ: Sí y la dinosauria se ha enfadado.

[00:20:29.28] SASKIA: Y no lo, y ella no lo dejado el bebé y ella se enfadado. Rawwr. Y, y se ha cogido, se ha cogido en la Schwanz el Zähne ... ahh buum.. es wackelt.

[00:20:51.01] MAMÁ: Ah sí. Ha cogido al Sid por la cola y luego lo movía de un lado para otro. Porque andaba y hacía así con la cabeza porque los dinosaurios solo ven así, entonces tienen que mover la cabeza para ver. Así. Porque si no, no ve. Tiene que hacer así. Mover la cabeza así de un lado para otro.

SASKIA05

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio

tiempo total: 14:26

00:00:03.21] MAMÁ: Ahora jugamos al dominó, ¿vale?

[00:00:12.04] SASKIA: Da muss man zuerst el carta so geben.

[00:00:14.02] SASKIA: Luego una nehmen.

[00:00:19.21] MAMÁ: No, seis. Hay que coger seis y me las tienes que enseñar, así mira. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis. Ahora tú. Coge seis.

[00:00:28.29] SASKIA: Seis. Una, una, dos, cuarto, cinco y seis.

[00:00:44.23] MAMÁ: Vale, y las otras las ponemos aquí, así para robar, ¿vale? Cuando no tengamos una carta que podamos poner podemos robar. Una vez, ¿vale?

[00:00:57.08] SASKIA: Sí.

[00:00:59.22] MAMÁ: Pongo así un montón, venga, y una carta para empezar. Ya verás. Y ahora esta carta así. Y tiene una jirafa y una uve, entonces se puede poner aquí, ¿a ver? ¿Cariño?

[00:01:21.04] SASKIA: ¿Qué?

[00:01:22.26] MAMÁ: Se puede poner ja J de la jirafa o la vaca, ¿tienes una vaca? ¿Tienes una vaca?

[00:01:29.18] SASKIA: Ähm.

[00:01:47.29] MAMÁ: No tienes porque la tengo yo. Mira.

[00:01:54.19] SASKIA: Yo tengo el (..).

[00:01:55.22] MAMÁ: Aha las uvas, pero tiene la uve de vaca entonces yo la pongo.

[00:01:58.06] SASKIA: Y K de la Giraffe.

[00:02:05.27] MAMÁ: ¿Y tú, tienes el delfín? ¿Tienes el delfín? Pues mira, lo pones aquí, porque tienes delfín. Así, muy bien. Y ahora pon la O, ¿qué va con la O? Un oso. Y con la J la jirafa. ¿Tienes un oso?

[00:02:42.20] SASKIA: No.

[00:02:42.20] MAMÁ: Yo sí que tengo un oso.

[00:02:45.20] SASKIA: No hay dos.

[00:02:47.06] MAMÁ: Me parece no. Es que nunca he jugado a este juego, no sé. A ver, una G y una J. ¿Qué tienes? ¿Qué cosas tienes? Las uvas.

[00:02:58.07] SASKIA: Uvas.

[00:03:02.19] MAMÁ: Una casa y una U.

[00:03:02.19] SASKIA: Casa, una K.

[00:03:06.29] MAMÁ: ¿Y eso qué es?

[00:03:10.27] SASKIA: Y esto, Blume.

[00:03:11.20] MAMÁ: Una flor y un sol y una N. Pues tienes que robar una vez porque no tienes ninguna que puedas poner.

[00:03:19.20] SASKIA: Una sol.

[00:03:21.13] MAMÁ: Pero es que no hay ninguna S. Coge una carta del montón. Venga. Coges una cartita.

[00:03:36.13] SASKIA: Un S. Eso es...

[00:03:43.20] MAMÁ: Una mochila y una T. No se puede poner nada. Yo. Yo tengo una E y una Ñ y una tabla de surf que no sé muy bien qué representa. Es un barco o es un bueno, yo no puedo tampoco. Voy a robar otra vez. Una S y una E. A ver, robar tú. Coge una.

[00:04:14.10] SASKIA: Un S.

[00:04:17.26] MAMÁ: Es la S de Saskia, pero tú no estás ahí puesta.

[00:04:23.15] SASKIA: A.

[00:04:23.15] MAMÁ: Tienes una A y una gallina. Puedes ponerla aquí porque es la G de gallina. Así, ¿dónde está la gallina?

[00:04:33.23] SASKIA: Aquí con casa.

[00:04:35.10] MAMÁ: ¿Te gusta así? Lo que pasa es que en el (..) pegado porque eso es un G. ¿Hacemos así? Y yo tengo algo para poner. No, no tengo nada.

[00:04:48.07] SASKIA: So viele Kinder.

[00:04:50.02] MAMÁ: Sí hay muchos niños. Es verdad. Y aquí hay una kivi y una Y. No tengo nada que pueda poner. ¿Así que, a? ver tú? Tú tienes algo que empiece por A o que tenga una J. A ver.

[00:05:09.22] SASKIA: He da muss so, dann so.

[00:05:15.24] MAMÁ: Sí es verdad, pero esto es la V de vaca.

[00:05:21.16] SASKIA: V.

[00:05:26.24] MAMÁ: A ver, tienes algo que empiece por A. A ver. Eso es el sol. Eso es una R y una flor.

[00:05:46.08] SASKIA: Bueno.

[00:05:47.12] MAMÁ: Eso es una..

[00:05:51.07] SASKIA: K, que tengo yo.

[00:05:53.13] MAMÁ: Sí, a lo mejor la A como avestruz eso es un avestruz.

[00:05:59.23] SASKIA: Como un (...). Como un Film. Así, que así y luego así y luego así, luego así, luego así.

[00:06:15.03] MAMÁ: Pon la del avestruz. Con la A, aquí puedes.

[00:06:24.27] SASKIA: El casa. El K, K, K.

[00:06:33.20] MAMÁ: No, pero es avestruz tiene la A.

[00:06:37.27] SASKIA: K.

[00:06:37.27] MAMÁ: Ah sí, muy bien eso es sí, sí. Que no te he entendido es verdad. A ver yo tengo algo con K.

[00:06:47.28] SASKIA: Hä? ¿K hay gleiche?

[00:06:49.19] MAMÁ: No tengo nada. Entonces voy a tomar una carta.

[00:06:53.13] SASKIA: Q. Q wie Stein.

[00:07:00.19] MAMÁ: Tengo una isla y una B. Nada. A ver tú tienes algo con.. A espera sí que tengo, tengo el kivi. El kivi es con K, mira, así. Y además tengo otra que voy a poner.

[00:07:20.13] SASKIA: ¿Qué es esto, kivi?

[00:07:21.25] MAMÁ: Es una fruta. Mira, y tengo esta que es el Jojo para jugar así. Sabes, lo tiras. Tengo dos, venga, y así que es la L. Tienes algo con L, un león, por ejemplo. ¿Tienes un león?

[00:07:39.20] SASKIA: No.

[00:07:47.07] MAMÁ: ¿Tampoco tienes? Pues coge una carta del montón.

[00:07:48.15] SASKIA: Montón.

[00:07:52.26] MAMÁ: Del montón de cartas.

[00:07:52.26] SASKIA: ¿Todos?

[00:07:54.12] MAMÁ: No, solo una.

[00:07:55.26] SASKIA: Kuh.

[00:07:58.28] MAMÁ: ¿Sí qué más hay? Una I.

[00:08:02.03] SASKIA: I y Pi.

[00:08:04.22] MAMÁ: Es una P de pastel.

[00:08:06.02] SASKIA: I Pi .

[00:08:10.08] MAMÁ: Cómo I Pi? Venga.

[00:08:12.15] SASKIA: Und dann.

[00:08:13.24] MAMÁ: Seguimos sin poner nada, voy a coger yo del montón. Una. Tengo un hipopótamo y una X, pues nada. ¿Y tú, puedes poner algo?

[00:08:27.27] SASKIA: Blume?

[00:08:30.05] MAMÁ: Eso es flor.

[00:08:31.28] SASKIA: Flor.

[00:08:33.19] MAMÁ: Nada. Coge una del montón. Saskia, coge una carta del montón.

[00:08:42.03] SASKIA: Montón, vale. Un Flugzeug.

[00:08:44.25] MAMÁ: Un avión.

[00:08:48.14] SASKIA: Uve doble.

[00:08:50.14] MAMÁ: Pues nada, no puedo más. El queso y la M, yo tampoco no puedo poner nada.

[00:09:05.17] SASKIA: No puedes. (...) una.

[00:09:09.26] MAMÁ: ¿Has cogido una carta?

[00:09:11.08] SASKIA: No.

[00:09:11.08] MAMÁ: Pues cojo. Bueno si puedes poner algo, pero creo que no.

[00:09:20.24] SASKIA: ¡Un león!

[00:09:21.08] MAMÁ: Por fin.

[00:09:25.01] SASKIA: Así. W.

[00:09:32.22] MAMÁ: Y ahora la R y la J. Yo tengo una H y una bici. A ver tú, ¿qué tienes?

[00:09:42.24] SASKIA: Una Flugzeug.

[00:09:45.17] MAMÁ: ¿Qué más? ¿Qué más tienes cariño?

[00:09:50.22] SASKIA: Una flor.

[00:09:50.22] MAMÁ: Ala, tienes ahí una, ah no es una P. He visto mal. Es una P.

[00:09:57.15] SASKIA: Una sol. Un sol, una casa, una Opa, una mochila y luego una pastel.

[00:10:15.04] MAMÁ: Pues pastel va con P, puedes poner el pastel. Y ahí está la I y yo puedo poner la isla y luego está la B y yo puedo poner la bicicleta. Hola Alexia. ¿Qué haces? ¿Vas a limpiar? Sí esto está grabando, ¿verdad? Estaba grabando a Saskia cómo habla. No la apagues. No la apagues. Sí. Déjala, déjala así. [al padre] Ahora seguimos. Ahora es la H de hipopótamo o J de jirafa. A ver.

[00:11:46.22] SASKIA: Blume.

[00:12:01.09] MAMÁ: Yo tengo el hipopótamo y lo voy a poner aquí.

[00:12:01.07] SASKIA: Sí. ¿Yo estoy dran? Was hab ich? Blume?

[00:12:12.00] MAMÁ: Pero flor no tenemos. Tienes que poner o la X o la J. Mira la jirafa.

[00:12:34.11] SASKIA: Tú tienes ratón.

[00:12:38.04] MAMÁ: Tengo la S, y el elefante, tengo la Ñ y tengo eso que no sé si es una tabla de surf, pero creo que es una tabla de surf, esto es una C y una E y una tortuga una U y un zapato y una M y un queso, y tú ¿qué tienes?

[00:13:01.17] SASKIA: Yo tengo una flor, una ..

[00:13:06.14] MAMÁ: Sí, pero la letra al lado, ¿qué es?

[00:13:08.29] SASKIA: Una.

[00:13:13.28] MAMÁ: Enséñamela a ver. A ver, está la R y la flor, la M y el sol.

[00:13:27.15] SASKIA: Avión.

[00:13:31.08] MAMÁ: Sí y la W.

[00:13:33.14] SASKIA: Uve doble.

[00:13:36.10] MAMÁ: La P y la mochila.

[00:13:40.12] SASKIA: U.

[00:13:42.12] MAMÁ: Y casa.

[00:13:46.04] SASKIA: Y casa.

[00:13:49.01] MAMÁ: Y la J y las uvas.

[00:13:51.01] SASKIA: J.

[00:13:56.24] MAMÁ: Pues nos falta una letra. Hemos perdido la J porque tenía aquí la jirafa y la J y no la tenemos, la hemos perdido. Por eso no se puede seguir jugando. Porque nos falta una. Bueno.

SASKIA 06

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio

tiempo total 21:34

[00:00:00.00] SASKIA: De todos princesa meine ich.

[00:00:07.03] MAMÁ: ¿Qué quieres? ¿Que estén todas princesas en el {abanico}?

[00:00:10.10] SASKIA: No, solo Rapunzel con Arielle y también Belle.

[00:00:19.03] MAMÁ: Aha, oye.

[00:00:21.07] SASKIA: No Arielle, Rapunzel, Aurora y Belle.

[00:00:25.07] MAMÁ: ¿Oye quieres que les leo el libro de los gatos, te apetece? ¿Te apetece que leemos el libro de los gatos y grabamos un poquito? Mira, ¿cuál no hemos leído todavía?

[00:00:41.19] SASKIA: No, no, no, no, no.

[00:00:43.01] MAMÁ: Díme cuál no hemos leído.

[00:00:43.01] SASKIA: Esa con la chica.

[00:00:46.18] MAMÁ: ¿Quién es la chica? Esa sí la hemos leído. Que es lo del gato que quiere ser un papá.

[00:01:05.05] SASKIA: [Oder/Hola].

[00:01:05.29] MAMÁ: Ese es la del gato que le gusta bailar.

[00:01:10.22] SASKIA: Chica.

[00:01:12.12] MAMÁ: Eso es la de la chica. ¿Cómo es la chica?

[00:01:20.21] SASKIA: De Dokter. Aquí esta chica.

[00:01:30.11] MAMÁ: ¿Esta chica no hemos leído?

[00:01:30.11] SASKIA: Es no hemos leído.

[00:01:35.05] MAMÁ: Venga, yo te la leo, dice: "el gatito sin nombre"

(ACTIVITY) la madre lee el libro

[00:01:56.09] MAMÁ: Mira, pobre gatito, qué pobre es.

[00:02:01.10] SASKIA: No le dan comida, leche.

[00:02:05.05] MAMÁ: No, no le dan comida ni leche.

(ACTIVITY) la madre sigue leyendo

[00:02:44.01] MAMÁ: Vaya, qué hombre más malo, ¿eh? Quiere echarle agua, pero a los gatos no les gusta nada el agua. Mira, el chico.

(ACTIVITY) la madre sigue leyendo

[00:03:43.12] MAMÁ: Mira, mira qué chulo el cojín. ¿Lo has visto? Es de corazones el cojín. Yo quiero un cojín así también para mí.

[00:03:44.12] SASKIA: Corazón.

[00:03:53.05] MAMÁ: Sí de corazones, mira. Mira esta chica que lleva, muy chulo, una camiseta. Esta me gusta la camiseta para mí. ¿A ti te gusta?

[00:04:02.25] SASKIA: Mhm.

[00:04:02.25] MAMÁ: ¿Sí?

[00:04:04.08] SASKIA: Para mí toda.

[00:04:06.06] MAMÁ: ¿Toda? ¿Toda la chica?

[00:04:08.19] SASKIA: Mhm.

[00:04:08.19] MAMÁ: ¿Y te gusta la (..) también?

[00:04:12.08] SASKIA: Sí.

[00:04:14.12] MAMÁ: ¿Sí?

[00:04:16.22] SASKIA: Ganz gleich.

[00:04:16.22] MAMÁ: ¿Igual que esta chica? ¿Quieres ser igual que esa chica?

[00:04:24.14] SASKIA: Con el chico, con el gato aquí arriba.

[00:04:29.28] MAMÁ: Ah quieres que también tienes un gatito. ¿Cómo le vas a llamar?

[00:04:37.04] SASKIA: Kiri.

[00:04:36.20] MAMÁ: ¿Kiri?

[00:04:37.20] SASKIA: Mhm.

[00:04:37.20] MAMÁ: ¿No Tiki?

[00:04:40.08] SASKIA: No, Kiri.

[00:04:41.25] MAMÁ: Kiri.
 [00:04:41.25] SASKIA: No, Mali.
 [00:04:43.00] MAMÁ: Mali, ¿pero Mali no es el perrito?
 [00:04:48.15] SASKIA: No, el gato Mali. Malits.
 [00:04:51.16] MAMÁ: Malits.
 [00:04:52.19] SASKIA: Malits. Malits hallo, Malits.
 [00:05:01.23] MAMÁ: ¿Pero, así como este gato te gustaría que fuera?
 [00:05:04.12] SASKIA: Esto.
 [00:05:05.21] MAMÁ: Igual que este. Este es muy bonito. Este me gusta. A ver.
 (ACTIVITY) la madre sigue leyendo
 [00:05:30.29] SASKIA: ¿Qué? ¿Qué ha dicho?
 [00:05:30.11] MAMÁ: Que la chica se llama Natalia. Pero el chico la llama gatita, ¿sabes?
 [00:05:39.06] SASKIA: ¿Y al chica cómo se llama? ¿Cómo ella llama?
 [00:05:44.25] MAMÁ: ¿Al gatito?
 [00:05:45.26] SASKIA: Sí.
 [00:05:45.26] MAMÁ: No lo sé. Me parece que no le llaman, vamos a ver.
 [00:05:51.05] SASKIA: No. Mizi.
 [00:05:54.10] MAMÁ: ¿Mizi lo llaman?
 [00:05:54.10] SASKIA: Sí. El gatito Mizi, Mizi.
 [00:05:59.15] MAMÁ: Pero el chico le llama la chica gatita.
 (ACTIVITY) la madre sigue leyendo
 [00:06:39.18] MAMÁ: Mira aquí le han puesto: Una ratita de comida, una, un .. con leche, tiene el cojín de corazones y está súpercontento este gato.
 [00:06:55.24] SASKIA: Futter.
 [00:06:55.24] MAMÁ: Sí eso es comida, sí. ¿Y esto? Leche.
 [00:07:03.18] SASKIA: Y esto para el gato comer.
 [00:07:06.13] MAMÁ: Yo creo que no, eso es la planta, imagínate que se come la planta. La planta verde.
 [00:07:14.12] SASKIA: Verde.
 [00:07:16.19] MAMÁ: Yo creo que no es para comer.
 [00:07:18.18] SASKIA: Sí es planta. El (...) plantas.
 [00:07:27.01] MAMÁ: ¿Qué plantas?
 [00:07:27.01] SASKIA: (...)
 [00:07:29.10] MAMÁ: Ah, a ellos les gustan las plantas. ¿Te acuerdas que les ha dado el señor un montón de plantas para comer? Que parecía una selva la jaula.
 [00:07:46.22] SASKIA: Como un Affe (...).
 [00:07:49.01] MAMÁ: ¿Cómo?
 [00:07:49.01] SASKIA: Un Affe{schränk}.
 [00:07:52.06] MAMÁ: ¿Qué?
 [00:07:52.06] SASKIA: Weißt du qué es {Affrestrant}? Así un Riesenzuhause der Affe puede zuhaus reingehen y puede todo comer y sabe más y luego se va mucha planta y no ven más.
 [00:08:09.18] MAMÁ: ¿Porque hay muchas plantas?
 [00:08:10.15] SASKIA: Sí.
 [00:08:10.15] MAMÁ: ¿Y no se ven?
 [00:08:14.18] SASKIA: No, no se ven más en la en la Affe.
 [00:08:18.09] MAMÁ: ¿No se ven los monos?
 [00:08:18.09] SASKIA: No.
 [00:08:19.21] MAMÁ: ¿Están dentro de las plantas, o qué?
 [00:08:21.14] SASKIA: Y luego están comiendo todo y ya se ve los monos.
 [00:08:25.20] MAMÁ: Ya se ven porque han comido todo. Y entonces hay que poner más.
 [00:08:30.16] SASKIA: Sí.
 [00:08:30.16] MAMÁ: Para que coman más. ¿O no?
 [00:08:35.20] SASKIA: Sí.
 [00:08:38.29] SASKIA: Solo wenn sie Hunger.
 [00:08:43.08] MAMÁ: Luego cuando tienen hambre comen, ¿verdad?
 [00:08:44.24] SASKIA: Solo plátanos.
 [00:08:46.05] MAMÁ: Plátanos comen los monos, ¿y qué más? Las plantas también, ¿no?
 [00:08:52.05] SASKIA: Mmmm, no.
 [00:08:53.26] MAMÁ: ¿No?

[00:08:53.26] SASKIA: Solo klettern, klettern.

[00:08:58.03] MAMÁ: Trepan, trepan a las plantas. Trepan así. ¿Te leo más de los gatos?

[00:09:04.26] SASKIA: Sí.

[00:09:06.08] MAMÁ: Pues luego dice:

(ACTIVITY) la madre sigue leyendo

[00:09:31.01] SASKIA: ¿Pero Nadiada?

[00:09:32.06] MAMÁ: ¿Nadiada? Pero nadie no. Y dice:

(ACTIVITY) la madre sigue leyendo

[00:10:20.14] SASKIA: Nadie hola. Nadiada.

[00:10:21.20] MAMÁ: Nadiada. Nadie no te gusta como nombre para un gato.

[00:10:28.26] SASKIA: No es nada.

[00:10:31.05] MAMÁ: Hmm no es nada.

[00:10:33.13] SASKIA: Con esa mamá ahora.

[00:10:36.07] MAMÁ: ¿Cuál?

[00:10:36.07] SASKIA: Con esa mamá con el chico gleich leo.

[00:10:41.27] MAMÁ: ¿Quieres que te lo lea?

[00:10:43.10] SASKIA: Ahora el otro, el nadie de grau is weg.

[00:10:49.05] MAMÁ: Eso es otro cuento cariño. Es un cuento distinto.

[00:10:52.15] SASKIA: No. Ahora el Nadie esa graue tene el chica, y ahora el chico no tene [dice tene en vez de tiene] graue porque ya tene el chica y ahora tene esa gato.

[00:11:08.00] MAMÁ: Aha, entonces el gato gris se ha quedado con la chica.

[00:11:11.07] SASKIA: Sí.

[00:11:13.16] MAMÁ: Y este gato que es como amarillo, de un color así como beige.

[00:11:18.15] SASKIA: Braun.

[00:11:18.15] MAMÁ: Sí es como ron claro, beige. Este gato se ha quedado con el chico. Aha.

[00:11:28.14] SASKIA: Sí ... no.

[00:11:28.14] MAMÁ: ¿No? Pero yo creo que es este chico y esa chica vivían en la misma casa. Entonces el gato se ha quedado con los dos. Solo la chica la tenía en brazos. ¿Sabes?

[00:11:40.01] SASKIA: No, el chica tenía el graue y ella el schwarz con gelb.

[00:11:49.19] MAMÁ: Ah sí este gato es más como marrón.

[00:11:56.26] SASKIA: Ese es süß.

[00:11:57.26] MAMÁ: ¿Te gusta?

[00:12:03.16] SASKIA: Mhm, los dos.

[00:12:08.08] MAMÁ: ¿Y entonces este cómo le vamos a llamar?

[00:12:09.12] SASKIA: Dira.

[00:12:11.14] MAMÁ: ¿Eh?

[00:12:11.14] SASKIA: Dida.

[00:12:13.09] MAMÁ: ¿Dida?

[00:12:13.09] SASKIA: Sí, y el graue Mitza.

[00:12:17.25] MAMÁ: ¿Mitza?

[00:12:17.25] SASKIA: Sí.

[00:12:20.24] MAMÁ: Aha.

[00:12:20.24] SASKIA: Mitza.

[00:12:21.29] MAMÁ: Dos gatos.

[00:12:21.29] SASKIA: No, Mitzi. Mitzi y Mitza.

[00:12:28.25] MAMÁ: Mitzi y Mitza.

[00:12:28.25] SASKIA: Sí. Das ist ein schöner Name.

[00:12:32.26] MAMÁ: Sí, son nombres bonitos. Oye, entonces.

[00:12:39.11] SASKIA: {Glas y Epi}.

[00:12:39.11] MAMÁ: Blas.

[00:12:44.26] SASKIA: Kannst du sehen un {Epi de Blas} el foto.

[00:12:48.17] MAMÁ: ¿Qué quieres? ¿Que la Epi y Blas estén en una foto?

[00:12:50.10] SASKIA: Sí.

[00:12:52.06] MAMÁ: Pero luego... ¿qué historia te gusta de Epi y Blas?

[00:12:59.24] SASKIA: Hier.

[00:13:01.08] MAMÁ: Pero de ahí no hay de Epi y Blas. Esos son solo de gatitos.

[00:13:05.25] SASKIA: Aquí. Buongiorno {didusta}.

[00:13:10.04] MAMÁ: Buongiorno. Pero estas no son escritos en español, son escritos en italiano. Mira el gato. Mira que está pensando. ¿En qué está pensando el gato?

[00:13:29.12] SASKIA: Eso es un pez.

[00:13:32.13] MAMÁ: Está pensando en un pez. Que es lo que va a comer, ¿o qué? Al pez.

[00:13:37.13] SASKIA: Se va a comer.

[00:13:40.01] MAMÁ: Comer el pez.

[00:13:42.17] SASKIA: Pero el pflutscht.

[00:13:45.05] MAMÁ: ¿Qué, el pez?

[00:13:45.05] SASKIA: Flatsch. Sí. Luego no puede a comer.

[00:13:53.14] MAMÁ: Se mete en el agua y luego el gato no entra, ¿verdad?

[00:13:55.15] SASKIA: No.

[00:13:56.25] MAMÁ: Porque le da miedo el agua. Y qué letra es esa, ¿sabes?

[00:14:07.00] SASKIA: E.

[00:14:08.11] MAMÁ: ¿Y esta?

[00:14:08.11] SASKIA: I.

[00:14:10.11] MAMÁ: ¿Y esto?

[00:14:10.11] SASKIA: Dos.

[00:14:12.05] MAMÁ: Jo, ya sabes todas. ¿Y esta?

[00:14:14.07] SASKIA: A.

[00:14:15.08] MAMÁ: ¿Y esta?

[00:14:16.04] SASKIA: Como {Plasta}.

[00:14:20.26] MAMÁ: Es verdad, es la X que está en el nombre de Alexia por ejemplo.

[00:14:26.26] SASKIA: Como.. pero noch einmal anfangen.

[00:14:30.07] MAMÁ: ¿Otra vez quieres?

[00:14:31.15] SASKIA: No he visto esto. E, I.

[00:14:40.04] MAMÁ: Esta.

[00:14:40.04] SASKIA: X.

[00:14:44.04] MAMÁ: ¿Y esta? La N.

[00:14:47.25] SASKIA: No, noch einmal.

[00:14:48.23] MAMÁ: Otra vez, venga.

[00:14:51.05] SASKIA: E, X, A, K, M, 2.

[00:15:05.28] MAMÁ: Has sabido todas, ¿has visto? Eso es como si vas al médico que va a ver si tienes bien los ojitos. Y te pone lejos un póster y tú tienes que decir las letras. Y así dice: "Ahá, ves bien". Pero primero tienes que saber todas las letras.

[00:15:27.16] SASKIA: Una X, una 2, cuatro, cinco, seis, ocho, nueve, diez. Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf, dreizehn, vierzehn, fünfzehn, sechzehn.

[00:15:46.21] MAMÁ: ¿Y esto qué es?

[00:15:48.14] SASKIA: Mond.

[00:15:48.14] MAMÁ: La luna.

[00:15:51.06] SASKIA: Y el otra.

[00:15:53.26] MAMÁ: Esto.

[00:15:53.26] SASKIA: Stern.

[00:15:55.12] MAMÁ: Las estrellas, verdad.

[00:15:58.26] SASKIA: Rakete. Mama ella piensa Mond.

[00:16:06.00] MAMÁ: Está soñando. Yo creo que más de pensar está soñando porque tiene los ojos cerrados. Está soñando con la luna con la estrella.

[00:16:16.03] SASKIA: Y ella está pensando que se que es que tene un Freundin de esta.

[00:16:24.20] MAMÁ: Ella está soñando que tiene una amiga.

[00:16:30.00] SASKIA: Le va a ver que estaba, que también va a ver en la, también en la chico casa.

[00:16:41.00] MAMÁ: ¿Que también va a visitar al chico?

[00:16:46.01] SASKIA: Sí, eso piensa.

[00:16:49.20] MAMÁ: Piensa o está soñando, ¿qué crees?

[00:16:51.07] SASKIA: Sosiando [soñando].

[00:16:57.26] MAMÁ: soñando. ¿Qué ha pasado? Ala ha tirado todo. Mira lo que ha pasado aquí. Entonces no puede ver, porque lleva el paquete.

[00:17:11.24] SASKIA: Es un Aug.

[00:17:11.24] MAMÁ: ¿Y esto?

[00:17:15.25] SASKIA: Esto es su (..) leche.

[00:17:17.10] MAMÁ: Sí es un tarco de leche. Madre mía, ¿qué ha hecho ese gato?

[00:17:21.14] SASKIA: Eso es suya casa.

[00:17:27.09] MAMÁ: Mira, pero la chica le gusta mucho el gato porque (..) corazones de la cara así. Eso quiere decir que le gusta mucho el gato. Pero la chica desayuna. ¿Qué ha pasado? Es que no veo, a ver.

[00:17:47.18] SASKIA: Es {un blanco}.

[00:17:46.11] MAMÁ: A ver.

[00:17:47.24] SASKIA: Este.

[00:17:49.19] MAMÁ: Ah es humo, no vapor.

[00:17:51.20] SASKIA: Chocolate.

[00:17:54.01] MAMÁ: ¿Tiene chocolate?

[00:17:55.17] SASKIA: Sí y ella quiere el chocolate comprar.

[00:18:00.07] MAMÁ: Y está triste porque llueve. Porque a los gatos no les gusta el agua, mira qué triste está. Parece un poco a Alexia. Cuando Alexia se pone triste.

[00:18:19.00] SASKIA: ¿Pero ahora dónde va?

[00:18:23.11] MAMÁ: Oh mira se ha puesto impermeable. ¿Ves? Se ha puesto impermeable un gorro de lluvia, gotas de agua y ha salido a sacar en los charcos. ¿Cómo te gusta a ti?

[00:18:40.18] SASKIA: ¿Y por qué no con mit ohne, por qué no mit ohne Schuhe, mit ohne Schuhe?

[00:18:45.21] MAMÁ: Zapatos.

[00:18:46.23] SASKIA: Sí, ¿por qué?

[00:18:48.11] MAMÁ: No sé, porque tenía miedo de mojerse los pies a lo mejor.

[00:18:53.15] SASKIA: Sí porque no le gusta agua.

[00:19:00.23] SASKIA: Kuchen. Mjam, mjam, mjam.

[00:19:03.17] MAMÁ: Es un pastel muy grande. Tiene muchos pisos.

[00:19:06.17] SASKIA: Esto es suya papá y suya mamá.

[00:19:11.14] MAMÁ: ¿Su papá y su mamá?

[00:19:13.20] SASKIA: Aquí es el papá.

[00:19:13.20] MAMÁ: Está cocinando, ¿no?

[00:19:16.17] SASKIA: Sopa, Kuchen.

[00:19:18.17] MAMÁ: Si sopa, y si se come la sopa, puede comer el pastel, entonces, ¿o qué?

[00:19:22.01] SASKIA: No. Primero el pastel y luego sopa.

[00:19:26.28] MAMÁ: Claro.

[00:19:28.14] SASKIA: Pero no, sopa no es un Kuchen.

[00:19:31.20] MAMÁ: No, la sopa no. A ti te gusta la sopa, ¿verdad?

[00:19:35.25] SASKIA: Sí yo quiero zuerst el sopa y luego el Kuchen.

[00:19:42.18] MAMÁ: Claro, primero la sopa.

[00:19:42.18] SASKIA: Porque yo me gusta mucho el sopa.

[00:19:46.08] MAMÁ: Te gusta mucho la sopa.

[00:19:47.20] SASKIA: Sí y el Kuchen no.

[00:19:51.22] MAMÁ: No te gusta.

[00:19:51.22] SASKIA: No solo... yo no me gusta más postre.

[00:19:56.15] MAMÁ: Vale, pues ya no compramos más.

[00:19:58.07] SASKIA: No. Solo Alexia.

[00:20:00.20] MAMÁ: ¿Solo para Alexia y para papá?

[00:20:04.14] SASKIA: Porque es immer so süßig.

[00:20:06.23] MAMÁ: Es süß, es así. Es muy mágica la Alexia.

[00:20:13.18] SASKIA: Süßigkeit.

[00:20:14.26] MAMÁ: ¿Qué?

[00:20:14.26] SASKIA: Süßigkeit.

[00:20:17.08] MAMÁ: ¿Quién es süßig?

[00:20:18.29] SASKIA: Süßigkeit.

[00:20:20.15] MAMÁ: Sí.

[00:20:23.06] SASKIA: Süßig is lecker.

[00:20:27.29] MAMÁ: Süß.

[00:20:27.29] SASKIA: Süßig.

[00:20:29.24] MAMÁ: Süßigkeit.

[00:20:31.17] SASKIA: Nein, keit nicht. Süßig.

[00:20:33.18] MAMÁ: Vale.

[00:20:36.07] SASKIA: Süßig ist, süßig büßig.

[00:20:38.20] SASKIA: Süßlich. Mamá mira süßlich. Eso ha dicho Hanna. Süßlich, süßlich.
[00:20:50.02] MAMÁ: ¿Eso ha dicho Hanna?
[00:20:50.02] SASKIA: No, ich hab das zuerst gesagt.
[00:20:58.17] MAMÁ: ¿Y luego ha repetido Hanna?
[00:20:59.27] SASKIA: Sí. Büßig.
[00:21:02.15] MAMÁ: ¿Pero qué Hanna? ¿La Hanna de Suiza?
[00:21:06.23] SASKIA: Sí.
[00:21:06.23] MAMÁ: ¿No la Hanna de la guardería? ¿Eso ha dicho Hanna?
[00:21:10.22] SASKIA: Sí.
[00:21:10.22] MAMÁ: ¿Y qué más ha dicho?
[00:21:12.06] SASKIA: Süßig. Y luego {mittich}. Solo lustige Sachen ella también.
[00:21:21.05] MAMÁ: ¿Y Emil hablaba o no?
[00:21:26.17] SASKIA: Sí hablaba.
[00:21:32.19] MAMÁ: Qué te haces daño.
[00:21:32.19] SASKIA: Lesen weiter.

SASKIA 07

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio

tiempo total 22:30min

[00:00:01.00] MAMÁ: Okay, bueno me voy.
 [00:00:02.16] ABUELA: Okay, bueno. ¿Y adónde va?
 [00:00:19.11] SASKIA: Al Ferien.
 [00:00:29.11] ABUELA: Ahh Ferien, ok, ok. Se va de vacaciones.
 [00:00:30.02] SASKIA: Vamos a las Ferien.
 [00:00:31.16] ABUELA: Como Teo, ¿sabes Teo? En el avión.
 [00:00:34.18] SASKIA: ¿Quién es Teo?
 [00:00:36.12] ABUELA: El chico de ayer. Teo. Él también se ha ido de vacaciones, ¿no?
 [00:00:48.12] SASKIA: Mhm, solita y ella va (..) con el Pferd.
 [00:01:03.17] ABUELA: ¿Y qué van a hacer en las vacaciones? ¿Quedar con el abuelo y la abuela?
 [00:01:18.06] SASKIA: Feuer! Es brennt! Schnell ins Zuhause hinein.
 [00:01:32.24] ABUELA: ¿Qué van a hacer ahora? ¿Van a comer?
 [00:01:35.23] SASKIA: Mhm. Komm schnell, es brennt. Du bist jetzt.
 [00:01:41.15] ABUELA: ¿Quién soy? ¿Este?
 [00:01:50.08] SASKIA: Yo estoy Angela.
 [00:01:51.29] ABUELA: ¿Qué van a hacer? ¿Comer y luego?
 [00:02:01.09] SASKIA: Luego jugamos en el jardín.
 [00:02:13.22] ABUELA: ¿Y qué van a hacer en el jardín?
 [00:02:07.24] SASKIA: Pintar.
 [00:02:15.10] ABUELA: Ahh pintar.
 [00:02:15.00] SASKIA: Y Blumen agua geben a la jardín.
 [00:02:27.26] ABUELA: ¿Y luego?
 [00:02:29.10] SASKIA: Y luego...
 [00:02:42.17] ABUELA: ¿Y luego?
 [00:02:42.17] SASKIA: Hacen a comer.
 [00:02:45.03] ABUELA: ¿Y qué van a hacer para comer? ¿Guacamole?
 [00:02:46.08] SASKIA: Mhm. El chica guacamole y el señor Nudeln.
 [00:03:01.22] ABUELA: Mhmm, ¿con qué salsa?
 [00:03:07.16] SASKIA: Tomate, con poquito Stücke Salat.
 [00:03:10.08] ABUELA: Ah y luego.
 [00:03:13.00] SASKIA: Nada.
 [00:03:14.01] ABUELA: ¿A ti qué salsa te gusta?
 [00:03:16.07] SASKIA: Tomate Salat. Salat.
 [00:03:18.11] ABUELA: Solo, a mí me gusta mucho la salsa bolonese es con carne y con tomate y.
 [00:03:36.05] SASKIA: Y a ti te gusta eso mucho.
 [00:03:40.17] ABUELA: ¿Y qué pizza te gusta? A mí me gusta la cuatro stagione.
 [00:03:43.22] SASKIA: Yo me gusta todo.
 [00:03:44.26] ABUELA: ¿Y Hawaii?
 [00:03:49.08] SASKIA: A mí me gusta todo.
 [00:03:50.17] ABUELA: ¿Todo? ¿También te gusta la pizza con piña y jamón?
 [00:03:59.13] SASKIA: Mhm.
 [00:03:59.13] ABUELA: Pero es un poquito raro no, porque es dulce y salada al mismo tiempo. Pero a mí no me importa. ¿Y qué te gusta de bebida?
 [00:04:17.23] SASKIA: (..). Pero yo no puedo Coca Cola ahora creo que tengo (..).
 [00:04:28.28] ABUELA: Y sí.
 [00:04:32.26] SASKIA: Pero Fanta puedo.
 [00:04:38.18] ABUELA: Sabes es que si bebes demasiado Coca Cola te quedas sin dormir. ¿Sabes? Un poquito como ayer.
 [00:04:46.20] SASKIA: Y tengo tripaweh. Tripaweh. Pero Fanta puedo Eistee, zumo.

[00:05:03.00] ABUELA: ¿Café? ¿Café también?

[00:05:03.00] SASKIA: No. Apfelsaft.

[00:05:07.24] ABUELA: Apfelsaft también me gusta, pero gespritzt, ¿sabes?

[00:05:11.03] SASKIA: Gespritzt.

[00:05:11.03] ABUELA: Con Mineralwasser.

[00:05:14.05] SASKIA: Y Wasser, Coca Cola también me gusta, pero no puedo. Música, música.

[00:05:31.23] ABUELA: ¿Y?

[00:05:34.08] SASKIA: Juegos ahora.

[00:05:37.21] ABUELA: Juegos, sí. ¿Con los ponis?

[00:05:47.00] SASKIA: Mía, mío {Dira}.

[00:05:54.17] ABUELA: Mira, ah. Me gusta el nombre. ¿Esto es su bebé? ¿O no son familia?

[00:06:06.26] SASKIA: Familias.

[00:06:09.23] ABUELA: ¿Pues y su mamá?

[00:06:08.05] SASKIA: Sí.

[00:06:08.05] ABUELA: ¡Mamá espérame! ¿Dónde están los niños? ¿Dónde están las chicas?

[00:06:22.03] SASKIA: ¿Qué chicas?

[00:06:22.03] ABUELA: Este que se ha ido conmigo.

[00:06:26.12] SASKIA: ¿Pero qué chica?

[00:06:38.11] ABUELA: Porque a esa chica le gusta ese chico Peico.

[00:06:49.16] SASKIA: Y esa gehört mir chica, porque es suya poni.

[00:07:02.14] ABUELA: Juhuuu.

[00:07:06.03] SASKIA: (...).

[00:07:06.03] ABUELA: ¿Van a bañar?

[00:07:08.20] SASKIA: Sí porque ...

[00:07:12.27] ABUELA: Aunque, bueno, es que todavía te cuesta un poco, ¿no? ¡Ayy! No te caigas.

[00:07:26.20] SASKIA: Pero yo no me caigo.

[00:07:29.04] ABUELA: Es un avión, ¿no?

[00:07:52.16] SASKIA: ¿Qué pasa?

[00:07:52.16] ABUELA: Qué pasa, es lo que, es que este caballo no se puede mover. Es que a mí me gusta, pero no se puede mover.

[00:08:23.20] SASKIA: Yo tengo grande.

[00:08:25.22] ABUELA: Aquí estamos tranquilos. Pero podría a ver quién (..). ¿ No?

[00:08:39.05] SASKIA: Sí.

[00:08:39.05] ABUELA: ¿Me puedo poner así?

[00:08:47.02] SASKIA: Es is so hoch.

[00:08:47.02] ABUELA: Y mientras tanto. El Peico puede aprender a {volar} o dando (..) a su madre.

[00:09:01.06] SASKIA: Es muy grande, sí. Muy muy grande. Quiero bajar. Runterrutschen. Autsch, me has (..), me has {hecho daño}. ¿Jugamos?

[00:09:33.18] ABUELA: Sí jugamos, ¿pero, qué vamos a hacer? Hacemos con este ... ese.. Cédric también puede ponerse aquí.

[00:09:42.07] SASKIA: Mhm, pero Cederick tiene miedo porque es ganz ganz hoch y no puede runter.

[00:09:46.16] ABUELA: ¿Ah sí?

[00:09:46.16] SASKIA: Sí.

[00:09:46.16] ABUELA: Muy bien. ¿Y el resto de la familia? Mira, a ver si, cómo se llama, Dira, me has dicho Dira, ¿no?

[00:10:00.16] SASKIA: Sí.

[00:10:02.04] ABUELA: A ver si lo puedo manejar todo con esto.

[00:10:07.27] SASKIA: Con el Tiger.

[00:10:12.05] ABUELA: Muy bien, ayy, Dios mío. Estamos todos juntos y me das tu mano, y ya está. Oy, que se cae todo.

[00:10:39.06] SASKIA: Así no se cae más.

[00:10:42.18] ABUELA: Espera, espera, a ver...

[00:10:57.15] SASKIA: El (..)

[00:10:59.08] ABUELA: ¿Vamos a hacerlo otra vez?

[00:11:01.26] SASKIA: Sí, porque es regnet, oh no es el (...).

[00:11:08.22] ABUELA: Ahh.

[00:11:13.11] SASKIA: Juhuu.

[00:11:19.27] ABUELA: Mira aquí están. ¿Adónde lo vamos a poner?

[00:11:27.09] SASKIA: Aquí.

[00:11:27.09] ABUELA: Okay, muy despacito. Ahh espera, eh öh no, no, es que Cédric si tú quieres jugar con nosotros tienes que ... muy bien. A ver, yo me... ¿Qué pasa?

[00:11:46.06] SASKIA: Yo me, luego se (...).

[00:11:54.05] ABUELA: Eyy.

[00:12:01.13] SASKIA: Cederick es muy lindo sí.

[00:12:14.27] SASKIA: Kannst du das machen?

[00:12:20.04] ABUELA: Sí, ¿eso es el rey? Yo creo que ese sitio es mejor.

[00:12:40.03] SASKIA: Grande.

[00:12:36.19] ABUELA: Oh no.

[00:12:38.28] SASKIA: Tengo miedo.

[00:12:41.04] ABUELA: ¿Quién tiene miedo?

[00:12:43.17] SASKIA: El Bruder.

[00:12:44.00] ABUELA: Pues los adultos tienen que estar con los chicos, ¿no? Así que no van a tener miedo. ¿Tú tienes miedo?

[00:12:55.15] SASKIA: Sí.

[00:12:55.15] ABUELA: Pues dame tu mano. ¿Y Cédric?

[00:13:06.12] SASKIA: Tengo (...) primero.

[00:13:09.17] ABUELA: Que estoy contigo. Pues tienes que.. a lo mejor comer esto, la ceta. Y luego no tienes miedo porque es una ceta mágica.

[00:13:33.10] SASKIA: Ya no tengo miedo.

[00:13:33.23] ABUELA: Ya lo ves. Ya te lo digo. Pero no la utilizas demasiado, porque a veces el miedo te ayuda para no hacer cosas peligrosas. A ver, a ver. No, no, no.

[00:13:55.13] SASKIA: Okay, otra vez.

[00:14:00.04] ABUELA: Otra vez.

[00:14:05.13] SASKIA: Sí. Das musst du alles. Y niemand quiere con el Peico.

[00:14:23.01] ABUELA: Oh pobre, se me ha olvidado. Perdona Peico. ¿Sabes qué? Que vamos a, a ti qué te parece (...) con Peico, ¿no?

[00:14:38.05] SASKIA: Sí.

[00:14:40.22] ABUELA: Porque si quiere aprender a jugar, mejor (...).

[00:14:53.17] SASKIA: ¿Pero qué haces?

[00:14:55.21] ABUELA: ¿Qué haces?

[00:14:58.26] SASKIA: Pero si no se (...).

[00:15:01.09] ABUELA: No se puede jugar así porque, te va a caer en el suelo.

[00:15:09.28] SASKIA: Aquí no.

[00:15:09.28] ABUELA: Así no. Eso parece muy bien.

[00:15:16.04] SASKIA: Así puede. ¿La perro qué hecho?

[00:15:23.01] ABUELA: ¿Qué ha hecho este?

[00:15:24.14] SASKIA: (...) caballa.

[00:15:37.16] ABUELA: Ohlalalala, es que.

[00:15:44.17] SASKIA: Se cae.

[00:15:53.04] ABUELA: Y a ver así, ¿aquí esperan? ¿Cuándo se va subir en avión? No, no, no.

[00:16:08.00] SASKIA: Y ahora viene el avión.

[00:16:12.27] ABUELA: El avión.

[00:16:13.14] SASKIA: No, no.

[00:16:13.14] ABUELA: Es el caballo. La Dira se llama.

[00:16:16.14] SASKIA: Sí Dira. Warte mal. Noch nicht. Alle runter.

(ACTIVITY) está buscando algo

[00:16:50.17] SASKIA: Mira esto para pueden subir.

[00:16:53.06] ABUELA: Ah sí, muy bien.

[00:16:58.27] SASKIA: Así.

[00:17:01.06] ABUELA: Yo te doy.

[00:17:03.22] SASKIA: Fahrer Schiff. Aquí no hay porque aquí darf man nicht.

[00:17:06.20] ABUELA: Ya se puede subir en el avión.

[00:17:15.18] SASKIA: Adiós Ferien. Vamos a ir a Viena.

[00:17:20.22] ABUELA: Sí exacto.

[00:17:20.22] SASKIA: Sie wohnen in Ferien, y van a ir a Dénia porque suya Freundin grande wohnt in Dénia que estamos allí. Ahora.. lalalala vamos en la .. Me voy en la Strand.

[00:17:55.14] ABUELA: Aquí es este que se ha caído. Que quiere comer calientes con Ketchup. Oh muy bien. Aquí no está.
Queridos pasajeros vamos a subir en seguida.
[00:18:29.29] SASKIA: Das geht weg und es fliegt weiter.
[00:18:37.24] ABUELA: Festhalten. Gut festhalten. No, no.
[00:18:56.21] SASKIA: Noch einmal. Da gehma... Noch einmal. Lalalalaaala.
[00:19:06.09] ABUELA: Noch einmal.
[00:19:16.29] SASKIA: Oh jetzt ist es zu hoch. Warum ist das Flugzeug zu hoch? No quiero. Outsch. Quiero.. no quiero Viena. No, no me gusta Viena para ir a Ferien.
[00:19:45.06] ABUELA: Qué ha pasado con esta ala, parece que está un poquito así ... ah así, sí.
[00:20:08.22] SASKIA: Wir müssen dort gehen zu die ganzen Flugzeug.
[00:20:13.06] ABUELA: Aha.
[00:20:14.25] SASKIA: Da schreib das. Müssen gehen. Alle da rüber gehen. Alle da rüber gehen. Alle da rüber gehen. Alle darüber gehen. Flugzeug wartet auf euch. Schnell. Sonst Flugzeug fliegt weg. Eure Flugzeug, schnell!
[00:21:12.13] ABUELA: Pero..
[00:21:12.13] SASKIA: Ahh el Flugzeug fliegt weg. Y ahora is sie weg und jetzt kommt der Neue.
[00:21:20.12] ABUELA: ¿Qué ha pasado? Es que ah, .. ¿cómo vamos a subir?
[00:21:32.22] SASKIA: Con eso. Sube, sube, sube.
[00:21:41.22] ABUELA: Muy bien. Tengo sed quiero un café y un Fanta y un zumo de naranja por favor. Espera, espera mi familia está en el avión. Papá, papá, papá.
[00:22:20.27] SASKIA: Kannst du ...
[00:22:24.21] ABUELA: ¿El qué?
[00:22:30.11] SASKIA: Estamos jugando mucho.

SASKIA 08

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 21.39]

[La sesión empieza a 0.01]

JULIA: So. Ah, ¿de rosa los has hecho?

SASKIA: Sí.

[Alexia al fondo, canturreando]

JULIA: ¿Y qué más quieres que te traiga el Christkind?

SASKIA: [pintando] Hum...No lo sé más.

JULIA: Igual, ¿algo para pintar?

[Alexia al fondo, canturreando]

SASKIA: Sí.

JULIA: ¿Para pintar más? O un libro...

SASKIA: No.

JULIA: ¿No, ningún libro?

SASKIA: [murnullo de negación]

JULIA: ¿No te gustan los libros?

SASKIA: [murmulo de negación]

¿Qué te gusta, algo para pintar?

SASKIA: No.

[Alexia al fondo, canturreando]

JULIA: ¿Ya has acabado con ese?

SASKIA: Sí.

MAMÁ: [al fondo] {A ver, enséñamelo}

ALEXIA: [balbuceando] [inaudible 0.53]

JULIA: Espera, vamos a hacer sitio. Y ahora, ¿cuál?

[Alexia al fondo, balbuceando]

SASKIA: Esto.

JULIA: ¿Quién es ese?

[Alexia al fondo, balbuceando]

JULIA: ¿Es un hombre?

SASKIA: Sí.

JULIA: Sí, ¿no?

[Alexia balbuceando]

JULIA: ¡Ah, mira! Aquí los puedes recortar y luego te los puedes poner.

ALEXIA: [al fondo] Papá...

JULIA: Así...

ALEXIA: [al fondo] [voces solapadas] Ja...Papá...ja... mi papa...

JULIA: [voces solapadas] Y queda como una máscara.

SASKIA: [balbuceando] ¡Au!

MAMÁ: [al fondo] Mira... [inaudible 1.39]

JULIA: ¡Oh! ¡Guau! [risas]

JULIA: ¿Qué color es ese?

[Mamá al fondo, hablando con Alexia]

SASKIA: Verde.

JULIA: Verde. Es bonito. ¿Y vas a ir a ver los abuelos este año?

SASKIA: Ahá.

JULIA: ¿Sí, cuándo vas a ir?

SASKIA: Hum...Mañana.

JULIA: ¿Mañana ya?

[Alexia al fondo, balbuceando]

JULIA: ¿Y dónde viven los abuelos?

SASKIA: En Sssss...ssss...Paña.

JULIA: En España, sí. ¿Y cuán...cuántas veces vas? ¿Vas muchas veces a ver los abuelos?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¿Sí? Qué bien. ¿Y tienen una casa grande?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¿Sí? ¿Un jardín?

[Alexia quejándose]

MAMÁ: [Al fondo] ¿Te has hecho daño, en el pie?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¿Y qué más?

SASKIA: Eh...No lo sé.

[risas]

JULIA: ¿Qué pasa? ¿Te has hecho daño?

MAMÁ: [voces solapadas] Se ha hecho pupa en el pie.

[Alexia quejándose]

JULIA: Ay, ¿te has hecho pupa? [Dirigiéndose a Saskia] Y también tienes abuelos en Austria, ¿verdad?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Sí. ¿También los ves mucho?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Qué suerte. Qué suerte.

[Saskia pintando]

JULIA: Mira, ya he acabado con las estrellas. ¿Cómo te parecen?

[Alexia al fondo, balbuceando]

SASKIA: Sssii. Está y esta, esta y esta.

JULIA: ¿Me falta de pintar?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Ok. Voy a {pintarla}.

SASKIA: ¿Y aquí?

JULIA: Aquí no hay estrellas. Solo hay aquí estrellas.

[Alexia riéndose]

JULIA: [Hum] La luna.

[Alexia balbuceando]

JULIA: [riéndose] ¿Ya has acabado?

[Alexia riéndose]

SASKIA: [pintando] Me he dejado...

JULIA: Negro, sí.

[Alexia riéndose]

JULIA: ¿Y estos? ¡Qué grandes! ¿No?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

[voces solapadas] [Alexia riéndose]

JULIA: [voces solapadas] ¿Qué son?

SASKIA: {Ojos}

JULIA: ¿Son los ojos del hombre?

SASKIA: [tosiendo]

JULIA: ¡Qué grande es! ¿Verdad?

[Alexia chillando]

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Tan grandes como los tuyos?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Tienes los ojos muy grandes. [risas] [a Alexia] ¿Qué haces? ¿Eh?

ALEXIA: [balbuceando]

JULIA: [risas]

(5.00)

ALEXIA: {Hola}[risas]

JULIA: ¿Tienes muchos amiguitos en el Kinder?

SASKIA: [afirmación]

JULIA: ¿Cómo se llaman?

SASKIA: Ava, Lauren...

JULIA: [murmullo de asentimiento]

SASKIA: No lo sé más.

JULIA: ¿Solo esos?

SASKIA: Sí.

JULIA: Son nombres muy bonitos. ¿Y viven también en Viena?

SASKIA: Y David...

JULIA: {Ja...}

SASKIA: Ben...

JULIA: [murmullo de asentimiento]

SASKIA: Benedikt...

JULIA: Guau...

SASKIA: {Uper} Ilka, Jakob, {Poctan}...

JULIA: ¡Uh! ¡Cuántos!

SASKIA: Hannah...

JULIA: [murmullo de asentimiento]

SASKIA: Lea...

JULIA: Hum...

SASKIA: Laura...

JULIA: Ajá.

SASKIA: Luka, James...

JULIA: ¿James? ¡Qué bonito!

SASKIA: [murmullo de asentimiento] No sabo más. Y Lisa.

JULIA: [murmullo de asentimiento]

SASKIA: Ali, Sophia...

JULIA: [soplando]

SASKIA: Gabriel, {Effel, Archipal}...

JULIA: [risas] ¡Pero cuántos!

SASKIA: Ava...

JULIA: [murmullo de asentimiento]

SASKIA: No sabo más.

JULIA: ¡Son muchos! ¿Y también pintan contigo en el Kinder?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Pintáis juntos? ¿Qué pintáis?

SASKIA: Eh... No lo sé.

JULIA: Pintáis también así... ¿chicos?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Con muchos colores?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: [risas] Muy bonito lo haces. Vale, ¿de qué color pintamos el pelo de la chica?

SASKIA: Hum... Azul.

JULIA: Azul. ¿Este?

SASKIA: No.

JULIA: Este.

SASKIA: Este.

JULIA: Azul.

[Alexia gritando]

MAMÁ: [al fondo] Ven, Alexia, ven.

[Alexia gritando]

JULIA: ¡Qué bonito, el pelo!

SASKIA: [tose]

[Alexia balbuceando]

JULIA: Así. ¿También comes en el Kinder?

SASKIA: [pintando] [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Y qué coméis? Cuéntame.

SASKIA: No lo sabo.

JULIA: ¿Coméis... espaguetis?

SASKIA: Ajá.

JULIA: Sí. ¿Te gustan los espaguetis?
 SASKIA: Sí.
 JULIA: Están muy ricos, ¿verdad?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿Y también chocolate?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: [sonrisa] ¿De postre?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento] Pudding.
 JULIA: Pudding, ¿de qué? ¿De chocolate?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿Te gusta?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 [Alexia al fondo, balbuceando]
 JULIA: ¿Qué más? ¿Lasaña?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿Sopa?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: Ahora en invierno que hace tanto frío hay que comer sopa, ¿verdad? Para calentarse.
 SASKIA: [murmullo de asentimiento] [tos]
 JULIA: Y zumo, para beber.
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿O agua?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: [risas] Vale. ¿De qué color hacemos el vestido?
 SASKIA: Hum...Este.
 JULIA: ¿Qué color está aquí?
 SASKIA: Rojo.
 JULIA: Rojo. Muy bien. Rojo, rojo. [pintando] ¿Me das otro color? Porque son dos partes de vestido. ¿Y este, cuál es?
 SASKIA: El rosa.
 JULIA: Rosa clarito. Muy clarito. [pintando] Así. ¿Haces otros deportes, también?
 SASKIA: Ajá.
 JULIA: ¿Cuáles? ¿Juegas al fútbol?
 SASKIA: Ehm... No.
(10.00)
 JULIA: ¿No? ¿Pero vas en bici?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: Y... ¿Juegas a...? ¿Juegas a un instrumento?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿A qué instrumento juegas?
 SASKIA: Trompeta.
 JULIA: ¿Trompeta? [voces solapadas] ¡Ah!
 SASKIA: [voces solapadas][murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿Cuánto tiempo ya juegas a la trompeta? ¿Mucho tiempo?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 MAMÁ: Pero Saskia, quieres, quieres aprender, ¿verdad?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento] [voces solapadas]
 MAMÁ: [voces solapadas] Papá tiene una trompeta.
 JULIA: [voces solapadas] [murmullo de asentimiento]
 SASKIA: [voces solapadas] Y guitarra.
 JULIA: ¿Y guitarra, también?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¡Qué bien!
 [Alexia al fondo]
 JULIA: ¿Y ya sabes tocar algo?
 SASKIA: Sí.
 JULIA: ¿Canciones?
 SASKIA: Sí.

[Alexia al fondo, balbuceando]
 JULIA: Hum... ¡Qué bonito! Yo jugaba al piano.
 [Alexia al fondo, balbuceando]
 JULIA: ¿Te gusta el piano?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: A mí, también. ¡Qué bonito!
 [Alexia al fondo, balbuceando]
 SASKIA: ¡Au!
 MAMÁ: Ven aquí, Alexia, ven.
 JULIA: Y ahora, le podemos pintar todavía los labios...o... ¿Qué es esto?
 SASKIA: El...La oreja.
 JULIA: La oreja. Le podemos pintar la oreja de rosa. [risas]
 [Alexia al fondo, balbuceando] [ruido]
 SASKIA: [murmullo de negación]
 JULIA: ¿O de azul?
 SASKIA: Esta.
 JULIA: ¡De azul! ¿Le pintamos la oreja de azul?
 SASKIA: [murmullo de negación]
 JULIA: A mí me gusta azul.
 [ruido]
 JULIA: ¿Me enseñas? ¡Ah! [risas] ¡Qué bonito! ¿Y los labios también? ¿De qué color?
 SASKIA: Rojo.
 [Alexia balbuceando]
 JULIA: con rojo. O rosa. [risas] ¡Qué bonito tu collar! ¿Quién te lo ha regalado?
 SASKIA: Yo.
 JULIA: ¿Tú lo has hecho?
 SASKIA: Comprado.
 JULIA: ¿Hum?
 SASKIA: Yo lo comprado.
 JULIA: ¿Dónde lo has comprado?
 SASKIA: En una tienda.
 JULIA: ¡Ah! ¡Qué bonito es! ¿Y quién es la chica?
 SASKIA: Sí.
 JULIA: ¿Quién es la chica? ¿Qué del collar?
 SASKIA: Elsa.
 JULIA: ¿Y quién es Elsa?
 SASKIA: Un princesa.
 JULIA: ¡Ah! La princesa. Es de la película, ¿no?
 SASKIA: Ajá.
 JULIA: ¿De qué película?
 SASKIA: [tose] De...Hum... De nieve.
 JULIA: ¿De nieve? ¡Ah! ¡Qué bonita!
 SASKIA: Y Alice.
 JULIA: Nunca la he visto.
 SASKIA: Y Slittschuhfahren.
 JULIA: ¿Te gusta Slittschuhfahren? Sí, ¿verdad?
 SASKIA: Sí [inaudible 13.22] Gelb.
 JULIA: Ah. Esta. Esta. ¿Cómo se llama?
 SASKIA: Amarillo.
 JULIA: Amarillo. ¿Qué color hago el...el corazón?
 SASKIA: Eh... Ehm... ¿Dónde es el corazón?
 JULIA: Aquí. ¿Y este, de azul?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿Y también miras otras películas?
 SASKIA: Sí.
 JULIA: ¿Qué películas?
 SASKIA: Hum...
 JULIA: Miras...

SASKIA: Hallo Kitty.

JULIA: ¿Hallo Kitty? ¿Hay películas de Hallo Kitty?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Nunca las he visto. Tengo que verlas. ¿Cuántas películas hay de Hallo Kitty?

SASKIA: Eh...Muchas.

JULIA: ¿Muchas?

ALEXIA [al fondo] Yo, también.

JULIA: [risas] ¡Ah! ¡Qué rico!

SASKIA: Es para ti.

MAMÁ: Cuéntale a...cómo es la película de Frozen.

JULIA: ¿Cómo es la película?

ALEXIA: Ah...

JULIA: La de la nieve.

MAMÁ: ¿Cómo se llama, Saskia?

SASKIA: También tiene Anna, Olaf, Sven y Krista.

(15.00)

JULIA: ¿Salen en la película?

SASKIA: ¿Y quiénes son? ¿Quién es Olaf?

JULIA: Hum...

MAMÁ: [A Alexia] Come esas primero, cariño.

SASKIA: Un Schneeman.

JULIA: ¡Un Schneeman!, ¿un hombre de nieve?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Y quién es...?

MAMÁ: ¡Saskia, Alexia...Alexia!

JULIA: ¿Quién más había en la película?

MAMÁ: [A Alexia] ¿Quieres esta?

SASKIA: Hum... Un Monster.

JULIA: ¿Un Monster?

ALEXIA: [gritando] Neeeeeein!

MAMÁ: ¿No?

JULIA: ¿Y qué hace ese Monster?

ALEXIA: ¡Buuuu!

SASKIA: No lo sé.

JULIA: ¿Es malo? Es muy malo. ¿Y qué pasa en la película?

SASKIA: Hum...Hum... No...Ay...Hum...

MAMÁ: [al fondo] ¿No te acuerdas?

SASKIA: [murmullo de negación]

JULIA: [risas] Tienes que verla otra vez, ¿eh? Pero creo que cantan en la película.

ALEXIA: [al fondo, quejándose]

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Y cantan canciones. ¿Sabes alguna canción?

SASKIA: [murmullo de negación]

JULIA: Y la chica, ¿quién es la chica?

SASKIA: Anna.

JULIA: Anna. ¿Y quién es Anna? ¿Es una princesa?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Y dónde vive Anna?

SASKIA: También en nieve.

JULIA: ¿También en la nieve? ¿Pero no tiene mucho frío?

SASKIA: [murmullo de asentimiento] Tiene un chaqueta.

JULIA: Ah... ¿Tú, también, ¿verdad? Porque ahora hace tanto frío...

SASKIA: Anna es esta...

JULIA: Enséñame.

SASKIA: Elsa, Paula, Ana, Sven.

JULIA: ¡Ah! Sven es ese. ¡Qué bonito!

SASKIA: [voces solapadas] Y entonces...

JULIA: Enseña, a ver. Guau. Ah, sí, aquí pone "Elsa". ¿Y qué son estos? Ah...

SASKIA: Ese es Anna, ese es Olaf.
JULIA: ¡Qué guay! Y esto es para... ¿Para qué es esto?
SASKIA: Para el Augenschminken.
JULIA: ¡Augenschminken! ¡Guau! ¿Y también te lo pones tú en los ojos?
SASKIA: Sí.
JULIA: ¿Sí?
SASKIA: [murmullo de asentimiento]
JULIA: ¿También se puede poner para los labios?
SASKIA: [murmullo de asentimiento]
JULIA: ¿Así, para los labios?
SASKIA: Ese es para labios.
JULIA: ¿Y este?
SASKIA: También para Augen.
JULIA: ¿Y este?
SASKIA: También para el Augen.
JULIA: Ah... ¡Qué bonito! A mí me gusta este color. ¡Hum! ¡Qué bonito!
SASKIA: Pero...
JULIA: ¿Y ya la has visto la película?
SASKIA: Sí.
JULIA: ¿Cuántas veces las has visto?
SASKIA: Muchas.
JULIA: Muchas veces. Ah, mira, este, este es Olaf...
SASKIA: Hum...No.
JULIA: Parece...
SASKIA: Eso no es Elsa.
JULIA: Hum... Es otra chica. ¡Qué bonita la...la revista! Aquí esto...este es Olaf.
SASKIA: [murmullo de negación] [voces solapadas] No.
JULIA: ¿No? Pero parece Olaf, mira. ¡Mira! Se parecen. ¿No es Olaf?
SASKIA: No, ese es el gleiche.
JULIA: Ah...
SASKIA: Y ese no esta...Eso no tiene... eso no tiene así manos.
JULIA: [voces solapadas] Ah, es verdad.
SASKIA: No tiene, tiene blanco, manos, tiene... Hum, esto, manos.
JULIA: Sí, tiene manos de madera. De palos de madera. De arbustos. Hum. ¿Y este es malo? No, este es bueno, ¿verdad?
SASKIA: Sí.
JULIA: Este es bueno. ¿Y estas dos son amigas?
SASKIA: Sí.
JULIA: ¿Cuál te gusta más?
SASKIA: [ruido] Las dos.
JULIA: Las dos. Son bonitas, las dos. Muy bonitas. ¿Vas a pintar más?
SASKIA: [murmullo de asentimiento]
JULIA: ¿Esto también lo has hecho tú?
SASKIA: [murmullo de asentimiento]
JULIA: ¿Esto? Un unicornio...
(20.00)
JULIA: Hum...
SASKIA: Quiero esto...Esta.
[Alexia al fondo gritando]
JULIA. [murmullo de asentimiento] Y yo quiero esta.
[Alexia al fondo gritando]
JULIA: ¿Pintas mucho?
SASKIA: [murmullo de asentimiento]
JULIA: ¡Hoy! ¡Mira qué es esto! ¡Son animales! ¡Qué divertido! ¿Acabas de pintar mi princesa?
SASKIA: [murmullo de asentimiento]
JULIA: No, no es una princesa. ¿Qué es eso?
SASKIA: Un hada.
JULIA: Un hada, sí. Es verdad. Me había confundido. Mira, aquí tenemos otro c

SASKIA09

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Duración total 20.38]

[La sesión empieza a 0.01]

JULIA: ¿Cuál hago yo?

SASKIA: Esto...

JULIA: Esta hago yo. ¿Y cuál haces tú? ¡Qué bonito! ¿Quién te lo ha regalado?

SASKIA: Ehm... Ava.

JULIA: ¿Quién es Ava?

SASKIA: Mi a... hum... Amiga de la Kindergarten.

JULIA: ¡Ah! ¡Qué bien! Mira, aquí tenemos más colores. ¡Mira! ¿Con cuáles quieres pintar?

SASKIA: Con estos.

JULIA: [ruido de fondo] Vale.

SASKIA: Eso, {hecho} así.

JULIA: Ah... Se puede abrir.

SASKIA: {Hecho}...Así...Todos...Rosa, rosa, rojo, rojo...y...

JULIA: [voces solapadas] [murmullo de asentimiento]

SASKIA: Violeta, violeta y azul...Luego verde, luego...Estos.

JULIA: Los has ordenado.

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¡Qué bien lo has hecho! ¡Oh! Ah, ya han llegado. ¡Qué suave, esto! ¡Mira!

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Súpersuave... ¡Ah! Y luego, pintamos esto, ¿no?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Lo que no está de negro.

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¡Hola! ¿Qué tienes?

ALEXIA: Too...

MAMÁ: [al fondo] {Un yogur}

JULIA: Ah... ¡Qué rico!

MAMÁ: ¿Quieres uno, Saskia?

SASKIA: Sí...

JULIA: [risas] [voces solapadas]

MAMÁ: [al fondo] [voces solapadas] Ven a por él, por favor.

JULIA: ¿No te quieres quitar los zapatos, hum? ¿O me la...O la...?

ALEXIA: [murmullo de sorpresa]

JULIA: ¿Qué pasa?

ALEXIA: [inaudible 1.37]

MAMÁ: [al fondo] [voces solapadas] Toma [inaudible 1.39]

ALEXIA: [inaudible 1.41]

JULIA: Una silla...

SASKIA: ¿Quieres también...?

JULIA: ¡Huy! [risas] Se han ido volando. [risas]

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Se han caído más? Aquí se han caído más...

ALEXIA: Ah...

JULIA: Amor, ¿no te quieres quitar los zapatitos, ¿ha? ¿Los zapatitos? ¿A ti te gusta eso? ¡Ah!

MAMÁ: [al fondo] Saskia, eh, Alexia, ven a que te quite los zapatos, cariño [voces solapadas]

SASKIA: Eh...

MAMÁ: ¿Es para mí? ¡Gracias! Nunca lo he comido. ¿Está rico?

SASKIA: De fresa.

JULIA: Fresa.
 SASKIA: [al fondo] Hoy, mamá.
 MAMÁ: [al fondo] {Huy, ¿qué quieres?}
 SASKIA: ¡Mamá!
 MAMÁ: [al fondo] Pero es de Alexia...
 JULIA: ¡Hum! [voces solapadas]
 MAMÁ: [al fondo] [voces solapadas] ¡Ven!
 JULIA: ¡Está rico!
 MAMÁ: [al fondo] ¿Qué quieres?
 ALEXIA: [al fondo] To...
 JULIA: El chocolate...
 ALEXIA: To...
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 [Alexia hablando con su madre, al fondo]
 JULIA: ¿Cuál es tu chuche favorito? ¿Es este?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: Vale, vamos a pintar.
 [Alexia hablando con su madre, al fondo]
 SASKIA: {Pintar...} [ruido de pintar]
 JULIA: ¡Qué bonito! ¿Qué has hecho hoy en el Kindergarten?
 [Alexia hablando con su madre, al fondo]
 SASKIA: Hum...No lo sé.
 JULIA: [voces solapadas] ¿Has jugado, con amigos?
 SASKIA: Hum...[murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿A qué habéis jugado?
 SASKIA: Hum...Hum... Le...Lego...
 JULIA: ¡Lego!
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿Te gusta jugar al Lego?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿Y qué habéis montado? ¿Qué habéis construido?
 MAMÁ: [al fondo] Ven, vamos a quitar...[inaudible 3.21]
 SASKIA: Una... árbol.
 JULIA: ¿Un árbol? ¡Oh...! ¿De Lego?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 MAMÁ: [Al fondo] [inaudible 3.38] Espera, vamos a quitar los zapatos...
 [Alexia canturreando al fondo]
 JULIA: ¡Guau! ¡Genial! ¡Qué bonito! ¿Y qué más habéis hecho? ¿Solo el árbol o algo más?
 SASKIA: No lo sé.
 ALEXIA: [Al fondo] Mamá, [inaudible 3.45]
 JULIA: ¿Y hoy también has comido en el Kinder?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿Qué habéis comido?
 SASKIA: {Sayuna}
 [Mamá y Alexia al fondo]
 JULIA: ¿Qué habéis comido?
 [Mamá y Alexia al fondo]
 SASKIA: {Sayunado}
 JULIA: ¿Habéis desayunado?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 ALEXIA: {Noch eins...?}
 MAMÁ: [al fondo] Sí, una más. Luego vale, ¿eh?
 ALEXIA: [al fondo] Vale.
 JULIA: [voces solapadas] ¿Otro vas a comer?
 [Alexia al fondo]
 MAMÁ: [Al fondo] ¿Dónde está tu yogur?
 SASKIA: Puedo una.
 JULIA: Vale.

MAMÁ: [al fondo] Dale uno a Alexia, anda, cariño. Dale uno a Alexia [inaudible 4.14] qué ha hecho con él.

JULIA: ¡Está aquí!

MAMÁ: Ah, vale. [voces solapadas] [inaudible 4.19]

JULIA: [voces solapadas] Lo he dejado aquí. [risas]

MAMÁ: Yogures...

JULIA: [sonrisas] Mira, aquí hay uno.

MAMÁ: [al fondo] Ven aquí, joguret.

JULIA: Dáselo a...a Alexia.

SASKIA: No.

MAMÁ: [al fondo] Ven aquí, joguret.

JULIA: ¿Qué has hecho con él ahora?

MAMÁ: Lo ha guardado.

SASKIA: En el {stütz}.

JULIA: Ah...

MAMÁ: Ven aquí, jugu.

JULIA: Vale.

MAMÁ: ¿Le das a mamá?

ALEXIA: No.

MAMÁ: ¿Solo tú? ¡Hoy! Oh, oh...

SASKIA: [pintando] El papel...

JULIA: ¿El papel, te doy el papel?

(5.00)

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Muchas gracias.

MAMÁ: A la basura. Muy bien, cariño. ¿Julia?

JULIA: Un té.

MAMÁ: ¿Un té?

JULIA: Por favor, sí.

MAMÁ: Un té.

JULIA: Gracias.

MAMÁ: [al fondo] Vamos a quitarnos las... [inaudible 5.13]

JULIA: Mira, voy a hacer un...Un...un... pez. Rosa. ¿Jamás has visto un pez rosa?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Dónde?

SASKIA: En...Sí...

JULIA: ¿En el mar?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Un pez rosa?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¡No me lo creo! ¿Adónde has ido? ¿A qué mar?

SASKIA: Hum... que hay así... {Árbol}

JULIA: ¿En el mar?

[Mamá y Alexia al fondo]

SASKIA: [risitas] Me tienes que decir dónde, yo también quiero ir. Yo también quiero ir ahí. ¿Qué estás dibujando tú?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Qué estás dibujando?

SASKIA: Un Wolke.

JULIA: ¡Guau!

ALEXIA: Oh...

JULIA: [dirigiéndose a Alexia] ¿Qué pasa? ¿Está rico?

ALEXIA: Oh...oh...

JULIA: Sí, ¿verdad?

MAMÁ: ¿Qué quieres, té verde o infusión, té negro...?

JULIA: Un té verde, por favor. ¿Te ayudo? ¡Oh! ¡Ups! Pero mira, cuidado que aquí está el ordenador. ¿Está rico?

¿A ti también te gusta?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿A qué sabe el chocolate?

SASKIA: ¿Qué?

JULIA: ¿A qué sabe?

SASKIA: Fresa.

JULIA: ¡Hum, qué rico! A mí me gusta la fresa. ¿Está bien así?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

SASKIA: Ga, ga...ama...

JULIA: [murmullo de asentimiento] Así. ¿De qué color...? ¿De qué color hago este?

SASKIA: Ehm... De azul

JULIA: ¿De azul o de lila?

SASKIA: Sí.

JULIA: Vale.

ALEXIA: {Asch...}

JULIA: ¿Qué, tú también quieres pintar? Cuidado, no te caigas. Venga, vamos a acercarte. ¿Y qué has desayunado?

ALEXIA: Auch...

SASKIA: Ehm...Pan.

ALEXIA: Paso...

JULIA: ¡Pan! ¿Con qué?

ALEXIA: Nee...

SASKIA: Con mantequilla.

JULIA: ¡Ah!

ALEXIA: [canturreando]

JULIA: ¿Solo con mantequilla o también con otra cosa?

SASKIA: Con otra. También, jamón.

JULIA: ¿Jamón? ¡Qué rico!

ALEXIA: [quejándose]

JULIA: ¿Qué quieres, eh?

ALEXIA: Nein.

JULIA: ¿Quieres un color?

ALEXIA: Nein.

JULIA: Espera, vamos a darle a Alexia un color. Aquí. Pinta. ¿Siempre desayunas un pan con jamón?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¡Qué rico! Yo también quiero. ¿Y quién te hace el desayuno?

SASKIA: Ehm...Yo sola.

[Alexia canturreando]

JULIA: ¿Tú te haces el desayuno? ¿Tan grande eres?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

[Alexia canturreando]

JULIA: ¡Guau! Cuidado. ¿Y qué bebes? ¿Qué tomas para el desayuno?

[Alexia canturreando] [chillando]

SASKIA: Té y agua.

JULIA: ¿Qué tomas?

SASKIA: Té y agua.

JULIA: Té y agua. ¿Y qué té?

[Alexia canturreando]

SASKIA: Hum... Té...

JULIA: Hum... ¿Té de fruta?

[Alexia canturreando]

ALEXIA: [chillando] ¡Pau!

JULIA: ¡Oh! ¿Qué?

ALEXIA: ¡Pau!

JULIA: Cuidado, no te vas a caer. ¡Té de fruta, qué rico! A mí me gusta mucho.

[Alexia canturreando]

JULIA: ¿Y para comer? ¿Qué has comido?

SASKIA: Pan.

[Alexia canturreando]

JULIA: ¿También, pan? ¿Otra vez pan?

MAMÁ: [inaudible 9.52]

ALEXIA: [chillando] ¡Pao!

SASKIA: Ehm... Pudding.

JULIA: ¿Pudding? ¿Solo pudding?

SASKIA: Y pan.

(10.00)

ALEXIA: ¡Pao!

SASKIA: [voces solapadas] {Y pan}.

JULIA: ¿Y pan?

SASKIA: y pastas. Y también...wenn...Ehm...Ehm... wenn est...otra vez en que le canten...

JULIA: [murmullo de asentimiento]

SASKIA: ...lo voy ahí...Ehm...

JULIA: ¿Lo hay otra vez?

SASKIA: No...Lo hay he... Eh... Au...{Nudeln}

JULIA: ¿Hay espaguetis?

SASKIA: Eh...

JULIA: ¿O pasta?

SASKIA: Nudel y {es el...}otra vez en el Kindergarten hay espaguetis.

JULIA: ¡Ah! ¿Con qué?

SASKIA: [voces solapadas] Con...

JULIA: ¿Solo espagueti? ¿No? ¿Con salsa?

SASKIA: No, con tomate, salsa.

JULIA: ¡Ah! ¡Qué rico! ¿Y sopa también tenéis?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¿Qué sopa tenéis?

ALEXIA: Ehm...

SASKIA: [voces solapadas] De...

ALEXIA: Eh...

SASKIA: De...No lo sé...

JULIA: ¿De fideos?

ALEXIA: ¿Qué?

SASKIA: Sí.

ALEXIA: Mah...[canturreando]

JULIA: ¡Hum!, Es mi sopa favorita.

SASKIA: ¡Ahm!

JULIA: Y de postre, pudding.

SASKIA: [voces solapadas] Sí.

ALEXIA: Mama, pu...

MAMÁ: Voy, cariño.

JULIA: ¡Huy! ¿Está roto?

ALEXIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿No sé por qué se habrá roto aquí? Mira.

ALEXIA: No...Mamá, {pu}...

MAMÁ: ¿Se ha roto?

JULIA: Sí...

ALEXIA: [voces solapadas] ¿Por qué?

MAMÁ: Ahora lo arreglamos, espera.

SASKIA: Mira, negro.

JULIA: ¡Oh, qué bonito!

ALEXIA: Ah...

JULIA: Casi no se ve porque mira, esto también es negro.

ALEXIA: Ah...

JULIA: Casi son iguales los colores.

ALEXIA: Hum...Hum... [canturreando]

JULIA: Mira, mis peces tienen ojos amarillos. Hum. ¿A que parecen divertidos?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: [voces solapadas] ¿Y esto es una rana?

MAMÁ: [voces solapadas] ¿Quieres azúcar?

JULIA: No, gracias.

MAMÁ: {Es té japonés}. Espero que te guste.
JULIA: [voces solapadas] Sí, muchas gracias.
MAMÁ: [voces solapadas] Es que no tenía otro.
JULIA: Me encanta, me encanta.
MAMÁ: [voces solapadas] Ah, pues mira.
JULIA: Desde que he estado en Japón...
MAMÁ: [voces solapadas] ¿Ah, sí?
JULIA: [voces solapadas]{Todos los días...}
ALEXIA: Auch...
JULIA: ¿Tú también quieres té japonés? [risas]
MAMÁ: Pero ese no te va a gustar, Alexia...
JULIA: No te va a gustar...
MAMÁ: No te va a gustar, no... ¿Qué haces pintando, que luego me pintas en la mesa, tú? Ven, ven con mamá, vamos a jugar al mercado.
SASKIA: Mamá, ich habe ein gute Idee.
MAMÁ: A ver, ¿qué idea tienes?
JULIA: [risas]
SASKIA: Ich bruch...ich brauche einen...Así...Una... Unterlage reich...en grande en la Tisch geben.
JULIA: [voces solapadas] Ah... [sonrisas]
MAMÁ: [voces solapadas] Sí es verdad...poner un mantel en la mesa para que no se manche.
JULIA: Sí.
MAMÁ: Qué idea ha tenido.
SASKIA: En...Eh...En la Decke de mesa...Eh...
MAMÁ: Toma.
SASKIA: Y me lo limpia con agua que se...se...Hum...
MAMÁ: ¿Se van luego, no? A limpiarlo con agua.
SASKIA: Sí.
MAMÁ: [voz solapadas] Cuenta.
JULIA: Luego es una buena idea.
MAMÁ: Es una idea que ha tenido ayer Saskia, ¿verdad?
JULIA: Muy bien.
MAMÁ: ¿Y yo qué idea he tenido, Saskia? ¿Te acuerdas?
[Alexia balbuceando]
SASKIA: No.
MAMÁ: ¿Qué he dicho que podíamos hacer en la mesa?
ALEXIA: [canturreando]
JULIA: ¿Pintarla, verdad?
SASKIA: Sí.
[Alexia canturreando]
JULIA: ¡Ah! ¡Qué buena idea! ¿Verdad? Sería súperdivertido.
MAMÁ: Se ha caído. Sí, se ha caído una.
SASKIA: Todo negro...
JULIA: [risas] ¿Todo negro haces hoy?
MAMÁ: [voces solapadas] Oye...
JULIA: ¿No quieres usar colores?
MAMÁ: ¿Y el dibujo que has hecho en el Kindergarten, explícaselo a Julia cómo era? Ese que me has explicado que has hecho con las hojas, ¿cómo se hace ese?
JULIA: ¿Qué has hecho hoy?
MAMÁ: ¿Sabes cuál te digo?
SASKIA: [murmullo de asentimiento]
JULIA: [voces solapadas] Enséñamelo.
MAMÁ: Explícaselo a... Es que está en el carro, cariño. Está abajo. Pero explícale cómo es.
SASKIA: [murmullo de negación]
MAMÁ: ¿No?
JULIA: ¿Qué has hecho? ¿Has hecho con hojas?
SASKIA: [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: ¿Qué has hecho?
SASKIA: No lo sé.

MAMÁ: Sí lo sabes, solo que no me lo quieres explicar.
MAMÁ: Explícalo un poco cómo se hace.
SASKIA: [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: [voces solapadas] Que a mí me lo has explicado muy bien.
JULIA: Que igual lo quiero hacer en casa.
MAMÁ: ¡Claro!
JULIA: Igual es súperbonito y lo quiero hacer. Tienes que decirme cómo hacerlo.
[Alexia canturreando]
SASKIA: [inaudible 14.22] Ein Blätter [14.25] malen.
JULIA: [voces solapadas] [murmullo de asentimiento]
ALEXIA: Ich hab, Mama...Darf ich schon?
SASKIA: Y luego...abdrücken.
[Alexia canturreando]
JULIA: ¿Hojas de qué tipo? ¿Del árbol?
SASKIA: [murmullo de asentimiento]
JULIA: ¿Habéis ido con el Kinder a buscar hojas del árbol?
SASKIA: Sí.
[Alexia canturreando]
JULIA: ¡Qué divertido! Y luego, ¿qué habéis hecho? ¿Las habéis secado?
SASKIA: [murmullo de asentimiento]
JULIA: ¿Y luego, qué habéis hecho con ellas?
SASKIA: Eh...Ehm...No lo sé...
JULIA: ¿Las habéis pintado? [dirigiéndose a Alexia] Alexia, Alexia...
(15.00)
vas a tirar las pequeñas.
ALEXIA: [quejándose]
JULIA: ¿Qué?
ALEXIA: [risas]
JULIA: ¿Te gusta tirar las cosas?
ALEXIA: Ja...
JULIA: [risas]
MAMÁ: Sí...
JULIA: [voces solapadas] [risas]
SASKIA: Mira, qué {patos} tan negro...
JULIA: ¿El pato tan negro?
MAMÁ: ¿Estás pintándolo todo negro?
JULIA: Sí... [risas]
MAMÁ: ¿Y eso? ¿Por qué todo negro, Saskia?
SASKIA: Porque me gusta el negro.
JULIA: [risas]
MAMÁ: ¿Te gusta el negro?
JULIA: Bueno...
MAMÁ: Todo negro porque pronto va a ser de noche.
ALEXIA: [gritando]
SASKIA: El...el...ya sí está negro porque, porque no se ve...porque ta aquí...
JULIA: [en voz baja] Cuidado.
MAMÁ: [voces solapadas] Pero no lo tires al suelo.
JULIA: Claro, está todo negro y ya no se ve, el pato...
MAMÁ: Ponlo aquí otra vez...
ALEXIA: No...
MAMÁ: Pero no lo tires al suelo.
JULIA: ¡Pobre patito! Hum...Este ya no pinta...
SASKIA: Sí que pinta...
JULIA: Sí, pinta un poquitito, muy clarito.
MAMÁ: ¿Ya se ha gastado? [voces solapadas] {Será} un color...
JULIA: El color clarito.
MAMÁ: Será un color que le gusta mucho.
JULIA: [voces solapadas] [risas]

MAMÁ: Cuidado, que lo estás tirando todo, [voces solapadas] Saskia.

JULIA: ¿Cuál es tu color favorito, Saskia?

ALEXIA: [chillando]

SASKIA: ¡Todos!

JULIA: ¡Todos los colores!

ALEXIA: [chillando]

MAMÁ: ¿Pero, cuál es el que más te gusta de todos?

SASKIA: Todos... Todos me gustan.

JULIA: Qué bien.

SASKIA: También lila.

ALEXIA: [balbuceando]

JULIA: ¿También lila? ¡Guau!

MAMÁ: Ay, Alexia, hija...

ALEXIA: [balbuceando]

MAMÁ: Luego, todo eso se lo va a comer el robot...

ALEXIA: [balbuceando]

MAMÁ: No, no es divertido.

JULIA: ¿Quieres este color?

MAMÁ: [voces solapadas] A ver.

JULIA: [voces solapadas] ¿Qué quieres pintar con ello?

ALEXIA: [haciendo ruidos con la boca]

JULIA: ¿Qué es eso?

SASKIA: Un {Berg}...

JULIA: Claro, la montaña tiene que ser gris. ¿Te gusta la nieve?

SASKIA: [pintando] Sí.

JULIA: ¿Sí?

SASKIA: Sí.

ALEXIA: [gritando]

SASKIA: [voces solapadas] Sí se ve, mira.

JULIA: ¿Qué?

SASKIA: Sí se ve.

JULIA: Sí se ve, sí, sí. Muy clarito pero se ve. Tienes razón.

MAMÁ: Espera no te caigas, Alexia.

JULIA: Cuidado. A ver. Mira, mi pat...mi...¿Qué es esto? Una rana. Mi rana se está cayendo del barco. Mira.

SASKIA: Oh, oh, mamá.

MAMÁ: ¿Qué?

JULIA: {Se ha caído el barco}.

MAMÁ: Pues cógelos. Los que veas, cógelos, cariño.

JULIA: [voces solapadas] A ver.

MAMÁ: [voces solapadas] Cógelos tú. [alejándose] Los que no, se los comerá el robot.

ALEXIA: [quejándose] {Ja schau!}

JULIA: ¿Qué quieres? ¿Hum?

ALEXIA: Ja...

JULIA: Cuidado, cuidado, no lo tires otra vez. Que si no, está todo otra vez en el suelo.

MAMÁ: [al fondo] Huy, sí, que si no... Se ve otra vez todo [voces solapadas] [inaudible 18.16]

ALEXIA: [voces solapadas] [gritando]

JULIA: ¿Qué quieres?

ALEXIA: {Eso...}

JULIA: ¿Esto?

ALEXIA: Nein...Eso...

JULIA: ¿Lo de las princesas?

ALEXIA: Ja.

SASKIA: No puede.

JULIA: ¿Por qué no puede?

SASKIA: Porque si no, lo rompe.

JULIA: Ah... ¿Lo rompe ella?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Es tuyo?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿De qué es?
 SASKIA: De princesas.
 JULIA: ¡Qué bonito! ¿Le has pegado tú los vestidos?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¡Qué divertido!
 MAMÁ. Oye, Saskia, ¿y le has contado a Julia que mañana va a ver una fiesta?
 JULIA: ¡Ah! ¿Qué fiesta, no me has contado...?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento] Con Ava.
 MAMÁ: ¿Y por qué es?
 SASKIA: Porque es... eh...el...Un...el...Ehm...Geburtstag.
 JULIA: ¿El cumpleaños?
 SASKIA: [murmullo de asentimiento]
 JULIA: ¿De quién?
 SASKIA: De Ava y... [inaudible 19.14]
 ALEXIA: [gritando]
 JULIA: [voces solapadas] ¿Tu cumpleaños?
 MAMÁ: [voces solapadas] [inaudible 19.16]
 SASKIA: Nein, de Ava.
 JULIA: ¡Ah! ¿Cuándo es tu cumpleaños?
 ALEXIA: [gritando]
 SASKIA: Am Museumskatier.
 ALEXIA: [gritando]
 JULIA: ¡En el Museumskartier! ¿Y qué vais a hacer?
 ALEXIA: [gritando]
 MAMÁ: A ver, Alexia, ven aquí...
 JULIA: [risas] ¿Y habéis...habéis invitado a muchas amigas?
 ALEXIA: [gritando]
 MAMÁ: Sí.
 MAMÁ: A ver, Alexia, ven aquí con mamá, anda.
 JULIA: ¿A quién has invitado?
 SASKIA: Ehm... Todos los niños...
 ALEXIA: [gritando]
 JULIA: ¿Todos los niños?
 MAMÁ: [en voz baja] Alexia...
 JULIA: Pues son muchos niños...
 ALEXIA: [balbuceando]
 MAMÁ: ¿Y qué, a ver? ¿Qué niños va a haber? ¿Sabes quién va a venir?
 SASKIA: No.
 MAMÁ: ¿No lo sabes?
 JULIA: ¿No lo sabes? ¿A tu fiesta?
 SASKIA: Paula.
 JULIA: Paula.
 ALEXIA: [gritando]
 MAMÁ: ¿Paula y quién más?
 SASKIA: Y John...
 JULIA: [murmullo de asentimiento] [voces solapadas] ¿John...?
 SASKIA: [voces solapadas] John y Dilan...
 SASKIA: Dilan...
 ALEXIA: [gritando] [voces solapadas]
 JULIA: [murmullo de asentimiento]
 SASKIA: Ander...
 MAMÁ: [voces solapadas] {Está} Ander...
 JULIA: [voces solapadas] ¡Guau!
 SASKIA: Luka...
 JULIA: Luka...
 ALEXIA: [chillando]
 JULIA: [risas]

SASKIA: James.

MAMÁ: ¿James? No...

MAMÁ: No, James no, que es pequeño. James fue a la fiesta de Alexia.

SASKIA: Fertig!

JULIA: ¿Fertig?

SASKIA: Mamá...

MAMÁ: ¿Qué, cariño?

SASKIA: Machen jetzt un Unterlage porque aquí he pintado...

JULIA: [voces solapadas] ¡Huy, huy!

MAMÁ: [voces solapadas] Un mantel vamos a comprar, no te preocupes.

ALEXIA: [balbuceando] [voces solapadas]

JULIA: [voces solapadas] No te preocupes que ya lo haremos.

SASKIA10

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 20.02]

[La sesión empieza a 0.01]

SASKIA: ¡No! Du hast zuerst gesagt ,braun‘.

MAMÁ: Pues ahora digo „negro“, porque ya así, no se ve.

JULIA: Porque mira, si tú ya estás pintando todo negro...

MAMÁ: Claro...

JULIA: Parece tu color favorito.

[Alexia al fondo, balbuceando]

SASKIA: ¡No! Lila, pila.

[Alexia balbuceando]

JULIA: Lila, pila. [dirigiéndose a Alexia] ¿Qué quieres? ¿Quieres esto?

[Alexia, asintiendo]

MAMÁ: Me voy a subir arriba con Alexia...

JULIA: Vale.

MAMÁ: A cambiarle el pañal.

JULIA: Vale.

MAMÁ: Chicas. [inaudible 0.27]

SASKIA: {Sipicas}

JULIA: [risas] Sipicas. ¡Cuidado, cuidado! Que se te va a caer {en la cabeza}

MAMÁ: ¡Hoy! ¿Qué quieres?

JULIA: ¡Mira! ¡Si aquí tienes más!

SASKIA: [murmullo de asentimiento] Ahora lo quiero otra.

JULIA: ¿Ahora haces otro? Vale. Yo enseguida acabo con el mío.

MAMÁ: Y...eh... ¿Le has dicho quién te ha regalado esa? ¿Te acuerdas de quién te regaló eso, Saskia?

SASKIA: Ava.

MAMÁ: No...

JULIA: ¿Ava?

MAMÁ: Te lo regalaron en España.

JULIA: ¡Ah!

MAMÁ: La tronca de Nadal. A lo mejor, Julia no sabe lo que es la Tronca de Nadal... [voces solapadas]

JULIA: No...

MAMÁ: Se lo puedes explicar.

JULIA: [voces solapadas] ¿Qué es eso?

MAMÁ: ¿No te acuerdas?

SASKIA: Que...

MAMÁ: Explícaselo, es que me parece que Julia...

SASKIA: Que tenemos...hacer de esta casita... [voces solapadas] pam, pam.

JULIA: [voces solapadas] ¡Ah!

MAMÁ: [voces solapadas] ¿En dónde tenéis que hacer eso?

SASKIA: Y luego, y luego, eh... Y luego...

[Alexia al fondo, gritando]

JULIA: Y luego, ¿qué tienes que hacer?

SASKIA: Y luego...dar regalos...eh... {Im} Haus.

MAMÁ: ¿Pero de dónde, adónde le tienes que pegar así, “pom, pom, pom”? ¿A qué?

SASKIA: Y luego, muy grande.

MAMÁ: ¿Y cómo se llama eso, sabes cómo se llama?

SASKIA: [inaudible 1.31]

MAMÁ: ¿Te lo digo?

SASKIA Y JULIA: [susurrando]

MAMÁ: ¿A ver?

JULIA: Dímelo.

SASKIA: El tronco de árbol.

JULIA: ¡Ah! ¡Guau!

MAMÁ: Y dentro hay regalos, ¿verdad? [voces solapadas] Le pones una manta...

JULIA: ¿Sí?

SASKIA: Lo...

MAMÁ: [voces solapadas] Y le pegas...y lo...

[Alexia gritando]

JULIA: ¿Y luego salen regalos?

MAMÁ: Sí.

JULIA: ¡Ah! [voces solapadas] ¿Y ha salido esto?

SASKIA: [murmullo de asentimiento] {Veintiuna}.

JULIA: ¡Guau! A mí también me gustaría hacerlo. Suena divertido.

[Alexia balbuceando] [inaudible 2.00]

MAMÁ: Ven, cógete eso que nos vamos arriba a cambiar el pañal.

SASKIA: Neein.

MAMÁ: Sí.

JULIA: [risas]

[Alexia balbuceando al fondo]

JULIA: Mira, yo voy a acabar esto, ¿vale?

[Alexia canturreando]

JULIA: Saskia, ¿me dejas acabar este?

MAMÁ: [A Alexia] ¿Te has hecho caca?

ALEXIA: Nein.

MAMÁ: Sí...

ALEXIA: [canturreando]

MAMÁ: Sí te has hecho, sí.

ALEXIA: Eh...

MAMÁ: Ven arriba. [voces solapadas] Cógete eso...

ALEXIA: [canturreando]

JULIA: ¿Quieres...? [voces solapadas] [inaudible 2.25]

ALEXIA: [gritando]

JULIA: ¿Quieres que hagamos hojas rosas?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Sería divertido, ¿verdad? Hojas rosas. Hum...

[Saskia pintando]

ALEXIA: [canturreando]

MAMÁ: Ponte esa. Espera. Ponte esa, que nos vamos a cambiar el pañal.

JULIA: Mira, ¿sabes...sabes qué animal es este? ¡Huy! ¿Qué animal es este?

SASKIA: Un {ubo}

JULIA: Búho. Un búho. Muy bien. Mira, el búho tiene ropa puesta.

SASKIA: Y le... {vais tú qué es esta}?

JULIA: Creo que ese es un pato. ¿Sí? ¡Ah! Menos mal. Y eso, ¿qué es lo que estás pintando?

SASKIA: Un pajarito.

JULIA: Un pajarito [risas]

SASKIA: [risas]

JULIA: ¿Tiene un nombre, el pajarito?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¿Qué nombre?

SASKIA: Maja.

JULIA: Maja. Oye, ¿y qué vais hacer en vuestra fiesta de cumpleaños?

SASKIA: Ehm... Regalos.

JULIA: ¿Hay regalos? Y ¿qué quieres por tu cumpleaños? ¿Qué quieres que te regalen?

[Alexia al fondo, jugando con mamá]

SASKIA: Ehm... Paola me regala un T-Shirt de Elsa.

JULIA: ¡Ah! ¡Guay! Eso lo querías, ¿verdad?

SASKIA: Y David y Lily tienen dos regalos. No, ¡tres!

JULIA: ¿Tres regalos para ti?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¡Guau!

SASKIA: Y para Ava.

JULIA: ¡Hoy, hoy, hoy! ¿Y qué te van a regalar? ¿Lo sabes?

SASKIA: No.

JULIA: Es una sorpresa, ¿eh?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Va a ser una completa sorpresa para ti. Y... ¿Cuándo es tu cumpleaños?

SASKIA: [pintando] Im Museum.

JULIA: Im Museumsquartier. ¿Y vais a bailar y escuchar música?

[Alexia al fondo, quejándose]

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Y jugar juegos?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¡Ah!

SASKIA: Hay muchas cosas para pintar en el suelo...

JULIA: ¡Ah!

SASKIA: Y hay una {Piater}

JULIA: ¡Ah! ¡Que suena muy divertido! ¿Y qué más? ¿Qué más hay?

SASKIA: Hum... Lego.

JULIA: ¡Lego! Uf, menos mal.

(5.00)

Y... ¿vais a comer pastel?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Qué pastel vais a comer?

SASKIA: Chocolate.

JULIA: ¡Uf! Claro. Pastel de chocolate. Como tiene que ser.

SASKIA: [voces solapadas] Mira, dos azul.

[Alexia al fondo, hablando y gritando con su madre]

JULIA: ¡Ah! ¡Qué bonito! Muy bonito.

SASKIA: Ahm...

JULIA: Hum... ¿Y cuántos años vas a cumplir?

SASKIA: Cinco.

JULIA: ¿Cinco? Pero pensaba que tienes cinco años.

SASKIA: Tengo cinco.

JULIA: ¿Ya tienes cinco?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Qué grande.

SASKIA: [en voz baja] [inaudible 5.43]

JULIA: ¿Y qué te va a regalar mamá?

SASKIA: Hum... No lo sé.

JULIA: ¿Otra sorpresa?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Qué pintamos ahora?

SASKIA: El {ubo}.

JULIA: ¿El búho? ¿Quieres pintarlo?

SASKIA: No, tú.

JULIA: Vale. Yo lo pinto.

SASKIA: Yo pinto eso.

JULIA: ¿Qué es eso, lo que estás pintando?

SASKIA: Un {bola}

JULIA: ¿Un qué?

SASKIA: Un bola de nieve.

JULIA: ¡Ah! A ver cuándo nieva aquí en Viena, ¿verdad?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: A mí me gusta la nieve.

SASKIA: A mí, también.

JULIA: ¿Pero solo cuando está recién, cuando está todo recién nevado? La nieve está muy suave, muy suave. Eso es cuando más me gusta.

SASKIA: Yo también.

[Alexia al fondo con su madre, hablando]

JULIA: Cuando está muy suave y te puedes tirar encima. Hace: ¡plups! Eso es muy agradable. A mí me gusta. ¿También te gusta?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Oye, ¿y cuándo vas a ver los abuelos la próxima vez?

SASKIA: No lo sé.

JULIA: ¿Sabes dónde viven?

SASKIA: No.

JULIA: Pero unos viven en España, ¿no?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Y los otros, en Viena?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Estáis cerquita. ¿Vivís cerquita...uno del otro?

SASKIA: Yo voy a hacer...Hum... esto.

JULIA: ¿Qué es eso?

SASKIA: [en voz baja] Un libro.

JULIA: ¿Un libro para pintar?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¡Huy! ¡Qué lindo! ¿Qué es esto?

SASKIA: Un gato.

JULIA: Un gatito.

SASKIA: [voces solapadas] Ese soy yo.

JULIA: [voces solapadas] ¿Te gustan los gatos? [murmullo de asentimiento]

SASKIA: Esto es Alexia.

JULIA: [risas]

SASKIA: Eso es mamá.

JULIA: [risas] ¿Mamá es un conejito? [risas]

SASKIA: Esto es papá.

JULIA: ¡Ah!

SASKIA: Esto soy yo.

JULIA: ¡Huy!

SASKIA: Esto es Alexia, esto, papá...Esto, mamá...

JULIA: [risas] Mamá es un delfín...

SASKIA: Y ah...Esto...

JULIA: ¿Eso, papá? ¿Papá es una jirafa?

SASKIA: Sí. Y {esto y...} Esto es papá.

JULIA: ¡Ah! [risas] Papá es una princesa. [risas] ¿Papá se pone vestidos?

SASKIA: Sí.

JULIA: [risas] Sí. ¿Y a papá le gusta ponerse vestidos?

SASKIA: Sí.

JULIA: [risas]

SASKIA: [en voz baja] [inaudible 9.18]

JULIA: Y oye, y cuéntame, ¿dónde está papá ahora?

SASKIA: Trabajando.

JULIA: ¿Trabajando? ¿Y cuándo vuelve a casa?

SASKIA: [voces solapadas] Esto...

JULIA: ¿Ah?

SASKIA: Esto...

JULIA: ¿Ah? ¡Ah, ese lo hicimos la última vez!

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Y qué trabaja papá?

SASKIA: No lo sé. [onomatopeya: quichiquichiquichiquichi]

JULIA: ¿Sabes cuándo vuelve?

SASKIA: Eh... No.

JULIA: ¿Vuelve muy tarde...

SASKIA: Sí...

JULIA: ...por la noche?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Y quién te lee un cuento por la noche?

SASKIA: Eh...Muchos cuentos.

(10.00)

JULIA: ¿Y quién te los lee?

SASKIA: Papá.

JULIA: Papá. ¿Mamá también?

SASKIA: No.

JULIA: No. ¿Solo papá?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Hoy hacía mucho frío, ¿verdad?

SASKIA: [murmullo de asentimiento] [pintando] Tengo que hacer pis.

JULIA: Vale, vete. Yo te espero aquí, ¿ok?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Tú sabes ir sola?

SASKIA: [murmullo de asentimiento] {Y caca}.

JULIA: ¡Pues vete! ¿Todo bien?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Vamos a seguir.

SASKIA: {Komm, malen}!

JULIA: Jaaa. Mira, la Alexia: No tiene pantalón puesto. Mira, Saskia: [risas] no tiene pantalón.

[Alexia, a lo lejos, balbuciendo]

JULIA: ¿Siempre está así, sin pantalón?

[Alexia, a lo lejos, balbuceando]

SASKIA: [murmullo de asentimiento] Sí puede con pantalón. {No puede solo porque, wenn tiene caca}. {Aber wenn...} no caca, sí puede.

JULIA: [risas] Pues ahora, no tiene pantalón.

[Alexia, a lo lejos, balbuceando]

SASKIA: No tiene caca, sí puede.

JULIA: Me ha dicho que sí. Eres tú la hermana mayor, ¿eh? ¿Juegas mucho con Alexia?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Y qué jugáis?

SASKIA: Eh... No lo sé.

JULIA: ¿Con las muñecas?

SASKIA: [murmullo de asentimiento] No lo quiero decir.

[Alexia al fondo, balbuceando]

JULIA: ¿No me lo quieres decir?

SASKIA: [murmullo de negación]. No.

JULIA: ¡Ah! ¡Qué mala! Yo solo lo quería saber.

ALEXIA: [Al fondo] [voces solapadas] El dos...

JULIA: Y no me lo dices.

ALEXIA: el tres...

SASKIA: Ts...Eso princesa es tan bruja.

ALEXIA: [al fondo] Dos...

JULIA: [risas] ¿Es una bruja? ¿Por qué, la pobre? Pero mira Alexia, lo que hace...Está sacando todos los libros...

MAMÁ: [al fondo] ¿Qué pasa, Alexia?

JULIA: [risas] Está sacando todos los libros [risas]

MAMÁ: Ah, bueno. Es que es su esquina de los puzles...

JULIA: Ah... [voces solapadas]

MAMÁ: ...Y los libros...A ver. Vamos a poner esta así. A ver.

JULIA: ¿Y por qué le has hecho una bruja, a la pobre princesa?

SASKIA: Porque...porque no tiene una...en flor.

JULIA: Ts... ¿No tiene una flor?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Dónde?

SASKIA: Y el brujas no {tenen} un flor.

JULIA: ¿Las brujas no tienen flores?

SASKIA: [murmullo de negación]

JULIA: Yo tampoco tengo flor. ¿Soy una bruja? Jijijij. ¿No, verdad? ¿Qué haces?

MAMÁ: [al fondo] A ver, ¿qué número es este?

SASKIA: [murmullo de negación]

JULIA: Hay que abrirlo.

SASKIA: {Malen, komm! Malen!}

JULIA: ¡Estoy en ello, estoy en ello! Mira, estoy pintando.

SASKIA: ¡Eso he hecho yo!

JULIA: Muy bonito. Ese también. ¿Ese también?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Muy bonito.

SASKIA: [onomatopeya que imita un caballo]

JULIA: [risas] ¿Es el sonido de un caballo?

SASKIA: [en voz baja] Es un caballo de la... [inaudible 13.59]

JULIA: Es un caballito.

MAMÁ: ¿Le has contado a Julia que te gustaría tener una granja?

JULIA: ¡Ah!

MAMÁ: Eso no se lo has contado, ¿a que no?

JULIA: No... ¿Te gustaría tener una granja?

SASKIA: ¿Qué es una granja?

MAMÁ: [inaudible 14.11]

JULIA: ¿Qué es una granja, a ver? ¿Qué es una granja? ¿No sabes qué es una granja?

SASKIA: [murmullo de negación]

JULIA: Una granja donde hay muchos ani...animalitos, [voces solapadas] caballos y vacas, gallinas, pollitos...

[Alexia al fondo, balbuceando]

MAMÁ: [voces solapadas] [dirigiéndose a Alexia] Espera.

SASKIA: Quiero todos.

JULIA: ¿Quieres todos los animales?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

[Alexia balbuceando al fondo]

JULIA: ¿Y caballos, también?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Te gustan las vacas? ¿Sí?

SASKIA: Todo. Porque no hacen caca.

JULIA: ¡Claro que hacen caca!

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¡Las vacas hacen caca!

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Y los caballos...

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¡Todos los animales!

(15.00)

SASKIA: Caballos hacen caca, wenn hacen caballos caca, wenn, wenn el Fliiii.. el, el, el Fliege y van en la caca de la Pferd.

JULIA: [risas] Sí.

MAMÁ: Las moscas, [voces solapadas] ¿verdad, que vienen?

JULIA: [voces solapadas] Sí, es verdad. Van en la caca de los caballos.

SASKIA: A comer.

JULIA: [irónica] A comer. ¡Qué riico!

SASKIA: ¿Para ti está también rico?

JULIA: No...¿Para ti, sí? Para mí, no.

SASKIA: Para mí, no.

[Alexia al fondo, parlotando]

JULIA: Para ti, tampoco, ¿eh?

MAMÁ: [inaudible 15.36]

ALEXIA: No...Eh...

MAMÁ: Mira, son las hormiguitas.

JULIA: ¿Tienes un animal favorito?

SASKIA: Todos.

[Alexia parloteando al fondo]

JULIA: {Ay, todos}. ¿Y un animal en concreto? Un pájaro, o algo...

SASKIA: Hum... No. El pollo.

[Alexia parloteando al fondo]

JULIA: ¿Pollitos? Son lindos, ¿eh? Cuando son chiquititos...

[Alexia parloteando al fondo]

JULIA: ¿Has estado en una granja, ya?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Dónde has estado?

SASKIA: En un zoo... [pronunciado a la alemana]

JULIA: ¿En un zoo? [pronunciado a la alemana, también] ¿Y qué animales has visto?

SASKIA: ¡Muchas!

JULIA: ¡Muchos! ¿Has visto...el oso polar?

SASKIA: ... Sí. [voces solapadas] Todos.

JULIA: Y... ¿los pingüinos?

[Alexia tosiendo]

SASKIA: [voces solapadas] Todos.

JULIA: ¿Y cuál es... el que más...el que más te ha gustado?

SASKIA: Hum... Todos.

JULIA: ¿Todos los animales...? Son muy bonitos.

SASKIA: [pintando] Mira, un lila caballo.

JULIA: [risas] Qué lindo. Muy lindo el lila caballo.

MAMÁ: [al fondo, hablando con Alexia] Oye, Alexia: mira el color. Tienes que mirar el color. Ese y ese no tienen... el mismo color.

ALEXIA: No.

JULIA: ¿También te gusta hacer puzles?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Y pintar, ¿verdad? Pintar todo el día.

[Alexia parloteando al fondo]

MAMÁ: Ajá.

JULIA: [risas] ¿Y has montado alguna vez un caballo?

SASKIA: [pintando] Hum... Sí...

JULIA: ¿Sí? ¿Dónde?

SASKIA: En un zoo...

JULIA: ¿En un zoo? ¿Un caballo grande o uno pequeño?

SASKIA: ¡Uno grande!

JULIA: ¡Uno grandeeee! ¿Y te ha gustado?

[Alexia al fondo, canturreando]

SASKIA: Sí, me ha gustado. Me ha gustado ella.

JULIA: ¿Cómo se llamaba el caballo? ¿Lo sabes?

SASKIA: No.

JULIA: No. ¿Qué color tenía?

SASKIA: Hum... Muchos.

JULIA: ¿Muchos colores?

SASKIA: [voces solapadas] Todos. Todos colores.

JULIA: ¿El caballo era rojo?

SASKIA: Todos.

JULIA: ¿Seguro? ¿Seguro que no me estás mintiendo?

SASKIA: [risas] Sí... [risa pícara]

MAMÁ: [al fondo] [risas]

JULIA: Ese caballo, me lo tienes que enseñar. Un caballo rojo.

MAMÁ: [voces solapadas] ¿Y dónde más?

SASKIA: [voces solapadas] No, con todos los colores.

MAMÁ: ¿Y dónde más, Saskia, te has montado y había un caballo? Y había un coche con caballos, ¿verdad?

JULIA: ¿Dónde ha sido eso?

SASKIA: No, con {Kirsche y Ri...}

JULIA: Ajá.
 SASKIA: Kirsche...
 JULIA: Kirsche...Y cier...¿y ciervos?
 SASKIA: Sí.
 MAMÁ: ¿Hum?
 JULIA: ¿Dónde los has visto?
 SASKIA: No lo sé, dónde...
 MAMÁ: Eso, me parece que no sé si ha pasado, ¿eh?
 JULIA: [risas]
 MAMÁ: [risas]
 SASKIA: Bah...
 [Mamá y Alexia hablando al fondo]
 JULIA: Y ahora, ¿qué haces?
 SASKIA: [en voz baja] Caca.
 JULIA: ¿Qué?
 SASKIA: [en voz baja] Caca.
 JULIA: ¿Otra vez? [risas]
 MAMÁ: [al fondo] Que no, que no...
 SASKIA: Esto {pinta}
 JULIA: Ah, ese lo he pintado yo el lunes, ¿verdad? La luna. ¿Los vais a hacer con estos?
 SASKIA: No. Con es...
 JULIA: Sí, con estos, digo. Mira, ven. Así.
 SASKIA: Tú también tienes que pintar...
 JULIA: Yo también, mira: yo estoy pintando esto...¿De qué color quieres que pinte las hojas?
 SASKIA: Verde.
 JULIA: [voces solapadas] Verde.
 SASKIA: ¡No, no, no, no, no! Rosa.
(20.00)
 JULIA: ¿Rosa? Vale.

SASKIA11

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 21.28]

[La sesión empieza a 0.01]

JULIA: Pero... ¿Qué es esto?

SASKIA: Esto regalo...

[Mamá al fondo]

JULIA: ¡Guau!

SASKIA: Esto regalo...

JULIA: Hoy, hoy, hoy...

SASKIA: Esto regalo...

JULIA: ¡Pero cuántos regalos!

MAMÁ: [al fondo] ¡Ah! {aquí}Y hay más.

SASKIA: Aquí hay pequeñas cosas...

JULIA: ¡Ah! ¿Pequeñas cosas? ¡Ah, muy pequeñas! Muy pequeñas las cositas, ¿eh?

[mamá al fondo hablando con Alexia]

SASKIA: [alejándose] Eh... El rojo...

JULIA: ¿Qué más?

[mamá al fondo hablando con Alexia]

SASKIA: ¿Esto...?

JULIA: ¿Qué es esto? Ah, un unic...No, no es un unicornio, es como...Es un caballo lila [risas]

SASKIA: Y este. Eso es todo.

JULIA: ¿Tienes aquí, algo dentro? ¡Oh, sí! Mira: esto es para pintar las uñas, ¿no?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¡Oh, qué guay! ¿Y este? Para los labios.

SASKIA: Sí.

[mamá al fondo]

JULIA: ¿Quieres que me ponga un poco?

SASKIA: Sí.

[mamá al fondo]

JULIA: ¿Tú, también?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Ven. ¡Hum! Sabe a...¿a qué sabe?

SASKIA: {lápia}

JULIA: Fresa. Hum. Qué rico.

[mamá al fondo]

SASKIA: Mamá hace esto.

JULIA: Enseña. Pero esto ya lo tenías.

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

[Alexia se acerca]

JULIA: [dirigiéndose a Alexia] ¡Hola! ¿Qué tal? [hablando ahora con Saskia] Ah, para hacer...para hacer una pulsera.

[Alexia parloteando]

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Venga, ¡vamos a abrirla! ¿La abrimos? ¿Esa es tuya?

[Alexia parloteando]

SASKIA: No, de mi regalo.

JULIA: ¿Es de tu regalo?

[Alexia, tosiendo]

JULIA: Huy, huy, huy, huy, huy...

SASKIA: Hum... [voces solapadas] Ahí se puede caer.

ALEXIA: ¡Achís!

JULIA: [riéndose] Ese no está en pie.

SASKIA: Y estos.

JULIA: Ay...¡Hum! ¡Mira! ¡Qué horror! No se abre.

ALEXIA: Sí.

JULIA: A ver. ¿Y quién es ese?

SASKIA: Hum...

JULIA: Ese es muy raro. ¿Es una chica o un chico?

SASKIA: Un chica...

JULIA: Pero parece un chico.

SASKIA: ¡Pero es un chica! Tiene Glitzer.

JULIA: Tiene Glitzer...¡Ah! No puedo ponerlo. Así.

[Alexia balbuceando]

SASKIA: Es un chica.

JULIA: ¿Di si es de una película?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

[Alexia balbuceando]

JULIA: [dirigiéndose a Alexia] ¿Quieres que te siente? [ayudándola] [onomatopeya] ¡Yupsidups! ¿Qué quieres, quieres el caballito?

SASKIA: [murmullo de asentimiento] [voces solapadas]

JULIA: [voces solapadas] Mira.

ALEXIA: [parloteando] [voces solapadas]

SASKIA: ¿Quieres un pulsera...un...un...un...Kette?

JULIA: ¿Un collar? Creo que la pulsera. Mejor, creo ¿no?

ALEXIA: [canturreando]

JULIA: ¿Qué quieres?

ALEXIA: [inaudible 3.22]

JULIA: ¿Un libro?

SASKIA: Uh, uh...

JULIA: Espera, vamos a tener cuidado que si no, lo perdemos todo.

ALEXIA: [balbuceando]

JULIA: Vamos a necesitar una tijera, creo. ¡Oh! ¡Espera, Espera! Igual no.

SASKIA: ¿{Tijera pequeña}?

ALEXIA: [balbuceando]

JULIA: Un papi.

SASKIA: Yo quiero un puzle.

JULIA: Claro, pues dame, dame la mano. ¡Espera, espera, espera, espera! Vamos a hacer, primero, {medir} tu mano, más o menos...

ALEXIA: [balbuceando]

JULIA: A ver, ahí, corta. Espera...¡Ya, corta! Vale. Y ahora, para mí...

SASKIA: También, un pulsera.

JULIA: Sí.

SASKIA: Ya voy a hacer esta.

JULIA: Yo creo que necesito, así, ¿no?. Aa-sí. ¿Me cortas tú aquí? Saskia, ¿me cortas tú aquí?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¡Ups! Vale. Espera, que tenemos que hacer un nudo al final. ¡Espera, espera! Mira, {le} tenemos que quitar esto...Vamos a quitar. Esto se corta...Y ahora, tenemos que hacer aquí un nudo... O varios nudos.

SASKIA: [canturreando]

(5.00)

JULIA: ¿Qué tal tu fiesta de cumpleaños?

SASKIA: [canturreando]

JULIA: ¿Ha venido mucha gente, muchos amiguitos?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Sí? Qué guay.

SASKIA: Ava y yo.

JULIA: Sí, era la fiesta de Ava y la tuya, ¿verdad? Me contaste. So, intenta, ahora que tienes un nudo...

[dirigiéndose a Alexia] ¡Eh, cuidado! Cuidado, cariño; si no, lo tiras.

MAMÁ: [al fondo] ¿Qué hace, Alexia? ¿Está ahí con vosotras?

JULIA: Sí, está aquí.

SASKIA: [canturreando] [voces solapadas]

MAMÁ: [voces solapadas] Voy a aprovechar para poner la sopa.

JULIA: [voces solapadas] Vale.

SASKIA: [voces solapadas] [canturreando] Linge, linge, linge [voces solapadas] [inaudible 5.40]

JULIA: [risas] ¿Qué haces?

SASKIA: Linge, linge, linge, wir {schreien} uns, ja. Linge, linge, linge noch ein Steck. Linge, linge, linge und Du kommst mit!

JULIA: ¿Qué canción es esa? Es bonita. Esa no es “die Laterne”

SASKIA: No.

JULIA: No, esa no es el Laterne Lied. [dirigiéndose a Alexia] ¿Qué haces, Alexia? ¿Qué haces?

ALEXIA: [inaudible 6.06]

JULIA: ¿Quieres, quieres sentarte aquí?

ALEXIA: No.

JULIA: No. [voces solapadas] So, ya podemos empezar.

SASKIA: [canción] Linge, linge, linge

JULIA: ¿Ya has puesto uno?

SASKIA: Linge, linge, linge, einen, jetzt. Quiero {una} azul.

[Alexia al fondo, parlotando]

JULIA: Yo quiero blanco.

SASKIA: [en voz baja] Linge, linge, linge... [voces solapadas] [inaudible 6.30]

JULIA: [voces solapadas] Yo quiero blanco... ¡No funciona! ¡Ah! Ay, no... Oh, oh. ¿A ti te funciona?

SASKIA: Hum... Solo ese...{uno...ah...}

JULIA: A mí, no...Ah, mira, se también se deshace. So...Ahora, ¡inténtalo otra vez!

SASKIA: {Mi va}.

JULIA: ¿Mejor?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Ah, sí, yo también.

ALEXIA: {Ese...}

JULIA: ¿Qué tienes?

ALEXIA: [parlotando]

JULIA: ¿Es un collar? Mira lo que te quiere dar Alexia, Saskia. ¿Es tuya?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Es bonita. [voces solapadas] ¿Te gustan esos colores?

ALEXIA: [voces solapadas] [inaudible 7.29]

MAMÁ: [voces solapadas] ¿Qué, cariño? ¿Qué quieres?

ALEXIA: [voces solapadas] Keks.

MAMÁ: [voces solapadas] Keks, no, pero si quieres... ¿te doy mandarina?

JULIA: [voces solapadas] Es bonito.

ALEXIA: [voces solapadas 7.36]

MAMÁ: ¿Y... El qué?

ALEXIA: [inaudible 7.38]

MAMÁ: [voces solapadas] ¿Quieres manzana? ¿Corto una manzana a {cachitos}? Dame algo {así} para ponerla.

SASKIA: [voces solapadas] [inaudible 7.45]

JULIA: ¿Hum? ¡Qué bonitas, esas flores!

MAMÁ: No, eso no. {¿Quieres beber algo, Julia?}

JULIA: ¡No, gracias!

MAMÁ: ¿Un té o algo?

JULIA: No, no, gracias.

MAMÁ: {O un calentito}.

SASKIA: {Qui...}

JULIA: ¿Qué has hecho?

MAMÁ: [al fondo] Mira, que te... [inaudible 8.04] No, eso no, cariño...[inaudible 8.08] Pero espera...

JULIA: [voces solapadas] ¿Te has cortado? Ya, pero ese no lo necesitamos. Ya ese lo podemos tirar.

[Alexia al fondo, parlotando]

JULIA: ¡Mira, qué bonito! ¿No? ¿Te gusta?

SASKIA: Eso es uno... Quiero...

[Alexia al fondo, parlotando]

JULIA: ¿Cuál quieres? ¿Qué has comido tú, hoy?

SASKIA: [voces solapadas] Hum... Eh...

JULIA: Que antes, me has preguntado qué es lo que comido yo hoy y...[ruido] {a ver qué has} comido tú.

SASKIA: Eh... Un... Waffel.

JULIA: Waffel? ¿Para comer?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¿Con qué?

[Alexia al fondo, parlotando]

JULIA: No lo cortes tanto porque si no, no te va a caber. Mira. Si no, es muy corto. ¿Ok? Waffel, ¿con qué has comido? ¿Con chocolate o con fruta?

SASKIA: Con fruta.

[Alexia al fondo, parlotando]

JULIA: ¿Y qué fruta?

SASKIA: [ruido] {Birne}

JULIA: ¿Hum?

SASKIA: Birne.

JULIA: Birne, pera, ¿qué más?

[Alexia al fondo, parlotando]

SASKIA: [en voz baja] [canturreando] Linge, linge, linge...linge, linge, linge... [9.40]

JULIA: Y habéis aprendido una canción, ¿eh?

SASKIA: [canturreando] linge, linge, linge [en voz baja] [inaudible 9.44]

ALEXIA: Te...to...

JULIA: ¡Ah! Saskia, ¿y cómo se hace este? ¿Cómo se pone el...esto aquí?

SASKIA: Tenemos...

(10.00)

Tenemos un rojo...

[ruido de juguetes]

JULIA: [dirigiéndose a Alexia] ¡Ah, mira, Alexia! Gracias. Así, mira. ¡Ay, no! [onomatopeya de esfuerzo] Gracias. Ah...ya. ¡Qué guay! No, no, no. Ahora. ¡Mira, aquí! Esto se sale muy fácil, ¿eh? Ten.

ALEXIA: [voces solapadas]{Eine} No.

SASKIA: [canturreando] [voces solapadas] Linge, linge, linge...raus ist...linge, linge, linge..

JULIA: ¡Eso es tuyo! ¿Y qué más fruta?

SASKIA: Hum...

MAMÁ: ¡Alexia!

JULIA: Pera, tenías...

MAMÁ: ¿Qué pasa, Alexia? Ay, ay...

ALEXIA: [balbuceando] Ay ah...mamá.

MAMÁ: ¡Hala! ¡Qué bonito!

JULIA: [sonriendo]

MAMÁ: ¡Qué chulo! [voces solapadas] Eso un regalo de cumpleaños. [voces solapadas] Mira, Alexia, ven.

JULIA: [voces solapadas] Es muy guay.

MAMÁ: [inaudible 11.24]

JULIA: Yo ya no sé qué color escoger. ¡Huy, este! ¡Huym no sale! Hum... ¿Te gusta mi pulsera?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¡Pero si no la has visto! [risas] La tuya es bonita. ¿No {quieres acabar} esta...esta flor?

SASKIA: [voces solapadas] [murmullo de asentimiento]

ALEXIA: Hum...¡Mamá!

JULIA: ¿Hum? ¿No? Vale.

ALEXIA: [al fondo] Má... Má a te...[voces solapadas] a te.

JULIA: No, otro. ¿Con este también funciona?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Sí? Ah, sí.

MAMÁ: [al fondo] ¡Saskia!

JULIA: ¡Mira! Aquí.

ALEXIA: {I}, ah...

JULIA: Sí...Oye, ¿y qué quieres que te traiga el Christkind?

SASKIA: Una...Una Schloss. Un...un Schloss de Elsa, otro Schloss de {Ali}, otro Schloss de... [ruido de juguetes]

JULIA: ¡Ay, madre! ¿Qué has hecho, chiquitita? ¿Te has hecho daño?

[Alexia lloriqueando]
JULIA: ¿Qué pasó?
MAMÁ: ¿Qué ha pasado, cariño?
[Alexia lloriqueando y explicando] [inaudible 12.54]
MAMÁ: [voces solapadas] Sí, se cayó la caja.
JULIA: [voces solapadas] Kaputt!
SASKIA: [voces solapadas] Mira, mamá...
MAMÁ: [voces solapadas] ¿Qué ha pasado? ¿Qué ha pasado?
JULIA: No, no se ha roto nada, no se ha roto nada...
MAMÁ: [inaudible 13.08]
[ruido de piezas de juguetes]
JULIA: Solo se han caído los animalitos.
MAMÁ: No, no, cariño. Toma, Saskia. ¡Qué bonito, me gusta mucho LO colores! Ya me quedo yo con ella {para que puedas ir con Saskia}.
SASKIA: Hum...
MAMÁ: ¡Perdón! Cariño, ¿qué te ha pasado? ¿Que se ha caído?
SASKIA: Sí, creo que se ha caído unas perlas.
[Alexia quejándose]
JULIA: Se ha caído una perla.
MAMÁ: ¡Huy! ¿Se ha caído una perla?
JULIA: Mira, aquí. Ten.
MAMÁ: [al fondo] ¿Me quedo aquí, un poquito contigo? Estoy todo el día [voces solapadas] [inaudible 13.33]
JULIA: [voces solapadas] Ya, ¿y qué más?
SASKIA: Eh...
MAMÁ: [al fondo] Venga... venga... ¿Quieres que ponga el...[inaudible 13.41]?
SASKIA: Schloss...caballo...
JULIA: ¿Un caballo?
SASKIA: Para Rapunzel...
JULIA: Ah...
SASKIA: Y de El... Y de Elsa y de Rapunzel y de Rapunzelpuppe...
JULIA: Uf...
SASKIA: Y Elsapuppe y Annapuppe...
JULIA: Buah...
SASKIA: Y... Cinderellapuppe...Svenpuppe...
JULIA: ¿Quién es Sven?
SASKIA: Christophspuppe y...y...noch el coche de Rapunzel y de...
[Mamá al fondo, hablando con Alexia]
SASKIA: y de Diana y de...y de... Cinderella.
JULIA: Jo...petas. Eso es mucho.
[mamá hablando al fondo con Alexia]
SASKIA: Y el Prinz de Rapunzel y de Cinderella.
JULIA: Y eh... ¿Has visto la película de...de Rapunzel?
SASKIA: [murmullo]
JULIA: ¿Sí? ¿La nueva o...la vieja?
SASKIA: La nueva.
JULIA: ¿Cuál te gusta más?
ALEXIA: [al fondo] Ja...
MAMA: [al fondo] Eh... ¡Hola!
SASKIA: Todos, princesas...
JULIA: Todos.
[Mamá y Alexia al fondo]
JULIA: Este es Sven, ¿no? Y este es el...
SASKIA: Olaf.
JULIA: Olaf.
SASKIA: Eso Anna, eso Elsa.
JULIA: Hum... ¿Y este? Ah... [risas] ¿Cómo se llama, este? Tiene que tener un nombre, esta chica.
SASKIA: No tiene un nombre.
JULIA: ¿No tiene nombre? La chica sin nombre. O más bien... [interrupción]

SASKIA: Se llama “la chica que no tiene nombre”.

(15.00)

JULIA: Eso. “La chica que no tiene nombre”. “La chica rosa que no tiene nombre”. [risas] Hum... ¿Qué color ahora? Blanco, ¿no?

SASKIA: Hum...

JULIA: Blanco, blanco.

SASKIA: ¡No quiero más! Ah, sí, quiero.

JULIA: ¿Has pintado otra vez otro, todos?

SASKIA: Yo quiero este.

JULIA: ¿Quieres azul? Que quie... ¿Quieres una nueva de azul...una nueva pulsera azul?

SASKIA: No...

MAMÁ: [al fondo] ¿Te voy a poner la sopa?

ALEXIA: [balbuceando]

MAMÁ: Un poquito, ¿vale?

SASKIA: Esto es así.

MAMÁ: Si necesitas algo, estoy en la cocina, ¿vale?

ALEXIA: [dando grititos]

JULIA: Oye, ¿y qué es esto? ¡Guau! ¡Pero qué alucinante! ¿Esto para qué es?

SASKIA: ¡Para en la hojas!

JULIA: ¿Y ya te has maquillado una vez con esto?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¿De verdad?

SASKIA: Sí.

[Alexia dando grititos]

JULIA: [risas]

SASKIA: [risas]

JULIA: ¡Esto fue volado! ¡Ahí, ahí, en la esquina!

SASKIA: [al fondo] Eso es para el pelo.

JULIA: ¿Para el pelo? ¡Pero qué pequeño!

SASKIA: Sí, pasa el pelo.

[Alexia gritando]

JULIA: ¿Seguro que esto es para el pelo?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¿Ah, sí? ¿Cómo, así? ¿Peinar?

SASKIA: No, no peinar.

JULIA: Entonces, ¿para qué? ¡Ah! ¡Es una horquilla! ¿Así dices? Espera. ¿Tú dices a-sí?

SASKIA: Sí.

JULIA: ¡Qué bonito! ¿Te lo saco? Espera, espera. Ah...está...está enganchado. Ahora. Y esto, ¿para qué es?

Parece para los...No, no son. ¿Te pinto las uñas?

SASKIA: No.

JULIA: ¿No? Pues me las pinto yo.

SASKIA: ¡Nooo!

JULIA: ¿No? Vale. ¡Qué bonito, el color!

SASKIA: No pintar uña. Así.

JULIA: No me las pinto, no me las pinto. ¿Seguro que no quieres? Mira.

SASKIA: ¡Nooooo!

JULIA: [risas] Ahora pongo un anillo.

SASKIA: Sí.

JULIA: ¿Sí? ¿Dónde? ¿En qué dedo?

SASKIA: En este.

JULIA: [risas] No me cabe. A ti si que te cabe. Ponte tú.

SASKIA: No me cabe.

JULIA: ¡Oh! ¡Otra cosa para los labios!

SASKIA: Esa es para pintarse aquí.

JULIA: ¿En toda la cara?

SASKIA: Sí.

JULIA: Mira: me pongo este, a ver, cómo me queda.

[Alexia al fondo, parlotando]

SASKIA: [murmullo de negación]
 JULIA: ¿Te lo pongo a ti? No, tienes que abrir más la boca. Abre más la boca. Ah...¡Qué bonito! Y ahora, haz así
 [onomatopeya de abrir y cerrar la boca]
 MAMÁ: ¿Te los has pintado, Saskia?
 JULIA: ¡Hummmm! ¡Qué bonito! ¿Y esto?
 [Alexia canturreando]
 JULIA: ¿Qué es esto? ¿Y ahí han venido muchos amiguitos a tu fiesta?
 SASKIA: Sí.
 JULIA: ¿Quién ha venido?
 SASKIA: Laura y Lily y Laurenz [ruido de juguetes]
 [Alexia riéndose]
 JULIA: [riéndose al unísono con Saskia y Alexia]
 SASKIA: [riéndose al unísono con Julia y Alexia]
 JULIA: ¿Qué haces? Mira, ven aquí un momento. Ven aquí.
 [Alexia balbuceando]
 JULIA: Ven aquí un momentito. Así. ¡Qué guapa estás! Y a Laurenz...¿Qué más?
 SASKIA: Ehm...Ehm...Ana.
 JULIA: [murmullo de asentimiento]
 SASKIA: Amalia...
 [ruido de juguetes]
 JULIA: ¡No! ¡Huy!
 SASKIA: {El} Paula.
 JULIA: Paula.
 SASKIA: Eh... Paula habla español.
 JULIA: ¿Paula habla español?
 SASKIA: Y el inglés.
 JULIA: Englisch.
 SASKIA: Y Hanna, Ava y yo...Y Hanna y Laurenz y Lily y...hablan Deutsch.
 JULIA: ¿Pero tú también hablas español? Síii. ¿tú hablas español? Sí, ¿no? ¿O no?
 SASKIA: [a lo lejos]
 JULIA: ¿Y Amalia no habla español?
 [Alexia balbuceando]
 SASKIA: No.
 JULIA: ¿No?
 SASKIA: Sí habla español.
 JULIA: ¿Sí habla español?
 SASKIA: Y alemán.
 [Alexia balbuceando]
 JULIA: Es que suena... Es que el nombre suena muy español, ¿sabes? [dirigiéndose a Alexia] ¡Aquí viene el avión! ¿Quién más habla español, de tu grupo de amigos? ¿Hablan muchos español?
 SASKIA: [en voz baja] Sí.
 JULIA: Solo que tienes algunos.
 [Alexia imitando un coche]
 JULIA: Pí píiii.
 [Alexia imitando una locomotora]
 SASKIA: Espera, vamos a poner esto aquí.

SASKIA12

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 20.37]

[La sesión empieza a 0.04]

ALEXIA: [voces solapadas]{Quiiiii}

SASKIA: [voces solapadas] Mii...

JULIA: ¡Huy! ¡Está yendo en mi pie! [tos] ¿Qué has hecho hoy...? ¡Hoy! ¡Cuidado, cuidado con la tijera! A ver. Me gusta tu pingüino.

ALEXIA: [voces solapadas][balbuceando]

SASKIA: [gritando]

JULIA: [haciendo cosquillas a Saskia] Liquiliquili...

SASKIA: [quejándose]

JULIA: ¿Qué haces, Alexia? Me haces cosquillas. [risas] ¡Huy! Alexia: me estás haciendo cosquillas. Oye, ¿y qué has hecho en el Kinder hoy?

SASKIA: {Quica}.

JULIA: ¿Quica? ¿Qué es eso?

SASKIA: Caca.

JULIA: Ay...[risas]

SASKIA: [risas]

JULIA: [risas] ¿Y qué más, aparte de eso? Sí, mira: ¡Uh...!

SASKIA: Quiero, también.

JULIA: ¡Huy, huy, huy! ¿Quieres esta? Pero no lo sueltes, ¿eh? Que si no, se van todas las perlas.

[onomatopeya] Chiu, chiu, chiu, chiu, chiu...Tss... ¿A qué es guay? ¡Cuidado! No te des en la cara.

[onomatopeya] Chiuuu... ¡Ay! ¡Qué lindo! ¿Quién es este?

SASKIA: {Affe}.

JULIA: ¿Tiene un nombre?

SASKIA: Ehm... Maja.

JULIA: Maja. ¡Ay! [poniendo voz de muñeca] ¡Hola, Alexia, soy Maja! ¡Mío, mío, mío!

SASKIA: ¡Chiquica!

ALEXIA: [voces solapadas] ¡Ese!

JULIA: [voces solapadas] ¿Qué más has hecho?

ALEXIA: ¡Ese! [onomatopeya] Pfff...

JULIA: ¿Te has hecho otra vez sola el desayuno?

ALEXIA: [voces solapadas] {iEseee!} [grito]

SASKIA: [voces solapadas] [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Qué te has hecho de desayunar?

SASKIA: [voces solapadas] Hum...Nutella...

ALEXIA: {Ese, ese}

JULIA: ¡Ohhhh! [voces solapadas] ¿Nutella? ¿Un pan con Nutella?

ALEXIA: {Pss eeeseee, essteee}

JULIA: [voces solapadas] ¡Qué rico! ¿Solo uno o más?

SASKIA: [voces solapadas] Más.

JULIA: [voces solapadas] ¡Oh! ¿Más? ¿Cuántos?

SASKIA: [voces solapadas] Ahora un Kette.

JULIA: ¿Ahora un Kette? Espera, espera, tenemos que hacerlo más largo. Ven aquí. Vamos a medir bien.

ALEXIA: [voces solapadas] [chillando]

JULIA: Espera, espera. ¡Espera! No cortes todavía. Ahm... ¡Espe...! Tenemos que medir. ¿Así de largo?

ALEXIA: [al fondo] [balbuceando]

SASKIA: Sí.

JULIA: No, tienes que mirar, mira. ¿Hasta aquí?

SASKIA: Hum.

JULIA: ¿Sí? Sí. Espera. Entonces, corta aquí, aquí, aquí, aquí. ¡Más, más, más! [ruido] Perfecto. Y esto también lo tenemos que cortar.

SASKIA: ¡No, no, no! ¡Ich!

JULIA: ¿Aquí?

SASKIA: [murmullo de negación]

JULIA: Lo siento. ¿Ya está? ¿Qué has hecho? Que ya está. Yo voy a seguir con mi pulsera.

SASKIA: ¿Quién hecho esto?

JULIA: Esto lo ponemos aquí. No lo necesitamos. [bostezando] Casi acabo.

ALEXIA: [quejándose] ¡Hum!

JULIA: Casi, ¡mira! Me falta muy poco.

SASKIA: No te falta muy poco.

JULIA: ¡Que sí! ¡Mira! Me faltan tres perlas, más o menos.

SASKIA: Para mí, muchas.

JULIA: [murmullo de asentimiento] Para ti muchas más. ¿Tú sabes qué voy a hacer?

SASKIA: [risa nerviosa]

JULIA: Ya sé lo que voy a hacer.

SASKIA: ¡Ah!

JULIA: [risita]

SASKIA: Un Knopf.

JULIA: ¿Un Knopf, aquí? Hum... Tenemos que hacer muchos. [voces solapadas] Hum...

SASKIA: Uno grande.

JULIA: Sí, para que las perlititas no...pasen. ¡Ah! ¡No puedo! ¿Así? Sí, ¿no? Yo voy a hacer ahora {esta} una nueva...Aa-sí. ¿Quién te ha regalado el jersey con el pingüino?

SASKIA: No me regalao, el mamá me he comproo.

(5.00)

JULIA: ¿Y dónde te lo ha comprado?

SASKIA: En una tienda.

JULIA: Es muy bonito. Yo también lo quiero.

SASKIA: Para dormir.

JULIA: ¿Para dormir? ¿Tú lo usas para dormir?

SASKIA: No.

JULIA: No, [en voz baja] ¿verdad?

SASKIA: {Quizás no. Un pijama}.

JULIA: Ah...

SASKIA: Que {peeee}[canturreando]

ALEXIA: [dando grititos]

JULIA: Ahora. ¿Qué haces?

SASKIA: [risas]

JULIA: ¿Qué haces?

SASKIA: [risas]

JULIA: ¿Ah, chiquitita? ¿Estás metiendo ahí todos los...? Tenemos que ordenarlas.

SASKIA: [risas]

JULIA: ¿Otra vez?

SASKIA: [risas]

JULIA: Qué mala.

SASKIA: [risas]

JULIA: Ts... {Hoy} que eres mala, tú...

SASKIA: [risas]

JULIA: ¡Que te oigo! ¡Hum!

SASKIA: [risas]

JULIA: ¿Qué haces?

SASKIA: [risas]

JULIA: [risita]

SASKIA: [voces solapadas][risas]

JULIA: [voces solapadas] Ay, chiquitita.

SASKIA: [canturreando]

JULIA: [bostezando] ¿Cuándo vas a ir al colegio?

SASKIA: [eructo] [risas]

JULIA: ¡Qué mala!

SASKIA: [eructo] [risas]

JULIA: ¡Huy! Oye, ¿y cuándo vas a ir al colegio?

SASKIA: [eructo]

JULIA: ¿Hum?

SASKIA: [eructo] [eructos]

JULIA: ¡Otra vez no funciona esto!

SASKIA: ¡Sí funciona!

JULIA: ¡Ya...siempre tengo que cortarlo!

SASKIA: Sí, porque haces Zauber.

JULIA: ¿Yo hago Zauber? ¿Cómo hago Zauber, yo?

SASKIA: Así, ¡clinc!

JULIA: ¡Cling! ¿He hecho Zauber?

SASKIA: [canturreando]

JULIA: Saskia ha hecho Zauber.

SASKIA: [eructo]

JULIA: Ay...

SASKIA: [risas]

JULIA: ¿Tú haces Zauber?

SASKIA: [eructo]

JULIA: ¿Ah?

SASKIA: [eructo]

JULIA: Mira, todavía me falta.

SASKIA: No.

JULIA: Sí, unas cuantas.

SASKIA: Bobobobobobobo, caca, Lulu, caca, Lulu.

JULIA: No...

SASKIA: Lulu, Lulu, Caca, Lulu. Eso no bonito.

JULIA: No, no, eso no es bonito.

SASKIA: ¿Qué, no es bonito? Tuyo no es bonito.

JULIA: ¿Ah?

SASKIA: Tuyo no es bonita.

JULIA: ¿Qué no es bonito mío?

SASKIA: Ehm...Tuya, {pulsera}.

JULIA: ¡Ah! ¿Mi pulsera no es bonita? ¿No te gusta? A mí sí me gusta. Me la voy a llevar a casa.

SASKIA: Noo...

JULIA: Sí.

SASKIA: Noooo...

JULIA: Pero si no te gusta.

SASKIA: ¡Eso es mío, regalo!

JULIA: Es verdad. ¡Huy! Pues mira, ven un momento. Ya está. ¿Te lo pongo, sí?

SASKIA: No.

JULIA: ¿No te gusta?

SASKIA: No.

JULIA: ¡Oh! Me lo voy a llevar a casa.

SASKIA: No.

JULIA: Si no te gusta, ¿qué vas a hacer tú aquí con ello?

SASKIA: Voy a jugar.

JULIA: ¿Vas a jugar con mi pulsera? ¡Uhhh! ¿Te puedo pintar? ¿Puedo pintarte los ojos?

SASKIA: [pensando] Hum...[voces solapadas] Hum...

JULIA: ¿Hum?

SASKIA: [en voz baja] No.

JULIA: Solo los ojos.

SASKIA: ¡Nooo!

JULIA: ¿No?

ALEXIA: {Auch}.

SASKIA: [canturreando en voz baja]

JULIA: Igual Alexia quiere. ¡Espera, espera! Necesito el pincel.

SASKIA: ¡Hum!

JULIA: Alexia, ¿tú quieres que te pinte los ojitos?

(10.00)

ALEXIA: No.

JULIA: ¿Qué haces? [voces solapadas] ¿Qué es eso?

SASKIA: [voces solapadas] Hum... {Steaker}

JULIA: No quites el Steaker. Mira, Alexia, ven.

SASKIA: ¡Noooo! ¡No puedeeeeeee!

JULIA: ¿No puede?

SASKIA: ¡No!

JULIA: ¿Y yo?

SASKIA: [murmullo de negación]

JULIA: Yo sí, mira. ¡Hoy! ¡Qué bien! ¿Me queda bien?

SASKIA: Hum... No es rosa.

JULIA: No es rosa, no. [dirigiéndose a Alexia] ¡Espera, espera! No, tú no. ¿Así, en la manita?

ALEXIA: No.

JULIA: ¿Tampoco? ¿No quieres, amor? ¿No quieres? [dirigiéndose a Saskia] ¿Tú qué haces?

SASKIA: [risas]

JULIA: ¡No, no te metas eso en el ojo! Que puedes hacerte mucho daño.

ALEXIA: No.

JULIA: ¡Sí puedes! Pero mira...

SASKIA: ¿Hum?

JULIA: ¡Necesitas esto!

SASKIA: [risas]

JULIA: {Esto no funciona}.

SASKIA: [risas] [canturreando]

JULIA: Yo me voy a hacer todo esto. Aquí. ¡Ay! ¡No cabe! ¡No cabe, Saskia! ¿Qué hacemos? Ahora.

SASKIA: Te ha...

JULIA: ¿Qué haces? Esto, ¿para qué es? ¿Esto es para los labios?

SASKIA: Sí...No, eso es para el...el...el... [risas] ¡nariz!

JULIA: ¡Pua! ¡Tienes mucho color en el ojo! [risas] {Esto de aquí}, blanca.

SASKIA: Hum... No.

JULIA: Sí, mira, te ayudo. Aquí, aquí. [onomatopeya de asco] Dua, dua, dua [alejándose]. Saskia: mira, mira...[voces solapadas]

SASKIA: [voces solapadas] ¡Hum!

JULIA: [voces solapadas] ¡Espera!

SASKIA: ¡Hum!

JULIA: [voces solapadas] ¡Espera!

SASKIA: [quejándose]

JULIA: ¡Que te vas a pegar el ojo! [risas]

SASKIA: [risas] Ye [risas].

JULIA: ¿A que no ves?

SASKIA: [a lo lejos] Sí veo.

JULIA: ¿Tú ves algo, con esa?

SASKIA: [risa pícaro]

JULIA: [risas]

MAMÁ: ¿Qué has hecho, Saskia? ¿A ver?

JULIA: [voces solapadas] [risas]

SASKIA: [voces solapadas] [risas]

JULIA: [voces solapadas] [risas] ¡Se ha pegado el ojo!

MAMÁ: ¿Pero, qué te has hecho? [risas] ¿Qué llevas tú ahí?

JULIA: [risas]

SASKIA: [voces solapadas] [risas]

MAMÁ: Que pareces...que pareces...Morticia Addams, con esas... [voces solapadas] [risas] [inaudible 12.38] Con eso ahí.

JULIA: [risas]

SASKIA: [alejándose] [canturreando]

MAMÁ: Qué barbaridad.

JULIA: Te has puesto mucho color.
 SASKIA: [canturreando burlonamente]
 MAMÁ: Bueno, enséñame, [voces solapadas] [inaudible 12.48] no pasa nada... [voces solapadas] Pero luego, ¡no vas a ver!
 JULIA: [haciéndole cosquillas a Saskia] Cuchi, cuchi, cuchi...
 SASKIA: Ay, ay, ay...
 MAMÁ: [inaudible 12.55] como yo.
 JULIA: [inaudible 12.58]
 MAMÁ: [voces solapadas] [inaudible 12.59] como yo, así...
 JULIA: ¡No tienes calcetines!
 SASKIA: [voces solapadas] Ja...
 JULIA: ¿Dónde están los calcetines?
 SASKIA: [corriendo] ¡iiii!
 JULIA: [inaudible 13.00] ¡Te tengo! Nos vamos a salir aquí fuera.
 ALEXIA: [balbuceando]
 SASKIA: No quiero más.
 JULIA: ¿No más pulsera? Vamos a pintar.
 ALEXIA: [voces solapadas] [inaudible 13.16]
 SASKIA: ¡No! ¡A...a jugar!
 JULIA: ¿A qué jugar?
 SASKIA: A [inaudible 13.21] spielen.
 JULIA: Espera, vamos a recoger esto primero.
 SASKIA: [inaudible 13.24]
 [mamá al fondo, hablando con Alexia]
 JULIA: ¿Me enseñas tu cuarto?
 SASKIA: No.
 JULIA: ¿No?
 [mamá al fondo hablando con Alexia]
 SASKIA: Caca cuarto...
 JULIA: ¿Por qué?
 SASKIA: [risas]
 JULIA: No creo...
 SASKIA: Cacaca...
 JULIA: ¡Mira! Te pongo las pulseras aquí, ¿vale?
 SASKIA: ¡Uhu! Caca.
 MAMÁ: [al fondo] Alexia, Alexia...[inaudible 13.46]
 JULIA: ¡Mira, no, no cabe...!
 SASKIA: Quiero, también...
 MAMÁ: Bueno, [voces solapadas] [inaudible 13.57]
 SASKIA: [voces solapadas] ¿Aún queda Pepperoni?
 MAMÁ: [voces solapadas] ¿Qué quieres? ¿Pepperoni?
 SASKIA: Sí.
 JULIA: [risita] ¿Qué tienes tú?
 MAMÁ: {Un tomate que me ha robado}
 JULIA: ¡Oh! ¡Qué mala! ¿Le has robado un tomate a mamá?
 SASKIA: Un peppe...
 MAMÁ: [voces solapadas] ¡Que voy a hacerlos! Espera.
 SASKIA: Esta.
 MAMÁ: Que no, ¡cuando te vayas!
 JULIA: ¿Te gusta? ¿Está rico? ¿Y tú que vas a comer ahora, Saskia? ¿Hum?
 SASKIA: [inaudible 14.26]
 MAMÁ: Pimiento. Y eso es una...
 SASKIA: [inaudible 14.28] Alexia beschneiden...
 MAMÁ: ¿Qué dice, él? Venga, ¡idos de aquí las dos! ¡Fuera!
 SASKIA: No, {ich werde auf dich warten}
 JULIA: ¡Tira! ¡Tira esto! ¡Ah! ¡Tira! ¡No, no! ¿Dónde lo tiro?
 MAMÁ: [inaudible 14.47]
 JULIA: ¿Está rico el tomate?

SASKIA: Esta, cacacacaca...

MAMÁ: [inaudible 14.52]

JULIA: ¡Qué rico! ¿Te gusta el tomate? ¿Sí?

SASKIA: ¡Que yo soy! Du bist eine [inaudible 14.59]

(15.00)

MAMÁ: [inaudible 15.01]

SASKIA: Du {kacks...}

MAMÁ: ¡Oh! Saskia...No digas... esas cosas que nos iremos todos de aquí...

SASKIA: Nein.

JULIA: ¡Huuuum! ¡Qué rico!

MAMÁ: [inaudible 15.08]

SASKIA: [inaudible 15.10]

MAMÁ: [voces solapadas] ¡Ya ha comido, ya ha comido!

SASKIA: [voces solapadas] ¡No, no!

MAMÁ: [voces solapadas] ¡Ya ha comido, ya ha comido! ¡Trae! ¡No! Ese, ese es para Alexia, trae, que lo voy a cortar.

SASKIA: [voces solapadas] [murmullo de negación]

JULIA: [voces solapadas] Eso que tienes...

MAMÁ: Dámelo... [voces solapadas] [inaudible 15.24] Otro más que tienes.

JULIA: [voces solapadas] Es algo duro.

SASKIA: [al fondo] [inaudible 15.25]

JULIA: ¿Está mejor?

SASKIA: {Dos}.

MAMÁ: ¿Pero por qué dos? Primero, uno, luego otro, luego otro...Toma. Dale uno a Alexia, ¡dale uno a Alexia!

SASKIA: ¡No!

MAMÁ: [inaudible 15.38]

SASKIA: [voces solapadas] [murmullo de negación]

JULIA: [voces solapadas] ¡Qué mala! ¿No quieres más tomate?

SASKIA: [inaudible 15.44]

MAMÁ: [inaudible 15.41] Más pimienta te voy a dar.

JULIA: Y tú, ¿qué haces?

ALEXIA: [chillando]

JULIA: Aquí, comiendo pimienta...

SASKIA: [canturreando]

MAMÁ: [voces solapadas] ¿Quieres dos o uno?

JULIA: [voces solapadas] Oye, ¿qué es esto?

SASKIA: [canturreando] [inaudible 15.54]

JULIA: ¿Y esto también te lo han regalado?

SASKIA: No.

JULIA: Hoy, ¿cómo funciona esta chica?

MAMÁ: [al fondo] A ver.

SASKIA: Ah...

JULIA: [voces solapadas] ¡Esta es Cinderella!

MAMÁ: ¿Quieres uno más?

JULIA: ¿Y se puede cambiar el vestido?

SASKIA: No...Julia...

JULIA: ¿Sí?

SASKIA: Eso es Eliott y E.T...

JULIA: ¡Oh! E.T...[voces solapadas] ¿Te gusta...?

SASKIA: [voces solapadas] Eso es E.T...

JULIA: [voces solapadas] Sí, ¿y te gusta...?

SASKIA: [voces solapadas] Y eso es Eliott...

JULIA: ¿Te gusta la película?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: A mí, también. {Oye}, ¿tienes más vestidos para la chica esta?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: ¿Dónde?

SASKIA: Ah...

JULIA: ¡Oh! ¡Aquí está!

ALEXIA: [llamando la atención]

JULIA: [voces solapadas] ¡Anna! No, esta no...

ALEXIA: {Anne...}

JULIA: ¿Cómo se llama esta?

ALEXIA: ¡Ohhhh!

JULIA: ¿No sabes? Saskia: ¿Cómo se llama esta chica? Siempre se me olvida.

SASKIA: {¿Qué chica?}

JULIA: Esta...

SASKIA: {Elsa}

JULIA: Elsa. ¿Y esta?

SASKIA: Cinderella.

JULIA: Hum.

ALEXIA: [balbuceando]

JULIA: ¿Eso también te lo han regalado?

SASKIA: [murmullo de negación]

JULIA: [voces solapadas] Es bonito.

SASKIA: Me lo regaló el [inaudible 17.25]

JULIA: Ah, ah... ¡Oh, una tienda de helado! ¿Te gusta el helado? ¿Dónde se pone esto? ¡Ay! ¿Dónde se pone, Saskia? ¿Dónde se pone el helado? No sé dónde se pone el helado... ¿Aquí? ¿Se pone aquí?

SASKIA: [murmullo de negación]

JULIA: ¿Dónde? Ah... Ok. Ahí, entonces. Qué bonito. ¿Está rico el pimiento?

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Uhh, {lo... ¡mira!} Eso se mueve.

SASKIA: Se puede mover.

JULIA: Sí. ¡Oh! ¡Plastilina! ¿Tienes más plastilina? Oh... rosa...

ALEXIA: [gritando] ¡Oh!

JULIA: Podemos hacer muchas cosas con la plastilina. ¿Te gusta la plastilina, Saskia, eh, Alexia?

SASKIA: [inaudible 18.57]

MAMÁ: ¿Qué has hecho?

SASKIA: Mama, kannst Du mir das schneiden?

MAMÁ: ¿Qué quieres que corte? ¿Qué quieres que corte, cariño?

JULIA: [voces solapadas] Mira...

MAMÁ: ¡Cuidado! ¡Cuidado! Cuidado, que ese cuchillo corta, que corta mucho.

SASKIA: [inaudible 19.13] ¡Mira!

MAMÁ: ¡Oh! ¡Te has cortado un dedo! No...

MAMÁ: [inaudible 19.17]

SASKIA: [risas]

JULIA: [riendo]

MAMÁ: [voces solapadas] [inaudible 19.21] ¿Le das uno a Alexia si quiere?

JULIA: Nee...

MAMÁ: Por favor.

SASKIA: Eh.

JULIA: ¿Le das uno a Alexia?

ALEXIA: [dando un gritito]

SASKIA: {No le quiere}

JULIA: Sí, sí que creo que quiere.

ALEXIA: [parloteando]

JULIA: [risas]

SASKIA: [risas]

JULIA: ¡Le has dado el más pequeño!

SASKIA: [murmullo de asentimiento]

JULIA: Mira, ¿dónde ponemos la plastilina? ¿Los recogemos?

SASKIA: Hum.

JULIA: ¡Ah! ¿Haces piruetas? Enséñame una pirueta. ¡Ops! [risas] ¡Qué guay! ¡Oh!

(20.00)

¡Cuidado, cuidado! ¡Qué bien lo haces!

SASKIA: Mira.

JULIA: ¡Oh! ¡Pups! Casi te caes.
SASKIA: [murmullo de negación]
JULIA: Casi, casi.
SASKIA: Mira que puedo.
JULIA: [risas]
SASKIA: [risas]
JULIA: Alucinante.
ALEXIA: [risa pícara]
JULIA: [risa]
ALEXIA: [risa pícara]
JULIA: ¡Pups! [risas] No te hagas daño.
SASKIA: [murmullo de negación]
JULIA: No, ¿verdad? Tú no te haces daño.

4. Transcripciones Irene

IRENE01

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 21.29]

[La sesión empieza a 0.01]

IRENE: [inaudible 0.01] dich.

MAMÁ: ¿Podemos apagar la música?

IRENE: Ah... Es... eine Leise Lied. [voces solapadas]

MAMÁ: ¿Y la ponemos arriba para tener sitio aquí en la mesa?

IRENE: Anders können wir auch... auch...da...dann...auch... in den...[inaudible 0.19] oder wenn Du {mag}, kannst du {hinsetzen}...sitzen, ha? [voces solapadas] [inaudible 0.23]

MAMÁ: ¿Qué te pasa?

IRENE: Me pica... {So}...Y tú... [inaudible 0.31] [sigue hablando en voz baja, imperceptible]

MAMÁ: ¿Quieres grabar?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Pues ya estamos grabando. ¿Ves la lucecita roja?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ya estamos grabando. ¿Vale? ¡Ah! ¿Dónde lo colocamos, lo ponemos aquí?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Así, ¿vale?

IRENE: Sí.

MAMÁ: {Ven}. Eh... ¿Te vas a vestir?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Venga.

IRENE: A ver si me [inaudible 01.01] Du kannst ihn...

[suena la música]

Du kannst ihn lassen... wenn ich nicht kann {dich}...das hinlassen... [inaudible 1.12]

MAMÁ: ¿Lo ponemos aquí y lo extiendes?

IRENE: Ein bisschen hinlassen. Hinlassen. Hinlassen. [en voz muy baja] {Auch das weglassen}...Auch weglassen...Auch weglassen...

MAMÁ: Vamos a hacer sitio para jugar, ¿vale?

IRENE: Bitte. Auch das weg... Bitteschön.

MAMÁ: Espera un momento. Lo estoy arreglando.

IRENE: Bitteschön.

MAMÁ: Espera un momento. Espera, {dame}, ve recogiendo.

IRENE: Ich kann hier dies auch geben.

MAMÁ: Espera. Ahora mismo lo quito. Espera.

IRENE: Das auch weg? Das soll auch weggehen...Das auch weg. [en voz baja] Das ich weg {mache}...

MAMÁ: Lo que pasa es que cuando ponemos la plastilina, cuando se despierte Agnes... no sé... [en voz baja] ¿Sabes por qué? {Porque se la mete en la boca}.

IRENE: Aber ich kann es zumachen [inaudible 2.41]

[ruido]

MAMÁ: A ver, aquí está la plastilina.

IRENE: Ich sitze auch {gern}.

MAMÁ: ¿Dónde vas a sentarte, tú?

IRENE: Aquí.

MAMÁ: ¿En el banco?

IRENE: Sí. Dann wir aber so...so...so ein Kuchen machen? So...

MAMÁ: Venga, ahí tienes la plastilina. ¿Te lo abro?

IRENE: [inaudible 3.22] aber Plastilina.
MAMÁ: La plastilina. Esto, ¿qué son?
IRENE: Ein Schere. [en voz baja] [inaudible 3.36]
MAMÁ: A ver, tenemos... Vamos a contarlos.
[ruido]
IRENE: Das ist Klau.
[murmulo de asentimiento]
IRENE: {Aber rot...}
MAMÁ: Rosa...
IRENE: Rosa...Blau, blau...
MAMÁ: Este es azul, rosa...
IRENE: Y...gris...
MAMÁ: ¿Gris o blanco?
IRENE: {Matte}...Mir das gefällt.
MAMÁ: Sí, y esto, ¿de qué color es?
IRENE: Hum...Grün.
MAMÁ: Verde.
[ruido de piezas]
MAMÁ: ¿Y esto qué es?
IRENE: Son...Glöcken...Glöcken!
MAMÁ: ¿Y eso?
IRENE: Un molinillo.
MAMÁ: Un molinillo, sí. Toma.
IRENE: [en voz baja] [inaudible 4.32]
MAMÁ: Mira, ¿y esto? ¿Y esto?
IRENE: Son [inaudible 4.40]
MAMÁ: Para cambiarlo. A ver, y eso que tienes, ¿formas diferentes? A ver... ¡Ahí va! ¿Quieres que lo cambie?
IRENE: [en voz baja] Das...
MAMÁ: [en voz baja] A ver, mira. Así, ¿ves? El 1 y 2. Y creo que esto se cae. Apartamos. Y esto, ¿qué son?
(5.00)
IRENE: ¡Números!
MAMÁ: ¿Números y...?
IRENE: Y... Letras...
MAMÁ: Números y letras.
[ruido de piezas] [música aún sonando]
MAMÁ: ¿Cuál abrimos? Me parece que son todos iguales porque la última vez, mezclaste todos los colores.
IRENE: Sí...Die in der Matte war gestern schon auf der Wand.
MAMÁ: {In Der Matte?}
IRENE: Schau! Da hat jemand das gebaut. Da, da, da.
MAMÁ: [murmulo de asentimiento] Huy, ¿qué es eso? ¡Puf!
[música de fondo]
Eso, ¿qué es? Eso no estaba ahí, ¿no?
IRENE: [voces solapadas] Da...
MAMÁ: Eso es porque tienen un gato.
IRENE: Ah?
MAMÁ: Eso es que tienen un gato y por eso, han puesto esa red, para que el gato no se caiga.
IRENE: Das? [voces solapadas] [inaudible 6.35]
MAMÁ: Sí, ahí arriba vive un gato.
IRENE: ¿Dónde?
MAMÁ: Donde está esa red, eso que han construido ahí, ese muro y esa red, ahí vive un gato... Pero no lo saques de ahí, esto, ¿eh? No lo saques de ahí. ¡Huy! ¿Cómo se saca, esto? Se manchan las uñas con la plastilina, ¿eh?
IRENE: Aber meine sind nicht fertig. Wenn wir so, so... Wenn es so da geben, ist das so falsch? Ist das falsch?
MAMÁ: Sí.
IRENE: So?
MAMÁ: Así, sí.
IRENE: Wir können so...
MAMÁ: ¿Qué estás haciendo?

IRENE: Un Gugelhupf.
MAMÁ: ¿Un Gugelhupf?
IRENE: [voces solapadas] So...
MAMÁ: Me parece, A ver... Me parece que se ha despertado Agnes, a ver...
[llanto de bebé]
MAMÁ: Sí. {Hale, voy a por ella, ¿vale?}
IRENE: {Wo ist Sie?}
MAMÁ: [alejándose] Aquí, en la habitación.
IRENE: Wo ist Sie? Bett?
MAMÁ: [a lo lejos] {¡Hola!} {¡Hola! ¿Dormiste la siesta? ¿Dormiste la siesta?} [inaudible 8.45]
[ruido de piezas]
MAMÁ: Aquí tenemos a Agnes. ¡Hola!
(10.00)
IRENE: Hola...
MAMÁ: Hola...Mira, Agnes, aquí hay letras y números. Vamos a mirar los números, venga. El siete. El siete.
IRENE: Dann kannst damit spielen.
MAMÁ: El cuatro. Yo creo que Agnes no puede jugar la plastilina porque se la mete en la boca.
IRENE: Du kannst nicht... Du kannst nicht!
MAMÁ: Pero le puedes dejar, por ejemplo, ahm...
IRENE: Das ist mir. Meine Schere.
MAMÁ: [voces solapadas] No.
IRENE: Dann kannst nicht.
MAMÁ: ¿Eso está vacío? Vamos a dejarle uno que esté vacío, ¿hum? ¿Dónde está la tapa de este? Ajá... ¿Qué es eso...?
AGNES: [onomatopeya de sorpresa] [grito]
MAMÁ: Huy, ¿qué hay ahí fuera, Irene? No, esa no...
IRENE: Esa no...
MAMÁ: Justo eso, no...
IRENE: Ha...
MAMÁ: Justo, eso, no quiero que lo cojas. A ver, a ver... Pero mira, aquí tienes esto. ¿Me das una tapa, Irene?
IRENE: Sí.
MAMÁ: Mira. Mira. ¡Hop! Vamos a cerrar la ventana, ¿vale? Que hace frío ¿Qué hay fuera? ¿Qué hay afuera?
AGNES: [lloriqueando]
IRENE: ¡Ah!
AGNES: [lloriqueando]
[ruido de piezas]
MAMÁ: ¿Hace frío? Y hace también mucho...
IRENE: Mucho...
MAMÁ: ¿Eso qué es?
IRENE: Viento...
MAMÁ: Viento. [risas]
[música de fondo]
IRENE: Plastelina. Wenn es so [inaudible 12.24] wird das kalt. Aber nicht so...
MAMÁ: ¿A ver, Agnes? Hemos dicho que para ti es este. Este. Este, no.
AGNES: [quejándose]
MAMÁ: Me parece que no... que no podemos jugar con la plastilina.
IRENE: Eso wird ein {Tau} werd' . Ich kann so...
MAMÁ: Mira, te enseño una cosa. Mira. [voces solapadas]
IRENE: So...
MAMÁ: Esto...
IRENE: Sí...
MAMÁ: Mira: aquí, también.
IRENE: Y... Ich möchte...
MAMÁ: Otra vez. Mira.
IRENE: ¡Ay!
[piezas cayéndose]
IRENE: Ja, ich! Ich hab'...
MAMÁ: ¡Chissst! Cuidado, cuidado, cuidado...

IRENE: Ich hab's gehabt!
MAMÁ: Chisstt...
IRENE: Agh...
AGNES: [quejándose]
MAMÁ: Mira, Agnes, mételo aquí. Agnes, mira: mételo aquí, aquí. Échalo aquí. Mira, te enseño cómo. Mira. Cogemos así, así, mira: lo hacemos así, mira. ¡No, a la boca, no! Mira, Agnes, así, hacemos un poco así, mira. Así...
AGNES: [quejándose]
MAMÁ: Así, mira. Y ahora, ponemos esto, mira.
AGNES: [balbuceando]
MAMÁ: Atención.
AGNES: [balbuceando]
IRENE: Eh...{Das geht mir}
MAMÁ: Mira, Y ahora, cerramos aquí y ahora, apretamos aquí, le damos vueltas... ¿y qué tenemos?
IRENE: Das {nenne}.
MAMÁ: ¡Ah! Un poco más. Mira. Agnes, mira. Lo tenemos que poner así, abrimos aquí...
IRENE: ¡Huyyyy!
MAMÁ: [sonrisas] ¡Huy!

(15.00)
¡No, no, no, Agnes, a la boca, no! Irene: ¿coges del suelo lo que ha tirado la nena?
IRENE: Ich kann so... [inaudible 15.05]
MAMÁ: No, ya, pero esa era... la gracia está, la gracia está en dejarlo así.
IRENE: [onomatopeya de sorpresa]
MAMÁ: Aber das ist nicht. Wir müssen. Mira, Agnes, {was anderes machen}. La próxima vez que duerma Agnes podemos volver a jugar, pero con ella no podemos jugar a la plastilina porque no hace más que metérsela a la boca, ¿eh? Mira.
IRENE: [onomatopeya de sorpresa]
MAMÁ: ¿Has visto?
[música de fondo]
IRENE: Todo... [inaudible 15.58]
MAMÁ: Mira, Agnes, ponlo aquí. ¡Ah, ah! Mira, Irene sube más, Irene. ¿Ves? ahí, abajo. Al lado, al lado del radiador...
IRENE: [onomatopeya]
[piezas cayéndose]
Es geht jetzt...
MAMÁ: Eso, ¿Qué es? No te he entendido.
IRENE: Es Käse, da.
MAMÁ: ¿Queso?
IRENE: Sí.
MAMÁ: ¿Dónde hay queso?
IRENE: Aquí.
[ruido]
AGNES: [llorando]
MAMÁ: Hoy, ¿te has hecho daño? Hoy... ¿Te has hecho daño?
AGNES: [lloriqueando]
MAMÁ: Hoy...A ver. ¿Por qué no nos vamos tú y yo a la [inaudible 17.42]...? ¿Eh, Agnes?
AGNES: [suspirando]
MAMÁ: Eso, ponlo ahí en medio. Ponlo ahí en medio.
IRENE: Schau, was jetzt...
MAMÁ. ¿Eso qué es? Agnes, que lo metas en la boca, por favor...
AGNES: [balbuceando]
MAMÁ: ¿Quieres comer ya, Agnes? ¿Ahora qué estás haciendo, Irene?
IRENE: Esto, esto...Ich will so einen [inaudible 19.28] Und Agnes nimmt keine. Kannst Du mir es auch machen? Das?
MAMÁ: Creo que tienes bastante, ya. Ahí tienes dos. Ya hemos abierto dos. ¿Ves? Está lleno.
IRENE: Ich mag nicht das.

(20.00)
AGNES: [lloriqueando]

IRENE2

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 23.39]

[La sesión empieza a 00.01]

MAMÁ: Pongo ahí. Muy bien... [inaudible 0.04] Entonces, estas son las partes del cuerpo. Esto es el cuerpo humano, ¿vale? Este niño, vamos a mirar... ¿Qué tenemos aquí?

IRENE: Un cuerpo...

MAMÁ: [sonrisas] Un cuerpo, sí, pero vamos a mirar las partes del cuerpo. ¿Qué hemos dicho que era esto?

IRENE: Ein...ein Kopf ein Knie, Augen, {auch}...

MAMÁ: ¿Y esto?

IRENE: Ich weiss: Schulter...

MAMÁ: Ajá... ¿Y esto?

IRENE: Ahm... Ich weiss nicht...

MAMÁ: Esto es el cuello.

IRENE: El cuello.

MAMÁ: [ayudándola a pronunciar] El cuello. [murmullo de asentimiento] ¿Y esto?

IRENE: {Fuss}

MAMÁ: Ajá. ¿Y esto?

IRENE: Arme.

MAMÁ: Los brazos. ¿Y esto?

IRENE: Ein Bauch.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] ¿Y de aquí, esto?

IRENE: Eine Unterhose.

MAMÁ: Sí, y lleva un, una braguita. Pero esto, ¿qué es, esto de aquí?

IRENE: Ich weiss nicht.

MAMÁ: Esto son las caderas, ¿eh? ¿Y esto?

IRENE: Die Hände.

MAMÁ: Las manos. [murmullo de asentimiento] ¿Y esto?

IRENE: Das Beine und {die Knie}.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] ¿Y esto?

IRENE: Füße.

MAMÁ: Muy bien.

IRENE: Und Zehe.

MAMÁ: Ajá. Los dedos de los pies. Y esto de aquí, ¿cómo se llaman?

IRENE: Dedos.

MAMÁ: Dedos de la mano. Eh... ¿Qué está haciendo esta niña?

IRENE: Purzelbaum.

MAMÁ: Está dando la voltereta. Podemos hacer muchas cosas con el cuerpo, ¿no? ¿Qué podemos hacer, a ver? Podemos correr, podemos saltar, podemos nadar, ¿qué más cosas podemos hacer con el cuerpo?

IRENE: Ah...Schlafen, correr...

MAMÁ: Y cuando hay música, ¿qué podemos hacer cuando hay música?

IRENE: Tanzen.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Das muss ich... [inaudible 2.21] Das muss ich wieder weggehen.

MAMÁ: No porque sí, si no, lo apagas. Lo dejamos...Lo dejamos ahí porque si no, se apaga, ¿vale? ¿Ajá? A ver, ¿qué está haciendo esta niña?

IRENE: Comer.

MAMÁ: ¿Y qué come?

IRENE: Nudeln.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] Espaguetis... ¿Con?

IRENE: Salsa de tomate.
MAMÁ: Con salsa de tomate.
IRENE: Y jamón.
MAMÁ: ¿Y qué le ha pasado aquí, en la camiseta de aquí, en la mesa?
IRENE: {Man} hat mancha.
MAMÁ: ¿Se ha manchado? Y aquí, ¿qué están haciendo estos niños?
IRENE: Ball spielen.
MAMÁ: Ajá. Están jugando al fútbol. A ver, un momentito. Mira, ¿qué pasa? Estos niños se están riendo, ¿eh? Cuando nos reímos y nos lo pasamos bien, a nuestro cuerpo... ¿Cómo nos encontramos?
IRENE: Bien.
MAMÁ: Nos encontramos bien. Y cuando estamos cansados por la noche, ¿qué hacemos?
IRENE: Schlafen.
MAMÁ: Nos vamos a dormir.
MAMÁ: Vamos a ver aquí. Estos son los cinco sentidos. Vamos a ver cuáles son los cinco sentidos: uno, dos, tres, cuatro, cinco. ¿Estos son los...?
IRENE: Ohren...
MAMA: Los oídos. ¿Y los oídos son para...?
IRENE: Oír.
MAMÁ: Para oír. ¿Y estos son los...?
IRENE: Ojos.
MAMÁ: ¿Y los ojos son para...?
IRENE: {Oer}.
MAMÁ: ¿Para...? Ver.
IRENE: Ver.
MAMÁ: ¿Y esto es la?
IRENE: Nariz.
MAMÁ: ¿Y la nariz es para...?
IRENE: Oler.
MAMÁ: Para oler. [haciendo como si oliera] Oler. ¿Y en la boca qué tenemos, dentro de la boca?
IRENE: Ahm... Ich weiss...Zunge.
MAMÁ: La lengua. ¿Y la lengua es para?
IRENE: Abschlecken.
MAMÁ: [risas] Y con la lengua vemos si las cosas saben bien, o saben mal, o si saben dulces o si saben amargas...
IRENE: Eis können wir abschlecken!
MAMÁ: [sonrisas] [voces solapadas] Bueno, eso...
IRENE: Eis.
MAMÁ: Y esto de aquí, ¿qué es? Esto, mira, esto...
IRENE: Ahm... {La piel}.
MAMÁ: La piel... [murmullo de asentimiento] ¿Y para qué nos sirve, la piel? ¿Para...? Para sentir.
IRENE: [balbuceando] [inaudible 4.50]
MAMÁ: ¿Quién viene por aquí?
SEÑORA: Bitte sehr [risas]
MAMÁ: ¡Hola!
SEÑORA: Bitte sehr [risas]
(5.00)
MAMÁ: ¡Agnes!
SEÑORA: Stellen um Mitte nach kochen sieht [risas]
MAMÁ: ¡Agnes! ¡Hola!
AGNES: [onomomatopeya]
MAMÁ: ¿Qué tal estás?
AGNES: [quejándose]
MAMÁ: ¿Qué tal estás, eh?
AGNES: Äh?
IRENE: Schau maaaal!
AGNES: Äh...
MAMÁ: Mira, ella está mirando un libro.
AGNES: Ba... [bostezando]

MAMÁ: ¡Hum! ¿Todavía estás cansada? ¿Has dormido bien?

AGNES: [balbuceos] [bosteza] [balbuceos]

IRENE: Die Mitternachtsskoher

MAMÁ: ¿Sí? A ver si encontramos uno...Miraremos, a ver si encontramos uno.

IRENE: Ich will [inaudible 5.56] haben, ein [inaudible 6.01]

AGNES: [quejándose]

MAMÁ: No, esto no lo puedes coger.

AGNES: [llorando]

MAMÁ: No te enfades, ¡Agnes!

IRENE: Aber... ¡Ahhh!

AGNES: [llorando]

MAMÁ: Hola... ¡Hola, pajarito mío! Huy, huy, huy, huy, huy.

IRENE: Eine Spritze...

AGNES: [quejándose]

IRENE: Eine Spritze...

AGNES: [quejándose]

MAMÁ: ¿Dónde está la inyección, dónde? A ver, enséñamelo.

IRENE: Aquí.

MAMÁ: ¡Aah!

IRENE: ...y aquí.

MAMÁ: ¿A ti te han puesto inyecciones?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Quién te ha puesto inyecciones?

IRENE: Die Ärztin.

MAMÁ: ¿Y para qué eran? Eran las... Las vacunas, te han puesto, ¿eh? Pero, ¿a que no hacen daño?

IRENE: No...

MAMÁ: Es muy rápido, ¡chum! ¿Eh?

IRENE: Hum...

MAMÁ: ¿Y cuando...?

AGNES: [quejándose]

MAMÁ: Siempre cuando te han puesto la vacuna, ¿qué te daba la doctora?

IRENE: Ein... [inaudible 07.11]

MAMÁ: Un animalito de juguete, sí, las figuras... ¡Hale! Vamos a seguir mirando el libro.

IRENE: Nee, wir sind schon fertig. Agnes... [inaudible 07.25] auf meinen Schub. Komm! Ich warte dich. Komm! Äh!

MAMÁ: No, no quiere, no quiere...No quiere.

IRENE: Ich will Pocoyo sehen.

MAMÁ: No, ahora no vemos Pocoyo. El fin de semana. Estamos...Ahora, los sábados vemos Heidi, ¿eh?

IRENE: [haciendo sonidos con la boca]

MAMÁ: Los sábados vemos Heidi...

IRENE: Ich will Heidi...

MAMÁ: Mañana...

IRENE: Kann ich Sie machen? [alejándose] [inaudible 07.58] Jetzt! [inaudible 08.06] Jetzt kann ich? Jetzt... Wo... [canturreando]

AGNES: Dann..

MAMÁ: Esto no se toca, ¿vale?

AGNES: [quejándose] [lloriqueando]

MAMÁ: No se toca.

IRENE: Ist das deins?

MAMÁ: No, eso es de papá.

AGNES: [quejándose]

IRENE: ¿Qué?

MAMÁ: ¿Hum? [jugando con ella] Yupi ¡Huy, huy, huy! ¡Huy, huy, huy! ¡Huy, [risas]! ¡Huy, Agnes!

AGNES: [llorando]

IRENE: [canturreando]

MAMÁ: ¡Mira, Agnes! [inaudible 09.01]

AGNES: [llorando]

IRENE: [voces solapadas] [inaudible 09.12]

MAMÁ: ¿Qué quieres?

AGNES: [llorando]

IRENE: [inaudible 09.17]

MAMÁ: Vamos a mirar qué quiere Agnes. ¡Huy! ¿Por qué tiras el libro?

AGNES: [lloriqueando]

IRENE: {Darf} ich ein Papier...? {Darf} ich ein Papier...?

MAMÁ: Hum... ¿Un trozo de papel, quieres?

AGNES: [lloriqueando]

IRENE: [inaudible 10.08] Haben.

[ruido]

Jetzt brauchen wir die Papier...Así...

MAMÁ: Toma.

[ruido]

IRENE: Kann ich nicht. Dankeschön. [canturreando]

MAMÁ: ¿Vamos a coger un juguete, Agnes? ¿Eh? A ver, pon eso ahí, en el cajón. [inaudible 10.50] la goma de borrar, ¿eh? ¿La pones en el cajón? ¿Qué tienes, Agnes? ¿Eh? ¡Ay! ¿Ponemos los zapatitos para que no te resbales? Mira, vamos a poner los zapatos para que no te resbales. Ven, mira, ¿a ver? Mira, aquí, huy... Vamos a poner...Mira... El zapato derecho, este...

[ruido]

Y el zapato izquierdo, aquí...Así, así ya no te resbalas... Así no te resbalas, ¿eh? Así...

AGNES: Jaaa!

IRENE: Tue meine...Tue meine Arbeit aus... [inaudible 12.24] Äh? {Aber} weisst du was? {Willst} du meine Arbeit [inaudible 12.29]?

MAMÁ: ¿Qué haces, Irene?

IRENE: Willst Du meine Arbeit {auspacken}?

MAMÁ: Deine Arbeit.. ¿qué?

IRENE: {Auspacken...}

MAMÁ: {¿Auspacken? }

IRENE: {Auspacken...}

MAMÁ: Hum...

SEÑORA 1: Ja? [risas] Augenschlafen...

MAMÁ: Die Nacht war sehr schwierig, heute...

SEÑORA: Ja, ja... [voces solapadas] [inaudible 12.56] Arme...

MAMÁ: Spät war ich ein bisschen in die Arbeitisch, es war fast Mitternacht und dann bin ich ins Bett gegangen und dann Agnes... [inaudible 13.07] Es war Zeit...[inaudible 13.16]

SEÑORA 1: Ja...Hum...

IRENE: An...Ach [inaudible 13.50] So...

AGNES: [al fondo, llorando]

IRENE: So... Das brauche ich... Das brauche ich...Hum...

(15.00)

MAMÁ: ¿Qué haces, Irene?

IRENE: Ich will meine Arbeit aussuchen...

MAMÁ: ¿Qué haces con el trabajo? No te entiendo.

IRENE: {Ausborgen...}

MAMÁ: {¿Auswogen?}

IRENE: Und ich brauche ein {Tickso}...Und die auch... Und du muss mir eins wegtun...

MAMÁ: ¿Cómo se llama eso?

IRENE: Ein {Tickso...}

MAMÁ: ¿Tickso?

IRENE: Ich brauche ein {Tickso}!

MAMÁ: Un momentito, ahora.

IRENE: Ich brauche {Tickso}!

MAMÁ: Un momentito, ahora mismo voy...

IRENE: Ich brauche {Tickso...}

MAMÁ: [A lo lejos] ¡Un momentito! ¡Ahora mismo voy! ¡Ahora mismo voy!

IRENE: Ich brauch' {Tickso}!

MAMÁ: Vale, te ayudo, ven. Pero esas tijeras no valen para cortar un [inaudible 16.45] A ver, ven.

IRENE: {Tickso, Tickso}

MAMÁ: A ver, ¿me dices cuánto necesitas? [voces solapadas] vamos a, vamos...Sí, pero vamos...

IRENE: Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben...

MAMÁ: ¡Fin! [risas] A ver, vamos a mirar, a ver... Vamos a mirar aver aquí... ¿Dónde está? ¿Hum? [canturreando] Aquí, mira. A ver: sujeta tú aquí...y yo lo corto.

IRENE: ¿Hum?

MAMÁ: Sujeta. A ver, dime cuánto necesitas.

IRENE: Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs...

MAMÁ: ¿Así, este trozo? Pero cógelo. A ver, corto.

IRENE: Dankeschön. Dankeschön.

MAMÁ: Coge otro trozo.

IRENE: Noch ein...

MAMÁ: [inaudible 17.11] Así. ¿Otro trozo? Muy bien, Agnes. ¡Ap! ¿Te has despertado? [risas] [inaudible 18.32] ¿Otro trozo? Papel, muy bien. Trabajo en equipo. ¿Quieres otro trozo?

IRENE: [parloteando]

MAMÁ: Apártalo y cogemos otro. Ven, te da Agnes ahora mismo otro. ¡Ah! ¿Otro trozo?

IRENE: Ach... kaputt...

MAMÁ: ¡Pero ten cuidado! ¡Ah! Gracias, Agnes. Así, muy bien. Ahora, sujétalo, sujétalo... ¡No! Así, no. [risas] Mira, te digo. Así lo puedes sujetar. Así. ¡Cógelo! muy bien. No, ¡pero no tires! Que yo lo corto. A ver. Coge aquí. Aquí [risas] [risas] ¿Ay? ¿Ay? Y ahora, te sientas que estás cansada.

(20.00)

IRENE: {Ich mache nicht Papiere...}

MAMÁ: Toma. Hale, ya está. ¿Te hacen falta más o tienes bastante?

IRENE: Ich brauche viel.

MAMÁ: ¿Te...te hacen falta más? ¿A ver, a ver, a ver...? ¡Ap! ¡Ap!

IRENE: Willst Du das haben?

MAMÁ: Sujétalo aquí, arriba. Así.

IRENE: Ich mach es...Ich...

MAMÁ: Madre mía...

IRENE: Ich... Es...

MAMÁ: Este me parece que no lo vas a poder utilizar. Otro, mira. Toma. Apártalo ese y lo tiramos.

IRENE: [inaudible 20.18]

MAMÁ: ¡No muerdas la goma! Eso no se mete en la boca. Está sucio, Agnes. La goma de borrar está sucia. No se mete en la boca, no se muerde. Ven. ¿Ya está?

IRENE: ¿Hum?

MAMÁ: ¿Ya tienes bastante?

IRENE: [onomatopeya de negación]

MAMÁ: ¿Más?

AGNES: [balbuceando]

MAMÁ: ¡Huy!

IRENE: Na...

MAMÁ: A ver. Vamos a mirar, aquí, a ver dónde está...Chus, chus...

AGNES: [balbuceando al fondo]

MAMÁ: Ja, ja... Toma, Irene.

AGNES: [balbuceando]

IRENE: Ah! Es tut weh! {Du!}

MAMÁ: ¡A ver! Cuidado, Agnes. A ver, vamos a ver. Sujetamos aquí arriba. Tú, sujeta por ahí. Mira. A ver. Voy a cortar dos trozos. Este, que me parece que no lo vas a poder utilizar...Que está muy, muy estropeado...Y este otro... Mira, aquí tienes un buen trozo... Cógelo rápidamente antes de que lo enganche Agnes. Tú siempre tardas mucho en cogerlo...

AGNES: [gritando]

MAMÁ: Es ella más rápida, ¿eh? Lo coge ella, es más rápida. ¡Hale! Ya está. ¿Tienes bastante?

AGNES: [gritando]

MAMÁ: ¿Ya vale?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Sí? Venga.

IRENE: [inaudible 22.21]

MAMÁ: ¡Ten cuidado con las tijeras, Agnes! Así. Hala, toma, puedes guardarlo. ¿De acuerdo?

IRENE: Ja... [inaudible 22.37] [abriendo las tijeras]

MAMÁ: ¡Huy! ¡Cuidado!

AGNES: [llorando]

MAMÁ: Eso son las tijeras. Y están muy afiladas. Con estas puedes jugar tú, mira. Con esas. Eso también son unas tijeras, ¿ves?

IRENE: [alejándose]{Siehe, Mami}

SEÑORA 1: Was ist das?

IRENE: [inaudible 22.59]

AGNES: [lloriqueando] [voces solapadas]

MAMÁ: Mira, la semana pasada... ¡Oye, tú, bicho...!

IRENE: ¡Oh!

SEÑORA 1: ¡Oh! ¡Oh! [a lo lejos] [inaudible 23.39] ¡Oh! Ahh... ¡ja! Das ist [inaudible 23.32]

AGNES: [lloriqueando]

IRENE3

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 18.57]

[La sesión empieza a 0.01]

MAMÁ: A ver, Irene, cuéntanos qué es lo que le ha pasado a la Oma.

IRENE: Ahm... Sie ist {gestürzt}.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] ¿Y qué le pasó al caerse?

IRENE: Hatte {gerufen}.

MAMÁ: Ajá. ¿Por qué? ¿No se podía levantar?

IRENE: [onomatopeya de negación]

MAMÁ: ¿Por qué no se podía levantar?

IRENE: Weil Sie ist runtergefallen.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] ¿Y qué le pasa en la pierna?

IRENE: Sie ist gebrochen.

MAMÁ: ¿Qué se le ha roto?

IRENE: Der Knochen.

MAMÁ: [risas] Y entonces, ¿qué paso?

IRENE: Sie war im Berg und sie ist dann in die Klinik kam und hat sie {nass} angefangen, zu Purzelbaum machen, zu tanzen...

MAMÁ: ¿La Oma? ¿Con la pierna que se había roto se puso a bailar y a hacer volteretas? ¿A dar volteretas, sí?

¡Jolín! ¡Sí que se recuperó rápido! Y eso, ¿por qué? ¿Porque fue a la clínica de rehabilitación?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Qué hacía en la clínica de rehabilitación, gimnasia?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Y qué más pasó después?

IRENE: Ich weiss nicht.

MAMÁ: [risas]

IRENE: Laufen.

MAMÁ: [risas] ¿Y cuándo la fuimos a visitar, ¿qué tenía la Oma?

IRENE: Ich weiss nicht.

MAMÁ: ¿No te acuerdas?

IRENE: [murmullo de negación] {Gehstöcke!}

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Zwei Stock!

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Weil... das [inaudible 1.44] Das haben wir nicht gewarten und nicht die Blätter sehen.

MAMÁ: ¿Por qué? ¿Porque Oma se cayó en el bosque? ¿Y qué se resbaló, con las hojas? Ajá.

IRENE: Hinten.

MAMÁ: Detrás.

IRENE: {In Zaun...}

MAMÁ: ¿Dónde?

IRENE: {In Zaun...}

MAMÁ: Ah, allá arriba [murmullo de asentimiento]

IRENE: Und da ist Sie fast runtergefallen und ausgerutsch.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Das habe ich dann Lisa abstellt, in Kindergarten.

MAMÁ: ¿Se lo has contado a Lisa? [murmullo de asentimiento] ¿Y qué te dijo Lisa?

IRENE: Das soll dann nicht machen habe, hat dies Lisa gemacht, gesagt. Und die [inaudible 2.31] hat gesagt, was ich gesagt hat.

MAMÁ: Pero... pasear en el bosque es muy agradable, es divertido. Normalmente, no te caes cuando vas a pasear en el bosque.

IRENE: Nein... Die Oma ist schon groß! Sie ist da jetzt runtergefallen.
MAMÁ: Fue un accidente.
IRENE: Sí...Vielleicht ist...
MAMÁ: Pero ya se encuentra mejor, Oma.
IRENE: Sí...
MAMÁ: ¿Sabe caminar ya Oma sin las muletas?
IRENE: [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: ¿Va de paseo, Oma? ¿Puede salir ya y caminar fuera?
IRENE: Sí.
MAMÁ: ¿Sí? Eso, ¿quién te lo ha dicho?
IRENE: Ahm... Aber mit dem Stock.
MAMÁ: Ah, ¿sí?
IRENE: [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: ¿Ha terminado?
IRENE: [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: A ver.
IRENE: [murmulla algo en voz baja] [inaudible 3.24]
MAMÁ: Espera un momentito. Venga, vámonos para allá, ven. ¿Te quitas la ropa para acostarte a dormir la siesta?
IRENE: [murmullos de asentimiento]
MAMÁ: Venga, ¿te ayudo yo o te la quitas tú?
IRENE: [a lo lejos] [inaudible 3.40] die Socken... [inaudible 3.45]
MAMÁ: Venga, ¿te quitas tú la ropa?
IRENE: [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: ¿Cuál es tu sitio? Este lo vamos a poner en la butaca, ¿vale?
IRENE: [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: Ese no es para dormir ¿Te la quitas tú, la ropa?
IRENE: Die Socken, jetzt! Ja... [inaudible 4.24] auch [inaudible 4.30] und jetzt aufstellen...Und jetzt danach {oben}geben und jetzt das ausziehen...und jetzt
(5.00)
MAMÁ: Eso es un cuello de cisne. Un jersey con un cuello muy alto porque hoy hace frío. «Cuello cisne», se llama ¿Tú sabes lo que es un cisne?
IRENE: [murmullo de negación]
MAMÁ: ¿Cómo que no? ¿Y del cuento de *El Patito Feo* te acuerdas?
IRENE: [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: ¿Y qué le pasaba al final a El Patito Feo?
IRENE: [inaudible 5.21] Papa und Mama.
MAMÁ: Hala, tumbate.
IRENE: [a lo lejos] [inaudible 5.39]
MAMÁ: ¿Cómo dices? No te he oído. ¿Qué es...?
IRENE: [inaudible 5.43]
MAMÁ: ¿Qué es eso?
IRENE: Das [inaudible 5.53] von dem [inaudible 5.53]
MAMÁ: ¿De los garbanzos, quieres decir?
IRENE: [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: ¿Todavía tenías algo en la boca?
IRENE: [murmullo de asentimiento] [inaudible 06.02]
MAMÁ: ¿Estás cansada?
IRENE: [murmullo de asentimiento] [casi imperceptible] {Aber du brauchst mir vorlesen}.
MAMÁ: A ver, un momentito.
IRENE: [a lo lejos]{Zick und Zockel und Zwarg}.
MAMÁ: ¿Qué quieres? ¡Ah!
IRENE:{Zick und Zockel und Zwarg} [inaudible 6.37]
MAMÁ: Zottel, Zick und Zwerg.
IRENE: Zwarg.
MAMÁ: A ver.
IRENE: Zick und Zwerg.
MAMÁ: Vamos a poner esto aquí, ¿vale? Un poquitito.

IRENE: Sí. [murmullando en voz baja]
MAMÁ: A ver. Aquí dice: «Eine Geschichte von drei {Geizen} erzählt und die Bilder von Alois Carigiet{Cari-giet}.
¿Cómo se llama el que lo ha pintado?
IRENE: Ich weiss nicht. Das nicht lesen. Das, weg.
MAMÁ: ¿Empieza aquí, el libro?
IRENE: Sí.
MAMÁ: ¿Y qué vemos aquí en este dibujo?
IRENE: Alle [inaudible 07.25] eins, zwei, drei...
MAMÁ: Esto, ¿qué son? ¿Esto, qué son?
IRENE: Ich weiss nicht.
MAMÁ: ¿Cómo que no?
IRENE: [inaudible 7.33] Zottel, der... zockelt und der Zwerg. Zick und Zottel und Zwerg.
MAMÁ: Zottel, Zick und [al unísono con Irene] Zwerg.
IRENE: Zwerg.
MAMÁ: Zottel, Zick und Zwerg. ¿Y Zottel, Zick und Zwerg qué son? ¿Qué son, perros?
IRENE: Ts...No...Ziegen!
MAMÁ: [risas] Ah... ¡Cabras! ¡Cabras! Ah, vale... [voces solapadas]
IRENE: [inaudible 08.02]
MAMÁ: ...no sabía si eran perros o qué eran... [risas] ¿A ver? Zottel, Zick und Zwerg sind drei Ziegen... ¡Ah, pero si lo pone aquí! Mira: «Drei Ziegen in einem kleinen Dorf weit oben in den Bergen».
IRENE: Sí... [risas]
MAMÁ: Ajá...
IRENE: {Zwarg}
MAMÁ: ¿De quién son estas cabras?
IRENE: De Stina.
AGNES: [al fondo] [llorando]
MAMÁ: ¿Y qué...? ¿Dónde está es Stina?
IRENE: Da.
MAMÁ: ¿Esta es Stina? ¿Esta señora de aquí se llama Stina?
IRENE: Sí.
MAMÁ: Ah... «Sie gehören der {Böcklinger} Stina». Ajá. «Stina ist eine liebe, alte Frau, die allein in einem Häuschen neben dem Dorfplatz wohnt». Ajá. «Nur in den Sommer ist Maurus bei ihr». ¿Dónde está Maurus? Este es Maurus.
IRENE: Sí.
MAMÁ: ¿Y dónde está Maurus?
AGNES: [a lo lejos] [llorando]
MAMÁ: ¡Huy! ¿Qué le pasa a Agnes?
IRENE: Vielleicht ist Sie müde.
MAMÁ: ¿Me dejas que vaya a mirar, a ver?
IRENE: [murmullo de asentimiento]
AGNES: [llorando]
MAMÁ: [a lo lejos] [imperceptible]
PAPÁ: [a lo lejos] [imperceptible]
IRENE: Zick und {Zottel} und Zwerg sind {eine}, zwei...Eins, zwei, drei, vier... Eins, zwei, drei, vier... [a su madre]
AGNES: [balbuceando]
IRENE: Warum hat Sie geweint?
(10.00)
MAMÁ: Estaba jugando con el pañal sucio y papá se lo ha quitado y se ha enfadado. A ver, tú.
IRENE: [quejándose] Aua!
MAMÁ: Deja a Irene, que está leyendo, venga. [inaudible 10.06]
IRENE: Mamá, ¿me lees un {poco}?
MAMÁ: Espera un momentín. Ahora mismo viene el papá. Ajá. Hale...
AGNES: [quejándose]
[ruido]
IRENE: [inaudible 10.22]
PAPÁ: Aber du muss [inaudible 10.24]
IRENE: Ah...
PAPÁ: Ja...

IRENE: Aggm...

PAPÁ: Geht es?

AGNES: [balbuceando]

IRENE: {Du kannst mir das?} [inaudible 10.28]

PAPÁ: [murmullo de asentimiento]

PAPÁ: Das kommt ja dazwischen drein. Ok.

IRENE: [risas]

PAPÁ: [inaudible 10.33] Komm rüber. [inaudible 10.38]

IRENE: Agmm...

PAPÁ: Irene... [inaudible 10.42]

IRENE: Ja...

PAPÁ: [inaudible 10.46]

IRENE: Ich will kein Teppich... [ríendose]

PAPÁ: Gib mir ein [inaudible 10.58] drüber.

MAMÁ: [risas] Le hace cosquillas. [risas]

IRENE: [ríendose]

MAMÁ: Agnes le hace cosquillas a Irene.

IRENE: [ríendose]

MAMÁ: [risas] ¿Has visto que Agnes ya sabe hacer cosquillas? ¿Eh?

IRENE: [ríendose] Sí...

MAMÁ: Cuidado, cuidado, Irene.

PAPÁ: Achtung! {Bett} Schau...

MAMÁ: [voces solapadas] Venga, vamos a...

PAPÁ: Wo wart ihr im Bett beim Zick und Zwerg... Wo wart ihr?

MAMÁ: Ja, haben wir gerade angefangen. Wir haben {nicht} gelesen.

IRENE: [risas]

PAPÁ: Schau mir. Wer ist das?

MAMÁ: Déjala, Irene.

IRENE: [risas]

PAPÁ: Was wir machen, so? Du komm zurück und lege dich dazwischen.

IRENE: [risas] [inaudible 11.40]

PAPÁ: Leg dich daher. Leg dich hin, ja?

IRENE: [risas]

PAPÁ: So. Zottel, Zick und Zwerg?

MAMÁ: ¡Huy, huy, huy! ¡Huy! A ver, Agnes, ¿le das eso al papá?

PAPÁ: Zottel, Zick und Zwerg.

MAMÁ: Toma.

IRENE: [repitiendo] {Zwerg und Zick und Zwo...}

MAMÁ: Vamos a poner el {inaudible 12.01}, vamos a leer un poco.

IRENE: [jugando con las palabras] [voces solapadas]{Zick und Zock und Zwerg}

PAPÁ: [contando el cuento] «Zottel, Zick und Zwerg sind drei Ziegen in einem kleinen Dorf weit oben in den Bergen».

IRENE: [jugando] {Zick, zack, tschock}

PAPÁ: Wer ist... wer ist der Zottel?

IRENE: Das ist er.

PAPÁ: Ja, ja. Das ist der Zottel.

IRENE: Und das ist der Zick und das, der Zock.

PAPÁ: [corrigiéndola] Der Zwerg.

IRENE: Nein, das ist {Zock}.

PAPÁ: Nein. Zock gibt es nicht. Es gibt {Zick}

MAMÁ: [voces solapadas] Zottel.

PAPÁ: Zottel, Zick und Zwerg.

AGNES: [balbuceando]

PAPÁ: {Dort weit oben in den Bergen}. «Sie gehören der Böcklinger Stina. Stina ist eine liebe, alte Frau, die...»

[voces solapadas] [inaudible 12.40]

AGNES: [gritando]

PAPÁ: «Nur in den Sommer ist Maurus bei ihr. Maurus ist {geiz} jetzt. Er hütet die Ziegen des Dorfes [inaudible 12.52] und führt sich jeden Morgen auf den Bergen. Zottel, Zick und Zwerg sind seine drei Lieblingen. Zottel ist

[inaudible 13.01] zwischen [inaudible 13.03] ist und er ist der Art, von der er keine Hörne hat». Schau. «Zick ist ein wenig von [inaudible 13.08] und dies bereitet Maurus manchmal [inaudible 13.11]. Zick ist gross wie eine [13.14]. Sie hatte früher zwei schöne Hörner. Aber Sie stiss sich...» «Aber Sie stiss und [inaudible 13.21] sie mit dem [inaudible 13.] und dann hat Sie einen verloren. Zweg ist die kleinste von allen Ziegen. Sie ist aus einem fremden Land und niemand weiß genau woher Sie auskommt». [voces solapadas] [inaudible 13.35]

AGNES: [canturreando]

IRENE: Welche ist das...Welche ist der [inaudible 13.37]

PAPÁ: Das weiß ich nicht... Das hat [voces solapadas] [inaudible 13.41]

IRENE: Und welche ist der... [voces solapadas] [inaudible 13.41]

PAPÁ: Beide. Der {Ankerbock der Ziegen}.

AGNES: [canturreando] [gritando]

PAPÁ: {Nein, noch nicht} [ruido] [voces solapadas] [inaudible 13.49] Bock.

IRENE: [voces solapadas] [inaudible 13.52]

AGNES: [canturreando] [gritando]

MAMÁ: Sie haben eine [inaudible] {spazieren}. {Es funktioniert nicht jetzt} [inaudible 13.57] war mal nicht schlecht...

IRENE: {Und Papa?}

PAPÁ: Der Papa ist der Maurus [risas]

MAMÁ: Agnes, ¿vas a pasear a [inaudible 14.03] con papá? ¿Vas a ir a pasear a [voces solapadas] [inaudible 14.08] con papá?

PAPÁ: [inaudible 14.07]

IRENE: [balbuceando algo]

AGNES: [llorando]

MAMÁ: Hoy, hoy, te ha caído en el pie esto, ¿eh? Claro, lo has tirado... ¡No! ¡Pobrecita, pobrecita! Le ha caído en el pie.

AGNES: [llorando]

PAPÁ: [inaudible 14.22]

MAMÁ: Venga, Agnes está muy cansadita. Mira, tumbate, tumbate ahí y venga, vamos a leer.

IRENE: Aquí. Ja.

MAMÁ: ¿Dónde quieres tumbarte, ahí? Venga.

IRENE: {A ver} [inaudible 14.38]

MAMÁ: A ver, vamos a mirar aquí. ¿Por dónde vas? Maurus ist...

IRENE: Das ist die Mama und das auch die Mama. Das sind Mamas...

MAMÁ: ¡Yo creí que eran cabras!

IRENE: Ein Ziegenmamas.

(15.00)

MAMÁ: ¡Ah! [risas] Ahora entiendo. [murmullo de asentimiento] Maurus ist...

IRENE: Der Papa.

MAMÁ: Maurus ist {Geizhert}.

IRENE: Nein, der Papa ist...

MAMÁ: Es un pastor. Maurus es un pastor de cabras, ¿eh? Cuida a las cabras.

IRENE: Und ist das die Mama?

MAMÁ: Ah, lo pone aquí, ¿ves? Er hütet die Ziegen des Dorfes und führt Sie jeden Morgen auf die Weide. ¿Eh?

Como Peter. ¿Te acuerdas de Peter?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Quién es Peter?

IRENE: Der Ziege. Und die heisst...die heisst...

MAMÁ: Es el amigo de Heidi, ¿no?

IRENE: Sí...

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] Y cuida de las cabras, como Maurus.

IRENE: Ah...

MAMÁ: ¿Y hemos dicho que Zottel, Zick und Zwerg son las cabras de...

IRENE: Stina.

MAMÁ: Stina.

IRENE: Stina.

MAMÁ: Stina es esta señora de aquí, ¿no?

IRENE: Sí. Und das ist der {Pomo}. Der {Pomo} ist da, da. [canturreando] A, a, a... der Montag ist... Ist heute Montag?

MAMÁ: No, hoy es sábado.

IRENE: [canturreando] Heute ist sábado. Heute ist sábado... Wie geht das sábado?

MAMÁ: ¿Sábado?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Sábado es fin de semana.

IRENE: [cantando] A, a, a... ¿Y sábado? I, i, i... Ist das sábado? I, i, i, der sábado ist da.

MAMÁ: [sonrisas]

IRENE: [cantando] Heute fängt die Woche an, heute fängt die Woche an...

MAMÁ: No, no, no...

IRENE: [risas] A, i, i...

MAMÁ: La semana empieza los lunes.

IRENE: [cantando] [cambiando las vocales de las palabras por "i" y a veces, "o"] I, i, i, Dir Muntig ist di. Heute fängt die Woche an. Heute fongt die Unterhose Zeit. Und meine [inaudible 17.21] Du... [risas] [cantando] [inaudible 17.23]

MAMÁ: A ver, venga. Vamos a dormir la siesta que tú, lo que estás es cansada.

IRENE: Nein, noch, {lesen}.

MAMÁ: No, yo no voy a leer. Si tú estás cantando, yo no voy a leer.

IRENE: [risas]

MAMÁ: Si tú estás cantando, yo no voy a leer. Venga, ¿dónde vas a dormir? ¿En qué, dónde, cuál es tu sitio?

IRENE: {Denn, dann, du, dahin, di...}

MAMÁ: ¿Aquí vas a dormir tú?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Venga, pues ahora, quiero que estés en silencio, ¿de acuerdo?

IRENE: [canturreando] [en voz baja]

MAMÁ: Hala, vamos a dormir, ¿vale?

IRENE: Nein.

MAMÁ: Yo creí que querías ir esta tarde a casa de {Mechthild}.

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Pues tienes que dormir deprisa una siesta, ¿vale?

IRENE: [risilla pícara]

MAMÁ: ¿Hum? Para estar descansada esta tarde, ¿de acuerdo?

IRENE: Aber Ich bin nicht cansada.

MAMÁ: [dubitativa] Ah, ah, ah, ah, ah, ah.

IRENE: [risas]

MAMÁ: Pero, aunque no estés muy cansada ahora, vas a estar muy cansada después, ¿eh? Y cuando quieras ir a jugar a casa de {Mechthild}, vas a estar tan cansada que no vas a poder jugar. Por eso es importante que duermas ahora un ratito.

IRENE: Ich bin ein Papa. Ich bin ein Papa! {Und sie haben... Sie haben ja ist ein Papa, ta, ta, ta}

MAMÁ: Venga, vamos a apagar aquí.

IRENE: [inaudible 18.36] Lorena! Tschüss!

MAMÁ: [risas]

IRENE: [risas] [voces solapadas] Lorena! Tschüss!

MAMÁ: ¿Qué le dices, adiós a Lorena?

IRENE: Ja...

MAMÁ: ¿Vas a dormir la siesta?

IRENE: Nooo... Lorena! Tschüss!

MAMÁ: [risas]

IRENE: [risas] [voces solapadas] Lorena!

MAMÁ: [voces solapadas] Venga, vamos a dormir y apagamos, ¿de acuerdo? Stop.

IRENE: Naja...

IRENE4

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 24.10]

[La sesión empieza a 0.01]

IRENE: Yo estoy {rupequerada}.

MAMÁ: ¿Qué estás haciendo?

IRENE: Estoy...

PAPÁ: Der...

IRENE: No puedo caminar...

PAPÁ: [inaudible 0.09]

MAMÁ: ¿No puedes caminar?

IRENE: Porque tengo esto... [voces solapadas] porque...

MAMÁ: ¿No puedes caminar? ¿Qué estás haciendo? No, no te vas a hacer daño con eso, metiendo el pie ahí...

IRENE: No...

MAMÁ: ¿...en ese cubilete?

IRENE: Un...un poquitín...

MAMÁ: A ver, Irene...

IRENE: Yo veo... otro...

MAMÁ: ¿No puedes caminar?

IRENE: No, porque tengo... {repeterado} el pie.

MAMÁ: ¿Qué tienes, «recuperado» el pie?

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Qué pasa, que te habías hecho daño?

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Con qué te has hecho daño?

IRENE: Con un cristal.

MAMÁ: ¿Con un cristal? ¿Dónde?

IRENE: Aquí, allí donde está Agnes, me ha hecho daño en el pie con un cristal y en la mano {claro que, claro que}...Tengo una mano...mano que no me ha dado y que no me ha {rupequerado}.

MAMÁ: ¿Está recuperado?

IRENE: Sí, la mano porque yo no...yo no... yo no lavado la mano...No puedo caminar porque tengo el pie {rupequerado}.

MAMÁ: ¿Recuperado?

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Cómo tienes el pie?

IRENE: Así, mira. Mira cómo tengo rojo.

MAMÁ: ¿Cómo lo tienes rojo?

IRENE: Sí. [voces solapadas] Tienes rojo.

MAMÁ: ¿Qué ha pasado?

IRENE: Uh... que, que me...me ha hecho daño con el cristal...

MAMÁ: Irene, tengo una mala noticia.

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: No encuentro el cacao.

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: No sé dónde está. La bolsita de cacao que habíamos llevado esta mañana, no sé dónde está. No la encuentro.

IRENE: Yo tengo sangre.

MAMÁ: ¿Qué te parece si tomamos un vasito de leche antes de acostarnos? Un vasito de leche caliente, ¿quieres?

IRENE: Hum...Compramos uno... bote cacao...

MAMÁ: Es muy tarde, mira...

PAPÁ: [en voz baja] La tienda está cerrada.

MAMÁ: ...está de noche...Mira, es de noche y ya han cerrado la tienda. ¿Hum? Ahora tenemos que tomar algo calentito y nos lavamos los dientes y nos vamos a dormir.

IRENE: Mi cacao...

MAMÁ: No lo tengo...

IRENE: No está...

MAMÁ: ...lo siento mucho pero no está.

AGNES: [gritando]

IRENE: ¿Dónde está? [inaudible 2.40]

AGNES: [balbuceando]

MAMÁ: ¿Agnes ha comido unas uvas?

PAPÁ: Uvas y...plátano.

IRENE: [canturreando]

MAMÁ: Ha comido casi un plátano entero, ¿no?

PAPÁ: No, {medio}.

MAMÁ: Bueno, pues nada. Vamos a hacer un vaso con una leche calentita. Creo que también hay un té.

PAPÁ: Sí.

MAMÁ: Si lo preferís, podemos tomar un té.

IRENE: Mira, papá. Mira, sé... Mira, ¡mira, papá!

PAPÁ: ¿Qué? ¡Gracias! Ah, es ist ja {der Komposita}. Gracias. ¿Lo metes dentro de aquí?

[ruido de piezas]

AGNES: [balbuceando]

IRENE: Mira dónde están las...las letras... Es un... [inaudible 4.40] Papá: ¡Mira, para ti porque la letra no estaba!

PAPÁ: Gracias. Es esta.

AGNES: [balbuceando]

(5.00)

IRENE: Mira... [parloteando] Mira...Vamos a meter esto aquí, esto aquí y esto aquí y esto aquí y esto aquí...y esto aquí y esto aquí y esto aquí. Nos vemos, nos vemos, vemos, vemos... [inaudible 6.15] ¡Hola! ¡Mira! {Allí} Más allá, más allá, más allá, más allá... [inaudible 6.37] Más allá... A ver, ¿cómo más allá?

MAMÁ: ¡Hey! ¿Qué haces?

PAPÁ: Todo distribuido... Todo en la...

MAMÁ: ¡Madre mía! ¡Hay 104 letras de esas! [voces solapadas]

PAPÁ: Yo dudo que... [voces solapadas] vas a encontrar.

MAMÁ: Yo no comprendo porque... Yo no comprendo ese juego...yo no comprendo ese juego... ¿Por qué no dices nada?

PAPÁ: Vamos a recoger.

MAMÁ: Bueno, mirad: aquí tenéis un vaso de leche cada una.

IRENE: Sí, quiero [inaudible 7.29]

MAMÁ: Ayuda a papá a recoger eso. No, el vaso de leche, cuando hayas recogido todas esas letras que has recogido.

AGNES: Papi. Recojo {a chechas, as chechas} [parloteando] [inaudible 7.48]

PAPÁ: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Hala, venga, Irene, ayuda a recoger al papá todo eso.

IRENE: Papá, {pode}...papá, podes {solo}.

PAPÁ: Tú me ayudas...

MAMÁ: No, papá no puede solo...

IRENE: No, no, Agnes te ayuda.

PAPÁ: [voces solapadas] Sí, Agnes me ayuda de todos modos...

MAMÁ: [voces solapadas] No, no... ¿Quién lo ha tirado?

IRENE: Este, no, aquí no. [voces solapadas] Este...

PAPÁ: [voces solapadas] Este, los grandes y ahí los pequeños.

IRENE: No estaban...

PAPÁ: {Recogemos, recogemos} y Agnes, también... [inaudible 8.15] aquí. [en voz baja] Así. Muy bien.

IRENE: Estos grandes aquí, donde está esta, esta mochila mía. [voces solapadas] Estos grandes aquí.

PAPÁ: Y más, ahí.

IRENE: [inaudible 8.34]

PAPÁ: No, no, no, no quiero. Ahí, en la caja.

IRENE: [voces solapadas] Quiero los grandes.

PAPÁ: [voces solapadas] No quiero estos dentro.

IRENE: Quiero, quiero los grandes en los, en los, en la mochila. Mira. Y papá con mi mochila, mía. {Mira, papá}. ¡No! ¡No! La mochila, la mochila también aquí dentro.

PAPÁ: [en voz baja] [inaudible 9.20]

IRENE: ¡Ay! ¡Ay! ¡Ay! [inaudible 9.40]

AGNES: [quejándose] [balbuceando]

PAPÁ: Dame esta. Gracias.

MAMÁ: Bueno, para nosotros, aquí hay un té.

(10.00)

PAPÁ: Aquí. Muy bien. {¿Tienes una?} Esta.

AGNES: [balbuceando] [gritando] {Y la quiero yo, esta}.

MAMÁ: Venga, vamos a recoger los juguetes, os tomáis ese vaso de leche.

[ruido]

IRENE: Y recogemos todo.

PAPÁ: [en voz baja] Falta aquí esta. [inaudible 10.29]

MAMÁ: Mira, aquí hay una letra.

PAPÁ: Faltan piezas.

MAMÁ: Mira, aquí hay...

AGNES: [balbuceando]

IRENE: Aquí hay...

MAMÁ: Mira, aquí hay otra.

AGNES: [balbuceando] [gritando]

MAMÁ: ¡Muy bien, Agnes! ¡Lo estás recogiendo! ¡Muy bien! ¡Mira!

PAPÁ: ¡Aquí!

IRENE: [inaudible 10.54]

MAMÁ: ¿A ver esto?

IRENE: ¡Esto...esto no va, va así!

MAMÁ: Un momentito, porque esto... no quiero...no quiero perder las letras que si no, se estropea el juego. ¿Te vas a tomar el vaso de leche?

IRENE: Sí, pero primero...hum, hum, hum...

MAMÁ: Esto...Esto lo vamos a meter aquí para que no se pierda. Con una horquilla tengo que meterle este lazo otra vez donde estaba, ¿hum? [voces solapadas] [inaudible 11.14] meter luego por aquí.

AGNES: [balbuceando]

MAMÁ: ¿Esto dónde se guarda?

IRENE: No se guarda aquí en... porque yo quiero dormir con esto.

MAMÁ: Con esto, no, con la muñeca puedes dormir. Mira, {Lilly}, puedes dormir.

IRENE: Y esto, con... [inaudible 11.29]

AGNES: [balbuceando]

MAMÁ: Hala, venga. La leche está caliente.

PAPÁ: A la mesa. A la mesa.

MAMÁ: Hale, venid a la mesa.

AGNES: [parloteando]

IRENE: Voy contigo. Yo quiero recoger.

MAMÁ: Mira: aquí tienes un babero si quieres para no mancharte, mira. ¿Aquí te vas a sentar? Toma. Mira: aquí tienes un vaso de leche caliente...

IRENE: Yo quiero té...

MAMÁ: ...con mucho cuidado...

IRENE: Yo quiero té...

MAMÁ: El té lo puedes probar, pero está muy caliente. Ese, este, no... Ese no lo puedes beber porque está muy caliente.

IRENE: Yo quiero...yo quiero...

MAMÁ: ¿Quieres probar el té?

IRENE: Yo quiero...

MAMÁ: Seguro que te gusta.

IRENE: Hum... Este es mío.

MAMÁ: Espérate que ese está muy caliente.

IRENE: Yo quiero también una taza.

MAMÁ: A ver. Voy a probar, a ver. ¡Hum! Está muy caliente, Agnes. Un momentito, esperaos, mira. Este es el tuyo, Agnes. Este. ¿A ver? ¡Hum! Este está ideal.

IRENE: No, yo quiero este.

MAMÁ: No, espérate un momentito. ¿El verde quieres tú?

IRENE: [inaudible 12.45]

MAMÁ: [voces solapadas] Toma, mira. Cuidado, cuidado.

IRENE: [jugueteando con el té]

PAPÁ: No, así no se bebe...

MAMÁ: Mira, hay un poquito de plátano. ¿Quién quiere? Aquí hay una barrita de cereales y aquí hay una...

IRENE: [jugando a la hora de beber el té]

MAMÁ: ¿Qué quieres?

IRENE: Esto.

PAPÁ: Beber. Así no se bebe.

MAMÁ: Esta está esperando el agua, mira si... [inaudible 13.16]

IRENE: [jugueteando con el agua]

AGNES: [balbuceando]

MAMÁ: Estaba mirando para el banco y no se mueve de ahí hasta que no le pones el agua, la perrita.

PAPÁ: ¿Qué quieres, {otra vez}? ¿Qué quieres de ahí?

IRENE: Ich hab'...

MAMÁ: ¿El plátano os lo habéis comido todo?

PAPÁ: Una, una, una, una, una sola.

AGNES: [balbuceando]

PAPÁ: ¿Esto lo has comprado tú?

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] ¡Aquí hay uvas! ¿Os hace falta un plato?

PAPÁ: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Voy a traer uno para Irene. Cada una tiene una cuchara. He puesto a cada una una cuchara por si se os cae algo en la leche. Toma. Una para ti. No, pero no es para comer la leche a cucharada.

IRENE: Primero estoy mezclando.

MAMÁ: Sí, puedes mezclarla, pero por favor, bébela sin cogerla con la cuchara porque si no... [alejándose]

IRENE: Colacao es como... Colacao...

(15.00)

¿Estoy mezclando bien? Mira, esto así y entonces, así. Y {enponces}, vamos, me queda aquí y vamos a beber.

MAMÁ: Si se lo pones en el platito lo tiene más cerca.

IRENE: Mira, galleta blanda, blanda, blanda.

MAMÁ: ¿Quieres un poco de plátano? ¿Quieres una uva?

IRENE: No, estoy...

MAMÁ: Los plátanos es que prácticamente se están pasando. ¿Qué quieres?

PAPÁ: Para limpiar esta.

MAMÁ: Mira, aquí tienes.

PAPÁ: Ya, no, en la bolsa esta, sí, sí, en esta, aquí abajo.

MAMÁ: [a lo lejos] Aquí también. Mira, una servilleta. No, pues había salido muy bien, ¿no? al final. Por la mañana nos ha costado mucho salir, pero luego hemos recuperado.

PAPÁ: Bien.

IRENE: Está caliente, ¿eh?

MAMÁ: Está rica, ¿no?

IRENE: Mira...

PAPÁ: Mira...

MAMÁ: [voces solapadas] Ten cuidado con los experimentos.

PAPÁ: [voces solapadas] [inaudible 17.41]

IRENE: ¡Mira!

MAMÁ: ¿Qué estás haciendo?

IRENE: Estoy mezclando con galletas... Oh, oh...

AGNES: [balbuceando]

IRENE: ¿Qué ha pasado, Irene?

PAPÁ: {Sí, lo mismo que...}

MAMÁ: ¿Se te ha caído la galleta a la leche?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Te gusta?

PAPÁ: {Creo que esta...}

MAMÁ: ¿Agnes ha terminado? Hale, pues ahora, tienes que beber. Toma.

PAPÁ: No, no. Beber, juegos, no.

IRENE: [jugando con la leche]

AGNES: [llamando la atención]

MAMÁ: Ya no queda más. Tienes que bebértelo, ¿vale? ¿Quieres alguna más?

IRENE: Sí, una más. [jugando con la leche] Una, N, O.

MAMÁ: ¿Qué quieres, Irene?

IRENE: Voy a bus... Yo quiero esto ¿{qué es esto...}?}

MAMÁ: ¿Colines?

IRENE: Sí, colines como galletas...Como galletas es colines...Colines... [inaudible 19.36]

PAPÁ: ¿{Quieres}...quieres bajar?

AGNES: [balbuceando]

IRENE: [en voz baja] Quiero todo, todo...Estoy mezclando con leche...

MAMÁ: ¿Quiere más?

IRENE: ¡Galletas! ¡Hum!

(20.00)

[sonrisa] ¿Qué cosa estoy metiéndome en la boca y tirando con la boca, como los...hum... como los...hum...hum... estos que son blancos, negros, todos de colores comen así con la boca y escupen?

MAMÁ: ¿Qué estás, comiendo como un animalito? ¿Cómo una cebra?

IRENE: [murmullo de asentimiento] Como una cebra, pero estoy...

MAMÁ: ¿Cuándo has visto tú a una cebra comer? Esa técnica es un poco rara...

AGNES: [balbuceando]

MAMÁ: ¿Tú eres un cerdito?

IRENE: Ahm... No, no...Esto que son colores de plástico con y escupen...

MAMÁ: ¿Qué animales comen y escupen? No sé yo...

IRENE: Estos hum... {die Tauben} [inaudible 21.29] y cogen los pan y de estos que son caca y comen los esto que son hum... Esto... Hum...

MAMÁ: ¿Las palomas?

IRENE: Eh, sí, las palomas comen y escupen y {tragan, tragan, tragan} y comen otra vez y escupen y tragan...

MAMÁ: ¿Eso dónde lo has visto tú? ¿Las palomas comen así?

IRENE: Sí, comen, comen así porque tienen un pico y comen y no comen y no comen con una, un tenedor...

MAMÁ: No, claro, las palomas no comen con tenedor, comen con el pico... ¿Y las gallinas?

IRENE: Hum... También con el pico.

MAMÁ: ¿Y tú comes como una paloma? Pero tú tienes cuchara...

AGNES: [balbucear] Papa, Papa...

MAMÁ: ...tienes un vaso...

AGNES: Papa...Papa...

PAPA: Wer ist Papa? Sí...

AGNES: Papa...

PAPA: Sí...

MAMÁ: ¿Te gustan los colines mojados en leche?

PAPÁ: Sí...

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Y Agnes qué come?

IRENE: [onomatopeya de interrogación] Leche come... [risas]

AGNES: Papa, Papa... [voces solapadas] Papa...

MAMÁ: ¿Se está bebiendo la leche?

IRENE: No, está comiendo así.

MAMÁ: No, a ver, tú tienes que beberla, ¿vale? Bébela. Coge el vaso y bebe.

[jugando las dos con la leche]

MAMÁ: No, pero si empezáis así, se acaba ya, ¿eh? Venga.

[jugando las dos con la leche]

MAMÁ: ¿Cómo estáis de cansadas?

AGNES: [balbuceando]

IRENE: Así, así de...Arriba, arriba, arriba... Tengo mucho y mucho cansada...

AGNES: [parloteando] Papa, Papa...

MAMÁ: ¿Estás muy cansada? Has dormido bastante tarde la siesta.

AGNES: Papa, Papa...

MAMÁ: Has dormido la siesta en el coche...

AGNES: [parloteando]

PAPÁ: Hasta las cinco...

MAMÁ: Hasta las cinco o hasta las cinco y media...

IRENE5

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 23.34]

[La sesión empieza a 0.01]

MAMÁ: Hale, vamos a grabar un poco para Lorena, ¿vale?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Muy bien. ¿Qué le has dicho a papá?

IRENE: [dudando] Adiós.

MAMÁ: Adiós, porque se va, ¿no?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: «¡Adiós, vengo enseguida!» Bueno, a ver.

IRENE: Bueno, yo estoy preparando el...el cumpleaños...

MAMÁ: ¿De quién?

IRENE: De Agnes y de mí.

MAMÁ. ¿Que te... es vuestro cumpleaños?

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Pero cumplís las dos, años?

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Y cuántos cumplís?

IRENE: En el mes de julio.

MAMÁ. Tú, en el mes de julio, ¿y Agnes?

IRENE: En el mes de junio.

MAMÁ: Agnes, en el mes de abril.

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: En la primavera.

IRENE: {Ah... Pues vamos...} [voces solapadas]

MAMÁ: ¿Y cuántos cumplís? ¿Cuántos cumple tú?

IRENE: Dos.

MAMÁ: ¿Tú cumple dos?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Pero si...si ya tienes tres, ¿no?

IRENE: Eh... ¿Sí?

MAMÁ: Sí, tres.

IRENE: Hum...Voy a cumplir para...Para que sepa...

MAMÁ: Para que sepa... ¿qué?

IRENE: Para que sepas tú...

MAMÁ: ¿Yo?

IRENE: Y pa... Para que sepa Lore...Lo...Lorena también porque, porque estoy hum...Pinto...así...

MAMÁ: Ajá, ajá. Vale. ¿Y qué estás pintando?

IRENE: Algo para mi... para el cumpleaños...

MAMÁ: Ajá...

IRENE: Estoy...ah...ah... ah...así...ah... hacer...para que está...sa todo porque Agnes quiere roto.

MAMÁ: No creo que Agnes lo quiera roto, ¿no? No cre... [voces solapadas]

IRENE: No quiere...

MAMÁ: No creo que lo quiera roto. Querrá una tarjeta de cumpleaños normal y corriente, sin romper. [voces solapadas] {¿Qué crees}?

IRENE: Lo estoy rompiendo para que Agnes sepa.

MAMÁ: ¿Para que Agnes sepa?

IRENE: Sí. Estoy metiendo todo estas cosas y voy y pinto para Agnes...Para cumpleaños feliz...para que sepa.

MAMÁ: ¿Y dónde lo estás metiendo?

IRENE: En esta bolsa.

MAMÁ: ¿En esa bolsa? ¿Qué pone en la bolsa? Vamos a leerlo, a ver. ¿Qué dice en esta bolsa? Dice: «Let's all cheer, it is your birthday!». Ah, «Let's all cheer, it's your birthday! «Vamos a celebrar, ¡es tu cumpleaños!» Ajá, esa bolsa es de cumpleaños de verdad, ¡sí! ¿Te ha gustado el desayuno?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Sí?

IRENE: Pero voy a...voy a comer {comida...}

MAMÁ: ¿Qué es lo que más te ha gustado en el desayuno?

IRENE: Pan.

MAMÁ: ¿El pan? ¿Y el yogur lo has probado?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Pues estaba muy rico el yogur, ¿no? ¿No estaba rico el yogur?

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿De qué era?

IRENE: De...Ehm...De...de todas...

MAMÁ: ¿De qué era el yogur?

IRENE: De...de... algo.

MAMÁ: ¿Era yogur natural?

IRENE: [dudando]

MAMÁ: ¿O era yogur de vainilla?

IRENE: No, era de fresa.

Ah, ¿era de fresa?

IRENE: No, no... [voces solapadas] De...

MAMÁ: ¿O de arándanos?

IRENE: De arándanos.

MAMÁ: Ah, vale. De arándanos y vainilla, yo creo que era, ¿eh? De arándanos y vainilla.

IRENE: Y cuando {rompimos}...

MAMÁ: Dime...

IRENE: Y cuando rompimos... cuando viene Agnes, vamos a cumplir...{vamos a comer tarta}

(5.00)

MAMÁ: ¿Cuándo venga Agnes vais a celebrar el cumpleaños?

IRENE: [murmullo de asentimiento] Pero, primero, estoy metiendo fe...pepi.

MAMÁ: ¿Qué estás metiendo?

IRENE: {Pepi}

MAMÁ: ¿El qué?

IRENE: {Pepi}...

MAMÁ: Eso, ¿qué es?

IRENE: {Pepi piqueño}.

MAMÁ: Eso, ¿qué es?

IRENE: Es algo para el cumpleaños para Agnes, pequeño. Hum... {Conpepi... conpepi...}.

MAMÁ: Confeti... ¡Ah, confeti! ¡Ahora te entiendo! Estás metiendo confeti.

IRENE: Confeti.

MAMÁ: Ah, confeti. No te había entendido.

IRENE: Confeti... confeti...

MAMÁ: El confeti es para celebrar, sí, para celebrar fiestas de cumpleaños, de aniversario...

IRENE: Pero...se...{tengo} un juguete.

MAMÁ: ¿Tienes muchos juguetes?

IRENE: Sí. Y voy a meter muchos juguetes. La mochila es la bolsa...Esa mochila que tengo en la bolsa grande, grande, grande. Esa es la mochila, esa es la mochila...

MAMÁ: ¿Eso es la mochila?

IRENE: Sí, pero...

MAMÁ: ¿Y cómo te la cuelgas?

IRENE: Así. En el brazo, así...

MAMÁ: ¿En el brazo?

IRENE: Así y me pongo juguetes y me voy al, al, al trabajo...

MAMÁ: Ah, ¿te pones juguetes y te vas al trabajo? Ah... ¿En el trabajo se puede jugar?

IRENE: Sí. Y esto es para dormir y, y, y, metiendo cosas y cuando dormimos vamos a meter todo en la... en la cajita.

MAMÁ: Ajá. Muy bien.

IRENE: Pero...hum...hum...hum... tengo muchas cosas que hacer.

MAMÁ: ¿Tienes muchas cosas que hacer? Yo también.

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Mira yo estoy limpiando las cosas del desayuno, ¿ves?

IRENE: Y yo estoy haciendo, {preparando} confeti. Y también, tazas de cumpleaños.

MAMÁ: Ajá. [voces solapadas]

IRENE: Tien... A...a ver, le han dado mi... un para mí...para hum... para ... para que {seco}...Hum, hum. Y no puede tocar nadie, nadie, nadie.

MAMÁ: ¿No lo puede tocar nadie?

IRENE: No, porque es mío para mí.

MAMÁ: ¿Es tuyo para ti y yo tampoco lo puedo tocar?

IRENE: No.

MAMÁ: ¿No?

IRENE: No, porque es mío.

MAMÁ: Vale, vale. [voces solapadas]

IRENE: ¿Pero tú me...me sujetas esto?

MAMÁ: Sí, ese que no se pierda, ¿no? Porque ese lo queremos pegar.

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ese papel creo que es de Silvia, ¿eh? y no se lo podemos perder porque tiene unas cosas anotadas. ¿Lo dejas aquí? Puedes coger el otro que hay aquí, pero es que ese tiene unas cosas anotadas.

IRENE: ¿Qué?

MAMÁ: Ahí hay unas notas que son de Silvia. ¿Has visto que tiene unas cosas anotadas ahí, Silvia? Mira, ¿ves? Tiene unas cosas apuntadas aquí, ¿ves? ¿Eh? Si quieres, puedes coger este. Toma.

IRENE: ¿Dónde está la cajita?

MAMÁ: ¿Qué cajita?

IRENE: En la tapa.

MAMÁ: A ver, ¿cuál?

IRENE: La tapa esta de {las fotos}.

MAMÁ: La tapa de las fotos.

IRENE: Sí. ¿Dónde están las tapas?

MAMÁ: ¿Puede que esté ahí...

(10.00)

...donde el televisor?

IRENE: [alejándose] Sí, dónde está... [voces solapadas]

MAMÁ: ¿Miras, a ver?

IRENE: No.

MAMÁ: ¿No? ¿Está aquí encima de la mesa?

IRENE: No.

MAMÁ: ¿Tampoco? ¿Has mirado en las sillas a ver si están en las sillas?

IRENE: No.

MAMÁ: ¿No, tampoco? ¿Y el baño?

IRENE: No.

MAMÁ: ¿Tampoco?

IRENE: No.

MAMÁ: ¿Y en este cajón de aquí? ¿Ahí abajo?

IRENE: No, no.

MAMÁ: ¿No, tampoco?

IRENE: No. ¿Qué?

MAMÁ: ¿Ahí, tampoco?

IRENE: No. Aquí, no.

MAMÁ: Bueno.

IRENE: Yo preparado...{me compró un} [inaudible 10.49]

MAMÁ: Ahora mismo te ayudo a buscarlo. Mira, ya me queda poco de fregar aquí.

IRENE: Tengo todo.

MAMÁ: ¿Tienes todo?

IRENE: [murmullo de asentimiento] Pero el {memo di este}. {Prepado} en todo, todo, todo, porque me voy al trabajo.

MAMÁ: ¿Y dónde trabajas, tú?

IRENE: Allí, donde está la {usi}... {unimás} y la...Allí donde está la {utimidad}...

MAMÁ: ¿La universidad?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ah, allí donde está la universidad...

IRENE: Trabajo. Y, y...me voy a meter cosas que son peligroso.

MAMÁ: ¿Te vas a meter...? ¿Llevas...vas...llevas cosas peligrosas al trabajo?

IRENE: Sí. Porque un poco difícil. Mami, ¿viene papá?

MAMÁ: Ha ido a pasear a Susi.

IRENE: ¿Y dónde ha...? Ha...una {mancha}, algo... ¿Tú, quieres? Si quieres, vamos... Mamá, si quieres, vamos a traerla...una manta...

MAMÁ: ¿Una manta o una mancha?

IRENE: Una manta.

MAMÁ: ¿Una manta?

IRENE: Sí, porque...porque...porque yo...yo voy al trabajo a dormir.

MAMÁ: ¿Al trabajo vas a dormir?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Yo creo que el trabajo no te deja dormir, ¿eh? En el trabajo, lo que tienes que hacer es que trabajar. Yo creo que dormir no te dejan. Allí no vas a descansar. Al trabajo no vas a descansar, eso te lo garantizo.

IRENE: Pero tengo una cama así con un {dedredón}, con un...un...una cabeza así para {poar, poyar}.

MAMÁ: ¿Para apoyar?

IRENE: [murmullo de asentimiento] Pero tengo un cojín en el coche. Yo quiero hacer {pipí, ya no aguanto más}. Hacer pis. Ah...

MAMÁ: [suspiro] ¿Tienes que ir [inaudible 13.27]...?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Antes de hum...pa... antes de ir al trabajo.

MAMÁ: Antes de salir. Ah, vaya. ¿Para que no te entren las ganas de hacer pis por ahí por el camino? Claro.

IRENE: Porque es un poquito de pipí con la comida y no voy a traer comida.

MAMÁ: Ajá.

IRENE: Y voy a hacer caca.

MAMÁ: ¿Ah, tienes que hacer caca, también?

IRENE: {Aber letzte Zeit}...

MAMÁ: Antes de salir.

IRENE: ...voy a hacer caca.

MAMÁ: Muy bien.

IRENE: [voces solapadas] Porque...

MAMÁ: Pues tú nada, tranquila, que tienes tiempo todavía.

IRENE: [voces solapadas] Pero...pero en el trabajo...Humm... difi...en...en...en... en, en alemán...

MAMÁ: Ah, ¿el trabajo es en alemán?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ajá. En la universidad. Allí en la universidad.

IRENE: Allí donde trabaja Los...los...los...los... mamás, los papás...

MAMÁ: Y los profesores...

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ajá.

IRENE: Y donde hay los...los...los...los abuelos...

MAMÁ: Y los estudiantes, también. Ajá.

IRENE: Allí trabajo, también.

MAMÁ: Allí trabajas tú. ¡Pues qué bien! [murmullo de asentimiento] ¿No? Es un buen trabajo.

(15.00)

IRENE: Sí.

MAMÁ: Claro.

IRENE: Es mi trabajo.

MAMÁ: Es tu trabajo.

IRENE: Yo trabajo como papá.

MAMÁ: ¡Sí! [risas]

IRENE: Y como tú.

MAMÁ: Y como yo, sí. [voces solapadas] ¿Dando clases?

IRENE: [voces solapadas] Porque voy a trabajar en...trabajar en...en la...en la guardería...

MAMÁ: ¿En la guardería? ¡Ah, también! Cuidando niños...

IRENE: Hum...Donde hay los Kätzchen...

MAMÁ: Ajá... ¿Ese va a ser tu grupo, los Kätzchen? [murmullo de asentimiento] Qué bien, oye.

IRENE: Y {entod}... cuando será... hum...y cuando soy grande voy a hacer en la...la {guardería yova}

MAMÁ: ¡Sí! ¡Va a ser una guardería nueva!

IRENE: Sí.

MAMÁ: A partir de septiembre.

IRENE: Y Agnes, también.

MAMÁ: Sí, Agnes, también. [voces solapadas]

IRENE: [voces solapadas] Va a ser...

MAMÁ: ¿Cómo se llama el grupo de Agnes?

IRENE: Kätzchen.

MAMÁ: ¿Kätzchen, también? ¿Kätzchen no es tu grupo?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Pero que vais, ¿al mismo grupo?

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Tú crees? Yo creo que no, ¿eh?

IRENE: Yo voy al Kätzchen y Agnes va al Marienkäfer.

MAMÁ: Marienkäfer. Eso, sí, eso sí. Correcto. Agnes va a un grupo que es los Marienkäfer. [murmullo de asentimiento]

IRENE: Sí.

MAMÁ: Sí.

IRENE: [voces solapadas] Un...

MAMÁ: Un grupo de pequeñines, ella va un grupo de pequeñines. Y tú vas a un grupo de mayores.

IRENE: Porque...hum... porque voy a trabajar todo el día.

MAMÁ: Hombre, en la guardería no vas a trabajar mucho. En la guardería, tú lo que vas es a jugar.

IRENE: Sí.

MAMÁ: A jugar.

IRENE: El jugar es trabajar.

MAMÁ: Ah, ¿el jugar es trabajar? Ese es tu trabajo. Es, es, como digamos, tu proyecto, ¿no? [murmullo de asentimiento]

IRENE: Y {escribir} podo, también.

MAMÁ: ¿Es que...?

IRENE: Es que...voy a escribir.

MAMÁ: Ah, ¿vas a aprender a escribir? Eso sí que te va a costar trabajo, sí...

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ...pero bueno, a ti se te da muy bien... [voces solapadas]

IRENE: [voces solapadas] Pero cuando...

MAMÁ: Ya has empezado a hacer tus intentos.

IRENE: Pero el dentista de papá ha dicho cuando sé pues que... puedo lavar los dientes.

MAMÁ: Cuando sepas escribir vas a saber lavar los dientes sola. [voces solapadas] Ajá.

IRENE: Y vas tú lavar los dientes sola, {también}.

MAMÁ: Yo, también, sí.

IRENE: Papá, también, y Agnes, también [inaudible 17.18]

MAMÁ: Pero yo ya sé escribir.

IRENE: ¿Hum?

MAMÁ: Yo sé escribir.

IRENE: Pero yo, no.

MAMÁ: Pero vas a aprender.

IRENE: Pero puedo hacer "i" ya.

MAMÁ: Puedes escribir la "i" y la "a" [voces solapadas] Eso...

IRENE: Ah, pero hum...pero Agnes, no. Dice: «{Hola, nene}».

MAMÁ: ¿Qué dice?

IRENE: «{Hola, nene}».

MAMÁ: Dice: «Hola, Irene».

IRENE: No.

MAMÁ: ¿Qué dice?

IRENE: No, no, dice: «Nene, ningún nene».

MAMÁ: Casi no sabe... Casi no sabe hablar, pero sabe decir, por ejemplo: «Sí» y «no». Agnes sabe decir: «Papá, mamá», sabe decir «sí, no» ¿Hum?

IRENE: A veces... [voces solapadas]

MAMÁ: [voces solapadas] ¿Tú sabes...? Cuando tú aprendiste a hablar, ¿sabes que fue lo primero que dijiste?

IRENE: [voces solapadas] {Cuando yo era este...}

MAMÁ: Su...Susi.

IRENE: Cuando...mamá, ¿te acuerdas cuando... cuando... estaba...estaba... estaba...así de pequeñita?

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Y tengo una foto en Campello.

MAMÁ: ¿Qué tenías en Campello?

IRENE: Una foto.

MAMÁ: Sí, hay muchas fotos tuyas de cuando eras pequeñita. Muchas fotos tuyas de cuando eras pequeñita, pero que te estaba yo comentando...

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Tú sabes lo primero que tú aprendiste a decir...

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ...cuando empezaste a hablar?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Lo primero que dijiste fue Susi.

IRENE: [en voz baja] ¿Susi?

MAMÁ: Dijiste: „Da ist die Susi“. Eso fue lo primero que dijiste. ¿Tú lo sabías, eso?

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Sí? ¿Eh? El perrito. Con lo primero que aprendiste, a llamar al perrito.

IRENE: Cuando...Hum...Cuando...Hum...Y cuando sepa...Hum...Hum... Y cuando sepa hum...hum...Y cuando soy mayor, voy a hacer...voy al teléfono...

MAMÁ: [sonriendo]

IRENE: Y punto.

MAMÁ: ¿Y punto?

IRENE: Sí. Sí. Y Agnes, cuando es mayor, va hum...sí...Hola...

PAPÁ: [en voz baja] ¡Hola!

MAMÁ: Ah, ¿ya estáis aquí?

PAPÁ: [en voz baja] Sí.

MAMÁ: ¡Holaaa! Nosotras hemos aprovechado mucho el tiempo.

PAPÁ: ¿Sí?

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

(20.00)

PAPÁ: [inaudible 20.01] ¿no ha hecho nada? Aquí.

MAMÁ: ¡Guau! ¿Has visto cómo hemos aprovechado el tiempo, papá?

PAPÁ: Espera un momento.

MAMÁ: A ver, vamos a limpiar a Irene.

PAPA: [murmullo de sorpresa] ¡Guau! [sonrisas]

MAMÁ: ¿Hay toallitas húmedas? [risas]

PAPÁ: [risas] Sí, sí, hay. Espera, Irene. ¿Están ahí dentro ya o...?

MAMÁ: No sé dónde están...

IRENE: [en voz baja] [canturreando]

PAPÁ: Aquí. Irene. ¿Dónde está este... [inaudible 20.58] [voces solapadas] Mira...

IRENE: [voces solapadas] Mamá... mamá, ¿me limpias? [voces solapadas]

PAPÁ: [voces solapadas] Mamá te limpia.

MAMÁ: Sí, sí, yo te ayudo, a ver. Mira. Así. Ahora, {lo demás}, así. ¡Ya estás limpia! ¿Eh?

IRENE: Ya estás limpia.

MAMÁ: {Ya estás limpia}

IRENE: {¿Ya estás limpia?} [inaudible 20.38]

MAMÁ: Hale, pues nada. Ya está.

IRENE: Nada.

MAMÁ: Pues nada. Venga.

IRENE: Quita.

MAMÁ: Bueno, ¿hemos grabado bastante, hum? ¿Sí? ¿Qué le quieres decir a Lorena? ¿Qué le quieres decir a Lorena, antes de despedirte?

IRENE: Algo.

MAMÁ: Algo, a ver ¿Qué le vas a decir?

IRENE: Hola...

MAMÁ: Dile: «Lorena, estoy todavía de vacaciones».

IRENE: Estoy {tovía} de vacaciones.

MAMÁ: ¿Dónde has pasado las vacaciones?

IRENE: En Campello.

MAMÁ: En Campello. ¿Y qué has hecho en Campello?

IRENE: Hum es... Hum...jugar.

MAMÁ: ¿Y dónde has jugado?

IRENE: En el {armario}.

MAMÁ: ¿Dónde?

IRENE: En el armario.

MAMÁ: Ah, tenías un armario con juguetes. ¿Y qué has hecho todos los días? ¿Has ido a...

IRENE: ¿A...a...?

MAMÁ: ...adónde has ido todos los días?

IRENE: Al hotel.

MAMÁ: [risas] Al hotel, no, esto es últimamente estás de hotel, pero...pero durante las vacaciones en Campello, ¿qué hemos hecho con el cubo y la pala? ¿Dónde hemos estado?

IRENE: ¡En la playa! [risas]

MAMÁ: Hemos estado en la playa. ¿Y dónde más has estado?

IRENE: En la piscina.

MAMÁ: En la piscina. ¿Y has aprendido a nadar? ¿Cómo nadabas?

IRENE: Así. [onomatopeya que imita cómo nadaba]

MAMÁ: ¿Y con qué? ¿Con qué nadabas?

IRENE: ¡Con los flotadores!

MAMÁ: Con los flotadores, muy bien.

IRENE: Y la {pala} es un flotador.

MAMÁ: Y la tabla, que tenías una tabla para flotar. ¿Y qué más?

IRENE: Hum... manguitos...

MAMÁ: Manguitos, ¡muy bien! Eso es lo que has hecho todas las vacaciones. Y tomar el sol, ¿sí? ¿Y te lo has pasado?

IRENE: Fi... ¡fenomenal!

MAMÁ: ¡Fenomenal! Y aquí viene Agnes. Venga, vamos a despedirnos de Lorena, dile:

IRENE: ¡Adiós!

MAMÁ: ¡Adiós, ya hemos grabado! ¡Adiós!

IRENE06

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 17.54]

[La sesión empieza a 0.01]

MAMÁ: A ver, Irene, vamos a grabar, ¿vale?

IRENE: Sí, vale.

MAMÁ: ¿Quieres sentarte?

IRENE: [en voz muy baja] Sí.

MAMÁ: A ver, vamos a leer este libro, ¿de acuerdo?

IRENE: [en voz muy baja] Sí. Sí.

MAMÁ: ¿Cómo se titula este libro?

IRENE: [en voz muy baja] Yo no lo sé. Yo no lo sé.

MAMÁ: ¿Cómo se titula?

IRENE: No lo sé.

MAMÁ: ¿No lo sabes?

IRENE: [en voz muy baja] No. A ver.

MAMÁ: El título es: «A que...».

IRENE: {A ver... la luna}.

MAMÁ: «¿A qué sabe la luna?» ¿A qué sabe la luna?

IRENE: Sí.

MAMÁ: La luna está muy grande en el cielo. Y aquí hay muchos ojos que la están mirando. ¿Cuántos ojos hay que la están mirando, eh? Vamos a contarlos.

IRENE: Uno, dos, tres y cuatro.

MAMÁ: ¿Y aquí?

IRENE: Uno, dos, tres, cuatro, cinco.

MAMÁ: Aquí hay cuatro pares de ojos mirando la luna y aquí hay cinco pares de ojos mirando la luna, en la noche, todos de noche, {ellos} están mirando la luna. ¿Quiénes son los que están mirando la luna?

IRENE: Yo no lo sé.

MAMÁ: ¿No lo sabes, hum? Como está oscuro no se les ve, ¿hum? Ahora, a ver, vamos a ver lo que pone aquí. «Hacía mucho tiempo que los animales deseaban averiguar a qué sabía la luna. ¿Sería dulce o salada?»

IRENE: Salada.

MAMÁ: ¿Salada? «Tan solo querían probar un pedacito. Por las noches, miraban ansiosos hacia al cielo, se estiraban e intentaban cogerla alargando el cuello, las piernas, los brazos. Pero todo fue en vano y ni el animal más grande pudo alcanzarla. Un buen día, la pequeña tortuga decidió subir a la montaña más alta para poder tocar la luna». Mira cómo sube, la tortuga. Esto, ¿qué es?

IRENE: La montaña.

MAMÁ: ¿Y aquí está...?

IRENE: La luna...

MAMÁ: ¿Y esta es la...?

IRENE: {Tortucga}

MAMÁ: ¿La...?

IRENE: {Tortudga}

MAMÁ: La tortuga, que está subiendo por la montaña...

IRENE: Ajá...

MAMÁ: ...para llegar a lo más alto.

IRENE: ¡Mira!

MAMÁ: Mira, ¿ves? Ya llegó. {Ya} está en la cima de la montaña. ¿Qué hace?

IRENE: Está intentando...ahm...ahm...a cogerla...

MAMÁ: ¿Está intentando coger la luna?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Ajá? «Desde allá arriba, la luna estaba más cerca...».

IRENE: Ajá...

MAMÁ: «Pero la tortuga no podía tocarla. Y entonces, llamó al...»

IRENE: Al elefante.

MAMÁ: «Llamó al elefante». Aquí viene el elefante. «Si te subes a mi espalda, tal vez lleguemos a la luna, —le dijo la tortuga al elefante—. Y entonces, ¿qué pasó con la luna? La luna pensó que se trataba de un juego y a medida que el elefante se acercaba, ¿qué hacía la luna? La luna se...»

IRENE: Se apartó más.

MAMÁ: Se apartó un poquito. [murmullo de asentimiento] «Y entonces, el elefante se subió a la...»

IRENE: {¿Tortuga...?}

MAMÁ: «A la tortuga e intentó tocar la luna, pero no pudo tocarla. No llegaba».

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: Porque la luna se apartó.

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: ¿Ehm?

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: Porque pensaba que era un juego y entonces, ellos la estaban intentando alcanzar, la luna se apartaba. «¿A que no me pilláis? —decía la luna—, ¿no me pillas? [voces solapadas] Me escapo».

IRENE: Porque huele mal.

MAMÁ: ¿Huele mal?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Yo no huelo nada.

IRENE: Yo sí...Sí, yo lo {huolo}...Bah...

MAMÁ: ¿Qué será, esa planta de ahí...

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ...que no te gusta como huele?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Serán esas flores?

IRENE: [murmullo de asentimiento] ¡Buaj!

MAMÁ: Esas flores huelen un poco fuertes, sí. Bueno, entonces, como el elefante no pudo tocar la luna, ¿qué hizo?

IRENE: Llamar al...a la jirafa.

MAMÁ: Llamó a la jirafa.

(5.00)

¿Y qué le dijo el elefante a la jirafa?

IRENE: «Si te subes a mi espalda, a ver si llegas».

MAMÁ: Ajá. «Si te subes a mi espalda a ver si alcanzamos la luna, ¿eh?». A ver si llegas.

IRENE: Sí. Yo quiero ver la luna.

MAMÁ: Mira, pero al ver a la jirafa, la luna se distanció un poco más.

IRENE: Uhmmm. Mira...

MAMÁ: Espera.

IRENE: Ah, {es el mono...}

MAMÁ: No...«La jirafa estiró y estiró el cuello cuanto pudo, pero no sirvió de nada. No llegaba. Entonces, llamó a...»

IRENE: El...al...al... a la cebra.

MAMÁ: A la cebra. Por aquí viene la cebra. ¿Y qué le dijo la jirafa a la cebra?

IRENE: ¿Hum?

MAMÁ: ¿Qué le dijo la jirafa a la cebra?

IRENE: Ah...Ahmm... «Si me subes a mi espalda, a ver si llegas».

MAMÁ: Le dijo: «Si te subes a mi espalda, es probable que nos acerquemos más a la luna, ¿hum? Entonces, la luna empezaba a divertirse con aquel juego y se alejó otro poquito. Y la cebra se esforzó mucho, mucho, pero tampoco pudo tocar la luna». Y entonces, ¿qué hizo?

IRENE: Yo no lo sé.

MAMÁ: ¿No lo sabes?

IRENE: No. Apartar otro...otro poquito.

MAMÁ: La luna se apartó otro poquito y la cebra, como no llegaba a la luna, ¿qué hizo?

IRENE: Yo no lo sé. A llamar al león.

MAMÁ: ¡Claro!, llamó al león. Mira, por aquí viene el león.

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Y qué le dijo la cebra al león?

IRENE: Hum...«Si te subes a mi espalda, podéis ir a ver...en la luna».

MAMÁ: «Si te subes a mi espalda, quizá podamos alcanzarla», ¿hum? Y cuando la luna vio el león, ¿qué hizo?

IRENE: Yo no lo sé.

MAMÁ: Se volvió a subir un poquito más.

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: Para apartarse, para que el león no llegue. Así que tampoco esta vez lograron tocar la luna, ¿y entonces?

IRENE: Llamó al Fuchs.

MAMÁ: Llamaron al zorro.

IRENE: Zorro.

MAMÁ: ¿Ehm? «Y el león le dijo al zorro: ¡Verás cómo lo conseguimos si te subes a mi espalda!».

IRENE: No, no, no, no...Este no es el león, buahhh...

MAMÁ: ¡Este es el león! «Y ha venido el zorro y el león le ha dicho al zorro: ¡Verás cómo lo conseguimos si te subes a mi espalda! Entonces, al avistar al zorro, la luna, ¿qué hizo?»

IRENE: Apartarse un poquito más.

MAMÁ: ¡Se alejó otra vez! «Ahora ya solo faltaba un poquito de nada para tocar la luna. Pero esta se desvaneció más y más para ver si se veía más lejos».

IRENE: ¿Qué? Y llamó al, al...

MAMÁ: ¿El zorro llamó al...?

IRENE: Al...al mono.

MAMÁ: Al mono. Ahí viene el mono.

IRENE: [en voz muy baja, repitiendo lo que dice su madre] «Ahí viene el mono».

MAMÁ: «Y le dijo el zorro al mono: ¡Seguro que esta vez lo logramos! ¡Anda, venga!»

IRENE: ¡Hala, venga!

MAMÁ: ¡Súbete a mi espalda!

IRENE: {Sube a ti mi espalda}.

MAMÁ: Vale. «Entonces, la luna vio al mono y retrocedió».

IRENE: [voces solapadas] ¿Por qué?

MAMÁ: [voces solapadas] «El mono ya podía oler la luna. La luna estaba muy cerca. Ya la podía oler. Pero de tocarla, ni hablar. ¿Entonces, llamó al...?»

IRENE: Al...al...al pequeñito.

MAMÁ: «Al ratoncito. Al más pequeñito de todos, y le dijo:»

IRENE: «Si te subes, a ver si llegas».

MAMÁ: «¡Súbete a mi espalda y tocaremos la luna! Y entonces, la luna vio al ratón ¿y qué pensó?»

IRENE: [en voz baja] Yo no lo sé.

MAMÁ: «Pensó: “pues este animal tan pequeño no podrá cogerme porque es muy pequeñito”, ¿hum? Y como empezaba a aburrirse con aquel juego, entonces, la luna se quedó justo donde estaba, no se movió».

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: ¿Hum?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Porque pensó que ese animal tan pequeño no podía alcanzarla. Y como es ese tan pequeñito, [voces solapadas] ese seguro que no llega.

IRENE: [voces solapadas] Por qué? ¿Por qué, mamá?

MAMÁ: «Y entonces...». Un momento. «Y entonces, el ratón, ¿qué hizo? Se subió por encima de...»

IRENE: De la tortuga.

(10.00)

MAMÁ: ¿Se subió por encima del...?

IRENE: «Elefante. Del...de la jirafa...del...del...del cebra, del león, del zorro, del mono [voces solapadas] y a...»

MAMÁ: ¿Y? ¿Qué pasó cuando llegó arriba?

IRENE: Yo no lo sé.

MAMÁ: ¿Qué pasó?

IRENE: Mordió. ¡Hum!

MAMÁ: «¡De un mordisco arrancó un trozo pequeño de la luna! Lo saboreó complacido, [onomatopeya de mordisco] ¡hum! y después, fue dando un pedacito al mono, [voces solapadas] al zorro...»

IRENE: [voces solapadas] Al zorro...

MAMÁ: Al león...

IRENE: ¿Por qué está po... estropeado aquí?

MAMÁ: No, eso es que lo has doblado un poquito, no pasa nada, [voces solapadas] ¿hum?

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: Hay que cuidar los libros,

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: Se ha doblado un poquito.

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: Hay que tener cuidado.

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: A ver, venga, ¿a quién le dio los pedacitos de la luna? Al mono...

IRENE: Al zorro, al mon...al...al ratón...

MAMÁ: El ratón le dio un pedacito de la luna al mono, al zorro, [voces solapadas] al león...

IRENE: Al...

MAMÁ: a la...a la...

IRENE: ...la jirafa...

MAMÁ: A la jirafa, a la cebra, al... ¿quién nos falta?

IRENE: Yo no lo sé.

MAMÁ: El grande, grande.

IRENE: ¿Y qué grande?

MAMÁ: El elefante también estaba. También le dio un pedacito al elefante y a la primera que llegó que fue...

IRENE: Yo no lo sé.

MAMÁ: La tortuga. ¿Y a qué le supo la luna?

IRENE: Yo no lo sé.

MAMÁ: ¿A qué le supo? A cada uno, le supo exactamente a aquello que más le gustaba.

IRENE: Yo quiero.

MAMÁ: ¿Hum? Cada uno, con un pedacito de la luna y a cada uno [voces solapadas] le supo exactamente a...

IRENE: Mira...

MAMÁ: ¡Mira cómo ha menguado la luna! ¡Se la han comido casi entera! ¡Madre mía! ¿Qué crees que pasó? Que aquella noche...

IRENE: La luna todos...

MAMÁ: «Durmieron todos muy, muy juntos». A ver, quién está aquí. La tortuga, el elefante, la jirafa, [voces solapadas] el león...

IRENE: [voces solapadas] el león, [voz muy baja] el mono...

MAMÁ: El mono...

IRENE: [casi imperceptible] {y el zorro y el ratón...}

MAMÁ: El zorro y aquí está el ratón pequeñín, ¿eh?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ahí, mira, encima de la cabeza del mono. ¿Lo ves ahí?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ahí está. Aquella noche, los animales durmieron muy, muy juntos. Y entonces, ¿qué pasó?

IRENE: [onomatopeya de sorpresa]

MAMÁ: «Había un pez, había un pez que lo había visto todo lo que había pasado. Y no entendía nada. No entendía nada. El pez vivía en el agua y en el agua la luna se reflejaba».

IRENE: ¿Qué?

MAMÁ: Porque el agua es como un espejo.

IRENE: [voces solapadas] Ajá.

MAMÁ: [voces solapadas] Refleja, tú cuando te miras en el agua, te ves reflejada. Y la luna se reflejaba en el agua. «Entonces, el pez dijo: vaya, vaya, ¡tanto esfuerzo para llegar a esa luna que está en el cielo y es que no se dan cuenta de que aquí en el agua hay otra luna que está más cerca?»

IRENE: Tschhh...

MAMÁ: [risas]

IRENE: ¿Por qué se va ahora?

MAMÁ: No se fue, está en el cielo.

IRENE: ¿Por qué?

MAMÁ: Y ese es el cuento de la luna. ¿A qué sabe la luna?

IRENE: [en voz baja] Buah...

MAMÁ: ¿A qué sabe la luna? ¿A ti a qué te sabe la luna? A ver, ¿qué crees que te sabe la luna?

IRENE: [voces solapadas] Ah...Ah... hum...

MAMÁ: ¿Qué es lo que más te gusta?

IRENE: Ah...Ah... Hum...[inaudible 14.00] Yo quiero probar una vez la luna.

MAMÁ: ¿Tú quieres probar la luna?

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Y cómo vas a llegar a coger un pedacito?

IRENE: [risas]

MAMÁ: ¿Hum?

IRENE: [risas]

MAMÁ: ¿Cómo vas a llegar?

IRENE: Si vienen unos...unos {alimales}, a ver... a ver si me da un trocito.

MAMÁ: Si vienen los animales, a lo mejor te dan un pedacito, claro. ¿Hum? ¡Mira qué lista! [risas] «{Hale}, subid a la montaña y dadme un pedacito de la luna cuando...cuando la consigáis alcanzar».

¿Has visto qué buen día hace hoy?

IRENE: [en voz baja] Sí.

MAMÁ: Igual es el último día del verano hoy, ya porque con este calor que está haciendo, no creo que haya muchos días así. ¿Dentro de poco empieza el...?

IRENE: El verano.

MAMÁ: No, el verano se acaba. ¿El verano se acaba y empieza el...?

IRENE: El...el...{judía}.

MAMÁ: ¿El qué?

IRENE: El {judío}.

MAMÁ: ¿Eso qué es?

IRENE: Uno...un día que...que come muchos monos.

MAMÁ: No, hombre, cuando se acaba el verano empieza el otoño.

IRENE: ¿Otoño?

MAMÁ: El otoño, porque estamos en septiembre y en septiembre, se acaba el verano y empieza el otoño.

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Y qué pasa cuando empieza el otoño?

IRENE: Yo no lo sé.

MAMÁ: Sí que lo sabes.

IRENE: ¡Mira! ¡Hace viento!

MAMÁ: Muy poquito, casi no hay viento. No se mueve casi nada. ¡Fíjate todos los árboles, todavía tienen todas las hojas! Estos árboles, cuando llegue el invierno, no van a tener ni una hoja. Van a estar completamente pelados.

IRENE: ¿Pelados?

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] Totalmente pelados.

IRENE: ¿Mamá, mamá?

MAMÁ: Dime.

IRENE: Mamá yo quiero por grabar.

MAMÁ: Está grabando, está grabando, cuidado. ¿Qué quieres decirle a Lorena?

IRENE: Ahm...Una...una cosa.

MAMÁ: ¿Qué le quieres decir? [voces solapadas] No lo sab...

IRENE: [voces solapadas] Que yo, que yo...he tomado agua.

MAMÁ: ¿Has tomado agua?

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Eso le quieres decir a Lorena?

IRENE: Sí.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] Y cuenta lo de [voces solapadas] la guardería nueva.

IRENE: Sí.

MAMÁ: Dile: ¿Estás en una...?

IRENE: Una guardería nova.

MAMÁ: ¿Y cómo se llaman tus profesoras?

IRENE: Alicia y Marianne...

MAMÁ: Pero, ¿qué le pasa a Alicia?

IRENE: Está malita.

MAMÁ: Está malita. Y entonces, ¿quién la está sustituyendo?

IRENE: Ehm, ehm, ehm...Yo no lo sé.

MAMÁ: ¿Cómo se llama la otra profesora?

IRENE: Yo no lo sé.

MAMÁ: Sí que lo sabes.

IRENE: No.

MAMÁ: Se llama Katharina.

IRENE: [en voz baja] Katharina.

MAMÁ: Katharina. ¿Y qué hay en tu guardería, en la nueva?

IRENE: Ehm...Yo no lo sé.

MAMÁ: ¿Cómo que no lo sabes?

IRENE: Yo...juguetes...

MAMÁ: ¿Juguetes y qué más?

IRENE: Un león, hum... {de todo}.

MAMÁ: Todo, hay libros...

IRENE: Hay libros...

MAMÁ: Ay, cuidado no se vaya a...Y qué tenéis, un jardín, también, ¿no?

IRENE: [en voz baja] Sí. Para jugar a la arena...

MAMÁ: En la arena, sí. ¿Y el jardín es bonito?

IRENE: ¡Sí!

MAMÁ: ¿Muy grande?

IRENE: ¡Sí!

MAMÁ: ¿Tiene columpios?

IRENE: ¡Sí!

MAMÁ: Hale, ¿nos vamos a dormir un poquito la siesta?

IRENE: Sí, a...{venga}

MAMÁ: Venga, ¿te vas a despedir de Lorena?

IRENE: Adiós...

MAMÁ: [risas]

IRENE: Yupi...

MAMÁ: Lo paramos, ¿vale?

IRENE: Yo no te veo, Lorena.

IRENE07

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[tiempo total 23.24]

[La sesión empieza a 0.01]

IRENE: [a lo lejos] [inaudible 0.01]

MAMÁ: [a lo lejos] ¿Dónde está la {funda} de la cámara, {¿eh?} ¿Dónde está la funda de la cámara?

IRENE: ¿Aquí?

MAMÁ: ¿De la cámara de fotos?

IRENE: Está aquí. Está aquí. [inaudible 0.19]

MAMÁ: ¿Dónde?

IRENE: Aquí. Aquí tapado. Está tapado. Aquí. No.

MAMÁ: [voces solapadas] ¿No?

IRENE: [voces solapadas] No.

MAMÁ: ¿No? ¿No está?

IRENE: No.

MAMÁ: Hum...

IRENE: Se ha perdido.

MAMÁ: ¿Se ha perdido?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Esto, ¿qué es?

IRENE: Un montón.

MAMÁ: ¿Un montón?

IRENE: [murmullo de asentimiento] Y tengo to...todo lo...todo lo... {¿y te} tumbas aquí?

MAMÁ: ¿Quieres que me tumbe aquí?

IRENE: Mira, aquí tengo un...una muñeca y... [estornuda]

MAMÁ: ¡Ah! ¡Salud!

IRENE: ¡Sa-lud! [voces solapadas] [inaudible 1.12]

MAMÁ: A ver si encontramos... la funda de la cámara. Hum... ¿dónde estará?

IRENE: Se ha perdido.

MAMÁ: ¿Se ha perdido?

IRENE: Sí. Aquí.

MAMÁ: La voy a poner aquí. Si aparece la funda de la cámara me lo dices para poder guardarla, ¿vale?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Eh? ¿Quieres sacar una foto de {un} montón?

IRENE: Sí.

MAMÁ: A ver, ¿te la saco yo?

IRENE: ¡Yo! Me la saco.

MAMÁ: Toma, a ver. [voces solapadas] Sa...

IRENE: Cheese!

MAMÁ: Cheese!

IRENE: Aho...ahora haces una tú [inaudible 2.10]

MAMÁ: Ahora hago yo una. Cheese!

IRENE: Lo quiero ver.

MAMÁ: Mira, cuando quieres ver las fotos, llegas aquí, ¿ves aquí donde está esta flecha?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Aquí a este botón le das...

IRENE: [murmullo de asentimiento] [risas]

MAMÁ: [voces solapadas] ¿Ves?

IRENE: [voces solapadas] Y ahora...

MAMÁ: Y la puedes ampliar dándole aquí.

IRENE: ¡Oh!

MAMÁ: [voces solapadas] Y le das aquí, mira...

IRENE: Ahora, quiero hacer grande...

MAMÁ: Y ahora, para volver otra vez a sacar fotos, mira, le vuelves a dar aquí otra vez, y [inaudible 2.43]... Toma.

IRENE: A ver. ¿Te pones aquí?

MAMÁ: A ver, ¿dónde me pongo?

IRENE: Aquí.

MAMÁ: ¿Aquí? ¿Ha salido? [risas] ¿A ver, ven a enseñármela?

IRENE: Aus!

MAMÁ: Para ver las fotos tienes que darle... [risas] Para ver las fotos tienes que darle aquí, este de aquí, cuando la has sacado, le das aquí. Mira, esta, le has hecho una foto al suelo...Y ahora, le das aquí y puedes pasar, ¡hoy!

IRENE: Nada...

MAMÁ: ¡Nada! [risas]

IRENE: Y vemos la cama...donde hemos vaciado...

MAMÁ: ¿Donde hemos qué?

IRENE: Hemos vaciado la cama con {uno}...con los otros.

MAMÁ: Hemos fotografiado la cama...

IRENE: Sí. ¿A ver? {Esta no está}. No sé dónde está la cama. No sé...Estos la...La la...la...la...la {Kuscheldecke}

MAMÁ: Eso es la Kuscheldecke.

IRENE: Sí. Y ahora hacemos un... Mira, aquí está la foto.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Y aho...y ahora, haces tú.

MAMÁ: Vamos a sacarla de este lado, ¿ehm? Vamos a ver. Así, muy bien. Atención: ¡Oh! Esta es una foto buena, ¡mira qué bien ha salido! ¡Mira! Ahí sí que estás muy guapa. ¡Hoy, hoy, hoy! [risas] Espera, espera. A ver, tenemos esta foto, le decimos «ok». Nos enseña [voces solapadas]...

IRENE: No, no, no lo quiero.

MAMÁ: Qué quieres, ¿ver todas?

(5.00)

IRENE: Sí. Esta quiero.

MAMÁ: Con este...Como esto es el cursor para desplazarla arriba y abajo.

IRENE: Yo quiero...

MAMÁ: ¡Hoy! ¿Qué ha pasado aquí?

IRENE: [voces solapadas] Yo quiero esta.

MAMÁ: [voces solapadas] ¡Huy!

IRENE: Yo quiero esta.

MAMÁ: ¡Huy! ¿Qué está comiendo Irene?

IRENE: ¡Huy! Un {basco}

MAMÁ: Un blambo

IRENE: ¡Un blambo! [voces solapadas] ¡Hum!

MAMÁ: En el zoo.

MAMÁ: Y esta, ¿quién es?

IRENE: Agnes.

MAMÁ: ¡Hoy! Y esto, ¿qué pasó aquí?

IRENE: Spielen.

MAMÁ: Y esto, ¿qué es?

IRENE: [risas]

MAMÁ: [risas] Espera, espera. A ver, {esa}. Sí, cuando le quitas de aquí, mira. ¿A ver? Bien, ahora sale bien. Así. ¿Quieres volver a ver las fotos o quieres sacar más fotos?

IRENE: Más fotos. En la mesa.

MAMÁ: En la mesa. {A} fotografiar la mesa.

IRENE: [risas] Y la cocina. ¿Lo ves, esto?

MAMÁ: Eso, ¿qué es?

IRENE: El...el ciclo.

MAMÁ: ¿El ciclo?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Eso es el...el símbolo del flash.

IRENE: ¿Qué?

MAMÁ: El símbolo del flash. Mira, te enseño, mira.

IRENE: [en voz baja]{Sí}.

MAMÁ: ¿Ves aquí este símbolo que es como un rayo, ah? Si le doy aquí, ¿ah? Mira: pongo la cámara para sacar fotos aquí en la rueda y si le doy aquí, me dice: «Flash auto», «Flash on» y aquí, me dice: Hum...

IRENE: Flash, no.

MAMÁ: Aquí, «Flash off». Aquí, no flash. Pero la diferencia está en que si ponemos «no flash», si ponemos aquí con... Espera un momentito, «Flash on», atención, si ponemos con «Flash on»...

IRENE: No, no, yo.

MAMÁ: [voces solapadas] ¿Ah?

IRENE: [voces solapadas] Yo te enseño. Si vas aquí. Mira, [inaudible 7.26]

MAMÁ: ¿Qué se ve?

IRENE: No, no...

MAMÁ: La flor. La flor es para sacar...ah... fotos desde cerca. Objetos que están muy cercanos. Por ejemplo: supongamos que quiero... ¡Huy! Eso es que... Espera. Eso es una... Eso es que saca...hum... la foto automáticamente. Por ejemplo: nos podemos sacar una foto juntas, ¿hum? Mira, ponemos la cámara aquí y tú te sientas aquí. Siéntate aquí. Aquí, al lado de... Mira, aquí. Nos sacamos una foto juntas. Le damos aquí y en cie...y en diez segundos. ¡Huy! Se apagó. Espera. [risas] A ver, vamos a encenderla. Se dispara sola {con esta cámara}. Si le damos aquí, dice: en diez segundos, se dispara.

IRENE: [risas] ¿Así?

MAMÁ: ¡Para, para, para! ¡Huy! ¿Qué ha pasado? ¿Que se apaga?

IRENE: [risas]

MAMÁ: Atención, atención. Así.

IRENE: [risas] [risas] [risas]

MAMÁ: ¿A ver?

IRENE: [risas]

MAMÁ: ¿A ver si he sacado la foto?

IRENE: Hum...No...

MAMÁ: Ahora. Ahora, mira. Mira. ¡Atención!

IRENE: [risas] [risas]

MAMÁ: [risas]

IRENE: [risas] ¡Ah!

MAMÁ: Vamos a ver qué ha salido.

IRENE: [risas]

MAMÁ: ¿Has visto? [risas]

IRENE: [risas] Ahora, otra.

MAMÁ: [risas] ¿Has visto? ¿Eh?

IRENE: Otra. Juntas.

MAMÁ: ¿Otra vez?

IRENE: [en voz baja] Sí.

MAMÁ: {Está en imágenes}. A ver.

IRENE: Otra vez.

MAMÁ: ¿Has visto?

IRENE: Otra vez.

MAMÁ: Sale la foto sola. [voces solapadas] En...

IRENE: Ahora, en la flor.

MAMÁ: Espera un momentito.

IRENE: La flor, quiero.

(10.00)

MAMÁ: Mira, con la flor, {espera un momentito, espera, con la flor, te tienes que quedar aquí haciendo unas fotos...} Con la flor es para sacar cosas desde cerca, por ejemplo:

IRENE: Yo quiero cerca...

MAMÁ: {Mira, por ejemplo:} Le das a la flor... ¿hum? Por ejemplo, para sacar... Mira, ponte de cerca, ponte aquí y te voy a sacar un retrato de cerca.

[Agnes a lo lejos, llorando]

IRENE: [risas]

MAMÁ: Atención. {Ya voy de cerca}.

[Agnes a lo lejos, llorando] [Papá le contesta, inaudible]

IRENE: [risas] ¡Yo quiero ver! Ahora tú, de cerca.

MAMÁ: Ahora me sacas tú a mí. Mira, a ver, la flor está así. Ahora me tienes que sacar tú a mí de cerca. A ver.

IRENE: [risas] [risas]

MAMÁ: ¿Aprieta? ¿Me enfocas, me enfocas y ap...? ¡No, a ver! ¿Qué has hecho? Ahora. «Macro on. Enable close photos». Mira: ahora, para apretar, tienes que apretar aquí para sacar la foto, a ver. Me enfocas y cuando tengas en la... cuando tengas en el objetivo lo que quieres sacar...

IRENE: [risas]

MAMÁ: ¿A ver? [risas]

IRENE: Ahora, hacemos una foto {cerrada} ¿Que hacemos una foto cerrada?

MAMÁ: Cerrada no salen fotos.

IRENE: Hum...

[ruido]

MAMÁ: Para cerrar tienes que apagar la cámara. Solamente se cierra cuando apagas la cámara.

IRENE: No quiero cerrar. Así, cerrar con... [inaudible 11.51]

MAMÁ: Ah...Cerrar es apagarla.

[Agnes quejándose]

IRENE: Ahora, hacemos una foto apagada.

MAMÁ: Si está apagada no salen fotos.

IRENE: [risas] Una foto cerrada. [risas] ¡Ah!

MAMÁ: [risas] Ay, ¿qué es esto que...? [inaudible 12.15]

IRENE: [canturreando] [risas] Ti pi ti pi ti pi... ti pi ti pi ti...

MAMÁ: Espera...Espera...

IRENE: A ver, a ver, a ver...

MAMÁ: [risas]

IRENE: [risas] Otro. No... ¡No! ¿

MAMÁ: ¿Qué está pasando? ¿Qué estás haciendo, Irene? [risas] Por mucho que aprietes... [risas]

[Papá aplaudiendo para entretener a Agnes] [Agnes balbuceando]

MAMÁ: ¿Quieres enseñarle a papá las fotos que nos hemos hecho?

IRENE: No.

PAPÁ: [inaudible 12.50]

[Agnes balbuceando]

IRENE: [risas]

MAMÁ: Wir haben uns mit dem Selbstauslöser fotografiert.

PAPÁ: {Was hast du fotografiert...?}

MAMÁ: Wir haben uns mit dem Selbstauslöser fotografiert.

PAPÁ: {Ah, sehr nett}.

IRENE: Mamá...

MAMÁ: Ich habe zwei gesendete Fotos von {der Irene} gemacht.

PAPÁ: [inaudible 13.15] [aplaudiendo]

IRENE: Mamá, nosotras.

[Agnes balbuceando]

PAPÁ: Die Süßigkeit willst Du?

[Agnes riendo]

PAPÁ: [inaudible 13.35]

IRENE: Yo quiero esta...[voces solapadas]

PAPÁ: [inaudible 13.44] Alles, was nächste Woche in die Kindergarten, in der Kindergarten [voces solapadas]

[inaudible 13.45]

MAMÁ: Nein, ich habe jetzt noch {aufgewartet}...

PAPÁ: Ah, ok.

MAMÁ: Weil Irene... [inaudible 13.50]

[Agnes llorando]

PAPÁ: Komm' her, komm' her! [voces solapadas]

MAMÁ: {Und zwar die Idee war bis jetzt, dass da unten...}

[Agnes llorando]

PAPÁ: Aber Sie ist komplett {eingeschlafen}, {wo ich sie etwas ins Bett gelegt hab, war Sie wieder auf}.

MAMÁ: Aha.

PAPÁ: Und jetzt sage ich, Sie sollte nicht schlafen, weil...

MAMÁ: Aber die Idee war [inaudible 14.03] immer aufgeräumt ist, damit die Kinder selber...[inaudible 14.08] ja kann...

PAPÁ: Ah, ok. Braucht keine...

[Agnes ríe] [ruido]

MAMÁ: [inaudible 14.14] Dann, dann können Sie nicht, dann kommen Sie nicht dazu, weisst Du?

PAPÁ: Ja.

MAMÁ: Du kannst vielleicht darauf achten...ja auf diese andere Seite, schau...

[ruido]

PAPÁ: {Warte! Ich mache [inaudible 14.29] und ich komme sofort}. Moment...

[ruido]

MAMÁ: [inaudible 14.38] Ah...

PAPÁ: [inaudible 14.42] kommt der weg...

MAMÁ: Der ist...der macht dir wirklich immer... {Der [inaudible 14.44] Platz}

IRENE: A ver...

(15.00)

No. ¡Yo! Yo lo que hago es {cambiar} a mis...a mis fotitos, {gerade} ¿vale? Ich auch, Papa, {wirst Du jetzt zeigen}.

En...en...en...en...en...en...en...en... Schau mal!

PAPÁ: Ja, das ist der...[inaudible 16.15]

IRENE: Ja, [inaudible 16.25]

MAMÁ: [en voz baja] {Was macht ihr?}

PAPÁ: [inaudible 16.34] Ich hab' es gerade geschaut, wie dieses Paket machen...

IRENE: A ver...Papa, ich will {dazu machen...} ¡Hoy, hoy, hoy! ¡Hoy!

MAMÁ: Also, wir könnten dir gerne etwas [ruido] [inaudible 17.01]

PAPÁ: [voces solapadas] {es fertig}[voces solapadas][inaudible 17.10] mit Irene zu.

MAMÁ: [voces solapadas] Schau...

IRENE: Ay, ay, ay...

PAPÁ: ¡Vamos a enseñarle a papá las fotos!

PAPÁ: Ah...

MAMÁ: ¡Uf, madre mía!

PAPÁ: Genau...

MAMÁ: Ah...

PAPÁ: genau...

MAMÁ: Nur wenn Du immer...[inaudible 17.20]

PAPÁ: [inaudible 17.22] Es nur schöne... [inaudible 17.24]

MAMÁ: Nee...Warte mal. Ich bringe Dir einfach ein, ein...

PAPÁ: [inaudible 17.28] Schon auf dem Boden, weisst Du?

MAMÁ: Ja, es ist so...[a lo lejos] [inaudible 17.31]

IRENE: [inaudible 17.38] [voces solapadas]

MAMÁ: [voces solapadas] Deswegen habe ich das gekauft, weil wir das nicht mehr hatten. Schau! Dann stellst Du dich einfach hierhin und dann kannst Du immer was nehmen...Das ist viel weicher. Weil ihre [voces solapadas] [inaudible 17.49]

PAPÁ: Ich hab'{Dagegen habe ich meinst Du? mich nass gemacht...} Aber schau wie das aussieht. Schau wie {schön das ist in die} [inaudible 17.55]

IRENE: [canturreando]

MAMÁ: Eh... Dieses hat schon so viel!

PAPÁ: [voces solapadas] [inaudible 18.03]

MAMÁ: ¡Agnes! Tiene...tiene mucha comida...No se lo va a comer todo...

[Agnes quejándose]

MAMÁ: ¿Le enseñamos a papá las fotos, Irene?

IRENE: No.

PAPÁ: ¿Äh? {Sollen wir mal gucken?}

IRENE: Na... [en voz baja] [voces solapadas] {No lo quiero hacer así}.

PAPÁ: Schön! Sehr schön! Die sind echt nett!

IRENE: [voces solapadas] {Das ist der Junge}

MAMÁ: Das ist gut. Das ist... das ist das Beste.

PAPÁ: [voces solapadas] Das ist wirklich...

MAMÁ: Das hat es so richtig, das Foto hat sich [inaudible 18.33]...

PAPÁ: Sehr gut. Das ist super super nett. Das ist underladen oder aber dann...?

MAMÁ: Es gibt ja...Es gibt noch eins...Ja, es gibt noch eins...

PAPÁ: [inaudible 18.44]

MAMÁ: Nee...Es gibt noch dahinten, die zwei... [inaudible 18.46]
PAPÁ: [inaudible 18.49] Gibt es noch eins vorher, meinst Du?
MAMÁ: Ja...
PAPÁ: [inaudible 18.56]
IRENE: [risas]
MAMÁ: [risas] Aber da war Sie hingesezt und es...es... ist ganz.
PAPÁ: [inaudible 19.03] {ein Stück} fotografiert, ja? Wo war das?
[Agnes balbucea]
MAMÁ: Im Zoo... Das war so... [voces solapadas] [inaudible 19.05] vor den Pinguinen.
PAPÁ: Im Zoo?
[Agnes balbucea]
PAPÁ: Stimmt, da haben so schöne {Fotos gemacht}. Und da unten?
MAMÁ: Das ist eh...auch ein Elefant...genau...
PAPÁ: {Das habt Sie gemacht?}
MAMA: Ja, ja...Genau... Sie hat die gemacht.
PAPÁ: Super! [inaudible 19.26] Mit 3 Jahren [inaudible 19.30]
IRENE: [risas]
MAMÁ: ¡Ah! [voces solapadas] [dándole un beso]
PAPÁ: [voces solapadas] [inaudible 19.33]
IRENE: Mamá...
MAMÁ: Aber ich bin [inaudible 19.38] Zuhause...
[Agnes balbuceando]
IRENE: Mamá...mamá... Yo...
[Agnes balbuceando]
MAMÁ: No hemos encontrado la funda de la cámara...No sabemos dónde está... [voces solapadas]
[Agnes balbuceando]
MAMÁ: [voces solapadas] Und was ich dir noch zeigen wollte, dann...
PAPÁ: [inaudible 19.53] Die hat sie wirklich gut...
MAMÁ: Ich weiss, ja...
IRENE: {Es schreibt man nicht, das schreibt man nicht}
(20.00)
[inaudible 20.03] {Das schreibt man nicht... Das schreibt man nicht!}
MAMÁ: {Ja... einfach... Was dieses zeigte}, zu greifen kann, damit die Kinder selber...[voces solapadas]
[inaudible 20.11]
IRENE: [canturreando] Das schreibt man nicht, schreibt man nicht, schreibt man nicht...
PAPÁ: [voces solapadas] [inaudible 20.14]
MAMÁ: Ich hab' ein bisschen [voces solapadas] [inaudible 20.16]
IRENE: Schreibt man nicht, schreibt man nicht, da ist der [inaudible 20.23]
MAMÁ: Nein, da habe ich [inaudible 20.34] im Internet da unten...
PAPÁ: Ja, ja...Alles klar...alles klar...
IRENE: [canturreando] [voces solapadas] Und dann muss ich {tun}, machen... Ist da... Hier, hier, hier...
MAMÁ: Aber ich würde Internet {vorlieben} [inaudible 20.36] da zu schwer ist...
PAPÁ: Ja, ja... [inaudible 20.40]
MAMÁ: Ja, ja, also... [inaudible 20.41]
PAPÁ: [inaudible 20.42]
IRENE: [canturreando] Hier sind die {drei}[inaudible 20.49]
PAPÁ: [voces solapadas][inaudible 20.50]
MAMÁ: Ja, ja, habe ich gemerkt...
PAPÁ: Ok, dann. [inaudible 20.58]
[Agnes quejándose]
IRENE: [canturreando] unsere...unsere...
PAPÁ: [voces solapadas][inaudible 20.59]
MAMÁ: [voces solapadas] [inaudible 21.00] brauchen wir hierhin...
PAPÁ: [murmullo de asentimiento]
IRENE: [canturreando] unsere...unsere... Eine, eine...Hier...
[ruido]
[Agnes quejándose]
MAMÁ: Und das, was ich dir zeigen wollte, was hier...

[voces de mamá y papá al fondo] [ruido] [Irene difícilmente audible]

IRENE: [canturreando] Augen...[inaudible 21.26] Mund...Einen, zweiten, [inaudible 21.33] Mund... [inaudible 21.37] Hum...Hum...Tiri tiri tiri, tiri tiri tiri, und jetzt dieser liegt [inaudible 21.21] [ruido] Ops! [sigue canturreando]

IRENE08

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 23.00]

[La sesión empieza a 0.01]

MAMÁ: ¿Me pintas otro?

IRENE: ¿Qué?

MAMÁ: ¿Me pintas otro?

IRENE: Sí. [en o baja] A ver.

MAMÁ: ¿En otra página o aquí mismo?

IRENE: Aquí mismo.

MAMÁ: ¿Aquí mismo?

IRENE: Aquí está cerrado la cabeza porque se ha...se ha roto un...un...se ha dado un golpe en la...en el banco y se han...se ha {arrancado} [voces solapadas] [inaudible 0.52]

MAMÁ: [voces solapadas] ¿Se ha hecho daño? ¿Se ha hecho daño?

IRENE: Y se ha... ¡Pum! Y se {han} caído, caído...todo.

MAMÁ: Eso qué es, ¿una venda que le han puesto?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ah...

IRENE: Las vendas son...

MAMÁ: ¿Lleva la cabeza vendada?

IRENE: Sí. ¿Ves?

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Vendada. ¿Ves?

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Y esto es la... la crema...

MAMÁ: ¡Ah! [risas] Le han puesto una pomada para la herida.

IRENE: ¿Ves?

MAMÁ: Ah, ¿eso también?

IRENE: No, estos son...Es el agua aquí, la [inaudible 2.09] Mira, pero ahora...¡Puuu...pupa! Y tiene, tiene ropa...

MAMÁ: ¡Ah! Por eso...

IRENE: Y por eso tiene {Schiff...}

MAMÁ: ¿Qué tiene?

IRENE: {Schiff...}

MAMÁ: ¿Un barco?

IRENE: Sí, por eso. Y este es...la comida.

MAMÁ: Ah... ¿Qué lleva, comida en el barco?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ah... Ese es un... una persona que va en barco.

IRENE: [murmullo de asentimiento] Y aquí tiene...Este el...el...{mago}...

MAMÁ: ¿El qué?

IRENE: El {mago...}

MAMÁ: ¿El {mago}?

IRENE: Sí, el mago, así.

MAMÁ: ¿El mago qué hace? Eh... ¿Abracadabra?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Sinsalabin.

IRENE: Sí, para que...que estos se tiren más por los de {ante}...

MAMÁ: [risas] ¿Más qué?

IRENE: Para que se vaya aquí y se va...y este es el...el plátano...

MAMÁ: [risas]

IRENE: Y este es...esto es...una manzana...

MAMÁ: [risas] Lleva comida en el barco para...para no pasar hambre. [murmullo de asentimiento] Con la cabeza vendada, va con la cabeza vendada porque se ha caído y se ha dado un golpe en la cabeza.

IRENE: Sí, y se han...se ha roto todo, todo, todo...

MAMÁ: ¡Ay! Estos le han puesto pomada y le han puesto una venda.

IRENE: Una... Esta es la pomada.

MAMÁ: Ajá.

IRENE: Y esto...

MAMÁ: ¡Qué bien pintas! ¿Eh?

IRENE: Esto es la {vunda}.

MAMÁ: ¿Eso qué es?

IRENE: Sí. Es, es, es... esto que...

MAMÁ: La venda, la venda, también, que le cuelga por ahí.

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ah...

IRENE: ¿Y esto, sabes? Esto es un...un pez espada. Espada, para coger los peces.

MAMÁ: ¡Ah! Una red... Es una red de pescar...

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Ah, porque va en barco. Entonces, puede pescar en un momento dado, si tiene hambre, se puede comer algún pez... ¿No? ¿O para qué los pesca?

IRENE: O esto...

MAMÁ: Ah, es verdad, has puesto ahí manzana y plátano.

IRENE: Todo.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Y esto, ¿sabes?

(5.00)

Esto es para que...que se cuelga esta venda.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Y esto son peces. Mamá, {esta}...

MAMÁ: Más grandes...

IRENE: Sí. Y esto, ¿sabes qué es?

MAMÁ: No. ¿Una ola?

IRENE: Sí.

MAMÁ: [risas] Porque están en el mar. Ajá.

IRENE: Los peces también nadan aquí...

MAMÁ: [murmullo de sentimiento]

IRENE:...Y por esto {asto} así... ¿ves? ¿Aquí...?

MAMÁ: Van nadando por el agua.

IRENE: Y esto es el... esto van por aquí al señor...

MAMÁ: Ajá... Ah, Pero van a caer en la red. ¿no? Que lleva el señor que lleva una red para pescar. Si van por ahí, van a caer en la red, ¿no? El señor {busca el pez} en el agua. Mejor que no vayan por ahí.

IRENE: Mejor que vayan aquí porque si no {vienen} y si tienen que tapar en la toalla.

MAMÁ: Ah...[risas]

IRENE: Para eso, los pesca y los pone aquí.

MAMÁ: Al calorcito. Ajá.

IRENE: Y aquí es el sol.

MAMÁ: Ah, claro, claro. Ya, faltaba el sol. Ah, muy bien, oye, qué sol más bueno. El sol calienta, cuando hace sol calienta y se ponen los peces ahí al sol estarán más calentitos. Lo que pasa es que cuando los sacas del agua, los peces se mueren y tú lo sabes, ¿no? Los peces solamente pueden respirar en el agua, ¿ehm? Y cuando los sacas del agua.

IRENE: [voces solapadas] Pero estos peces no {respira} en el agua.

MAMÁ: ¿No? ¿Dónde respiran?

IRENE: Aquí.

MAMÁ: ¿En el barco? ¿Sí? Yo creo que eso no funciona. Yo creo que los peces, cuando los sacas del agua, no pueden respirar. Es como si yo te tapo la nariz a ti así, y ya no puedes respirar. ¡Ah! Pero tú tienes una boquita... Y entonces, puedes coger aire por la boca, pero los peces no pueden. Cuando los sacas del agua es como si les taparas la nariz y ya no pueden respirar.

IRENE: No, pero esto es la boca. Todos tienen boca y {poden} respirar.

MAMÁ: [risas]

IRENE: Se los tapan las... ¿ves? Se los {tapa}... Hum, hum...

MAMÁ: [risas]

IRENE: Y mira: aquí, son estos...

MAMÁ: Las cejas. Ah...mira, se las pones encima de los ojos, ¡muy bien! Las cejas justo encima de los ojos...

IRENE: Y esto es un... uno para mí. Lo caes al agua...y lo da...

MAMÁ: [murmullo de sentimiento]

IRENE: Porque...

MAMÁ: Si se cae al agua, llora.

IRENE: Y es...y esto en el agua es un juguete y...y el señor lo pesca.

MAMÁ: Ah...

IRENE: Para los pequeños.

MAMÁ: Ah...

IRENE: Y esto es el papá...y este es la mamá.

MAMÁ: Toda una familia de peces juntos.

IRENE: Y estos, cuando lo pesca, los pone aquí.

MAMÁ: En el barco.

IRENE: Y luego, {dormen}.

MAMA: Ah... [risas]

IRENE: Y aquí, hago {Mütze} para que se eh...para que se...para que se eh...

MAMÁ: ¿Qué has hecho ahí? ¿Qué has hecho? ¿Qué has hecho ahí? ¿Qué es eso? No te he entendido.

IRENE: Es...es para que se...que se {calentan}... y es un gorro...

MAMÁ: Ah, un gorro. Mütze, [murmullo de sentimiento].

IRENE: ¿Ves? Ahora, ya hago otra cosa {teranga}

MAMÁ: ¿De qué color es?

IRENE: {Terananga}

MAMÁ: Naranja, [murmullo de sentimiento]

(10.00)

IRENE: Naranja. Y esto...es...es... manga corta. Y es...esto...Las...las uñas están muy largas...

MAMÁ: [risas]

IRENE: Y se {moren}...

MAMÁ: [risas]

IRENE: [voces solapadas] Porque...

MAMÁ: [voces solapadas] Se cortan con la tijera. ¿Qué pasa, que no lleva tijera el marinero?

IRENE: Pero aquí... [en voz baja] lleva tijera.

MAMÁ: Ah, bueno, pues entonces que se corte las uñas con la tijera, ¿no? Mejor.

IRENE: Es un marinero.

MAMÁ: Sí, que va en barco.

IRENE: Y aquí tiene el v... el barco con est...el marinero... esto... es una {"pe"}.

MAMÁ: ¿Una qué?

IRENE: Una "b" para que canta, canta y [voces solapadas] bibiiien...

MAMÁ: [voces solapadas] Una "be"...ah, como la b moll...como la b moll que estábamos discutiendo antes. Es una b para cantar, una nota musical. Jolín... ¿Y qué instrumento toca?

IRENE: Hum, con este {Kliver}...{Kliever}...Y...

MAMÁ: ¿El qué?

IRENE: {Klieve}...

MAMÁ: ¿Klavier? Ah, Klavier. El piano, toca. El piano.

IRENE: Y con el xilefon, con el xiléfono.

MAMÁ: Ay, con el xilófono.

IRENE: Y...y con la flauta.

MAMÁ: ¡Ah! ¡Cuántos instrumentos lleva en el barco!

IRENE: Y con el trommel.

MAMÁ: Ahh, y con el tambor.

IRENE: Y con la guitarra.

MAMÁ: ¡Hoy!

IRENE: ¿Y qué más?

MAMÁ: ¿Qué más? Flauta, me has dicho tú. Trompeta.

IRENE: ¿Trompeta?

MAMÁ: La trompeta.

IRENE: [Hace como que toca un instrumento]
MAMÁ: Exactamente. Se sopla. Y el violín, podemos poner también, el violín.
IRENE: Es el [inaudible 12.13]. Es...es rojo. Ah, mira, te enseño. Esto es para apoyarse.
MAMÁ: Para apoyarse. [murmullo de asentimiento]
IRENE: Para los píos.
MAMÁ: ¡Ah! ¿Para los pájaros?
IRENE: Sí, porque tiene pájaros.
MAMÁ: [murmullo de asentimiento]
IRENE: ... y se ha llevado muchos pájaros.
MAMÁ: ¿En el barco?
IRENE: Y si quieren descansar, se {apoyan} así.
MAMÁ: Es una casa para los pájaros. ¿Una jaula de pájaros o una casita para darles de comer?
IRENE: Darles de comer. Para que {dormen} y...y salen de esta puerta.
MAMÁ: ¡Ah!
IRENE: Y el papá y la mamá.
MAMÁ: Ajá.
IRENE: Y ahora...ahora...ahora...ahora, ahora. Este. ¿Ves?
MAMÁ: [murmullo de asentimiento]
IRENE: Ahora tiene aquí en esto.
MAMÁ: ¿Las vendas?
IRENE: Un {Sock}.
MAMÁ: ¿Un qué?
IRENE: Un...para que no se caigan las {vendas}
MAMÁ: Ah, ¿qué lleva, como si fuera una...? ¿Qué será eso, para sujetarle las vendas?
IRENE: Sí.
MAMÁ: ¡Ah! [murmullo de asentimiento]
IRENE: ¿Ves?
MAMÁ: [risas]
IRENE: Y aquí están {este}.
MAMÁ: Las cejas. Las cejas que has pintado antes. Aquí está una ceja y otra ceja.
IRENE: Y esto es...
MAMÁ: ¿Dónde está la nariz de este señor? Ahhh, ahí. Es verdad. [murmullo de asentimiento]
IRENE: Y las gafas son esto.
MAMÁ: [risas] [risas] [risas]
(15.00)
¡Oye! Es increíble qué bien pintas. Claro, las gafas las lleva en los ojos, delante. ¡Qué dibujo más completo!
IRENE: Y si quiere dormir, puede dormir aquí.
MAMÁ: En el barco. Se acuesta y ya está.
IRENE: Y...No has... aquí está dormido. Se {pode} dormir aquí.
MAMÁ: Oye, ¿qué te parece si nos vamos nosotras preparando ya para ir la cama? ¿Más o menos está terminado tu dibujo?
IRENE: [murmullo de asentimiento] Yo quiero...hoy...me {encuentro} bien.
MAMÁ: ¿Te encuentras bien? [voces solapadas] Sí, Porque has dormido.
IRENE: Y esta noche no voy a dormir.
MAMÁ: [risas] Hay que dormir todas las noches. Hay que dormir todas las noches para encontrarte mañana bien también, porque si no duermes hoy, si no, mañana te vas a encontrar muy mal y {mañana ya hay} guardaría.
IRENE: Yo voy a dormir en la guardaría...en el...en el... en el...en el...en el Kuschel que se puede {domir}.
MAMÁ: ¿Sí? Pero eso es después de comer. Pero hasta que llegue la hora de comer hay mucho rato.
IRENE: ¿Sí? Y lo hago cuando...cuando... estoy terminando me guardo todo, me voy al Kuscheldecke, me voy a leer un libro y me voy a acostar.
MAMÁ: [murmullo de asentimiento] Muy bien. Y luego te va a recoger mamá, mañana. Mañana te va a llevar papá y te va a recoger mamá. Y por la tarde va a estar mamá en casa.
IRENE: Y...y...y... luego vamos a...Y hum... me...me...me cojo algo... Este es... Esto si...si los cogen los pájaros, se meten aquí con el señor y se {tumban} con el señor. Y se sujetan con el cinturón y luego, luego, se... cerramos... Y luego... [inaudible 17.11]
MAMÁ: ¿Una buena tarde o una buena siesta? [inaudible 17.14]
IRENE: Una buena siesta y luego, cuando se despierta, comen un champiñón de aquí...

MAMÁ: [risas]
IRENE: Aquí... {Que lo cogen}...
MAMÁ: Yo creo que los pájaros, lo que les gustan, son: pipas, Les gustan granos de cereales...
IRENE: Así {sales} pipas...
MAMÁ: A lo mejor arroz, les gusta, no sé...
IRENE: A todo le gustan...zanahorias, también...
MAMÁ: ¿A los pájaros les gustan las zanahorias, tú crees?
IRENE: Todos.
MAMÁ: Yo creía que las zanahorias [voces solapadas] las comían...
IRENE: Estas, estas... los...pa... Estos pájaros sí...sí que le gustan, pan, todo...
MAMÁ: Sí, pan, sí, a los pájaros les gustan el pan, las migas de pan, por ejemplo: les gustan mucho. Eso sí. Y hay que tener cuidado que no se coman la comida de los peces, los pájaros. Puede pasar. Si se queda la comida de los peces por ahí en el barco, igual vienen los pájaros y se la comen.
IRENE: No, aquí escondido en su bolsa.
MAMÁ: [murmullo de asentimiento] Ah, vale.
IRENE: Del señor.
MAMÁ: Hum.
IRENE: Entonces, sí, sí quieres, aquí hago un sol. Y si cogen los pájaros el sol, cuando se {mueven}, se cogen ese sol y se le lo ponen aquí. Aquí. Aquí, en la casa. ¿Hum? Y luego, cuando se cogen es...todo...
MAMÁ: [murmullo de asentimiento]
IRENE: Esto... se...se lo meten a el señor y se lo llevan y esto, cuando se lo cogen, se lo cogen, se lo ponen una tapa y se lo pone a su bolso.
MAMÁ: Ajá. Vale. Y así, no se le caen. Como lleva la tapa, va tapado, no se le caen.
IRENE: Y aquí se pone el bolso y no se cae a bo... Al... agua.
MAMÁ: [murmullo de asentimiento]
IRENE: Y es, el sol, no va al agua.
MAMÁ: No...
IRENE: Se cae y se...no...
MAMÁ: El sol solo está en el cielo.
IRENE: ¡Sí! Y se...se va a caer al barco.
MAMÁ: ¿El sol se va a caer al barco?
(20.00)
IRENE: Y cuando cogen estos peces, esto, y, y ponen aquí, se {dormen}.
MAMÁ: A ver, Irene, ¿nos preparamos para dormir?
IRENE: [voces solapadas] No...
MAMÁ: [voces solapadas] Venga...
IRENE: ...yo no quiero dormir.
MAMÁ: Mira, pero es que es muy tarde ya, ¿hum? Hemos grabado para Lorena. A ver, hemos grabado 20 minutos. Fíjate. ¿Qué te parece?
IRENE: Ahora, podemos...
MAMÁ: Ahora podemos lavarnos los dientes.
IRENE: No, yo no quiero.
MAMÁ: ¿Por qué no?
IRENE: Yo quiero comer postre.
MAMÁ: Has comido ya postre.
IRENE: No, la manzana también lo ha comido de...de comida...
MAMÁ: La manzana era el postre. No tenemos otro postre.
IRENE: Yo quiero dos postres...
MAMÁ: ¿Quieres tomar un vasito de leche antes de acostarte?
IRENE: Sí, con miel.
MAMÁ: Miel no hay, se nos ha acabado. Ya no queda miel. Se acabó hoy la miel, ¿te acuerdas? Cuando vayamos la semana que viene a ver a Oma, nos echaremos un tarro de miel, ¿vale? Venga, yo te propongo que guardes tu dibujo, recojas [voces solapadas] tu bolígrafo.
IRENE: ¡No! {Podes}, {podes} es... Hum... Podes... Podes... {aufheben} para y estén
MAMÁ: [murmullo de asentimiento]
IRENE: Y este los Stifte...
MAMÁ: [murmullo de asentimiento]
IRENE: Y luego pinto mañana. Para...para...para... y para... para...Bianca. Esto...

MAMÁ: ¿Pero sabes qué? Mañana no hay tiempo para pintar.

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Porque por la mañana hay que prepararse para ir a la guardería.

IRENE: ¿Y esto?

MAMÁ: Si quieres, le puedo llevar este dibujo a Bianca.

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Aunque yo creo que tienes tantos dibujos en la guardería, pero yo creo que a Bianca no le hace falta otro dibujo tuyo porque tienes un cajón en la guardería que lo tienes lleno, lleno, lleno, lleno de dibujos tuyos.

IRENE: Y esto es el...el {pil} de los pájaros.

MAMÁ: ¿El qué?

IRENE: El {pil} de los pájaros.

MAMÁ: ¿Qué es el {pil} de los pájaros?

IRENE: Esto.

MAMÁ: ¡Ah! ¡Ah! Un dibujo de pájaros, ¿quieres decir?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Ah...Bueno, venga, pues ya está.

IRENE: [voces solapadas] Pero...yo...

MAMÁ: [voces solapadas] Pon tu nombre en el dibujo...

IRENE: Pero aquí... esto es... el...el {Schreibt} para los pájaros para que el que... el señor los...no los tire al agua...para que los conocí el señor...

MAMÁ: ¡Ay! ¿Cada uno lleva su nombre? Bueno, pues venga. Tú, pon tu nombre en tu dibujo, ¿eh? pon tu nombre para que sepamos que es tuyo el dibujo.

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ponlo aquí en una esquinita, tu nombre.

IRENE09

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 24.00]

[La sesión empieza a 0.01]

IRENE: Mamá

MAMÁ: Venga. Vamos a...Vamos a colocar esto aquí.

IRENE: [inaudible 0.06]

MAMÁ: Espera un momento, a ver. Nos falta: tu juego favorito. Aquí dice: «Ich spiele am liebsten...»

IRENE: Ehm...

MAMÁ: Lo que más te gusta jugar: Lego, puzzles, ahm... a las muñecas...Te gusta jugar a...

IRENE: Ehm...

MAMÁ: Te gusta tocar música...

IRENE: Me gusta jugar...Me gusta jugar...jugar...

MAMÁ: ¿A qué ma...? ¿Qué...? ¿Cuál es tu juego favorito?

IRENE: Ehm... Ehm... Ehm... Ehm...

MAMÁ: ¿Cuál es tu animal favorito?

IRENE: Ehm... En elefante.

MAMÁ: ¿El elefante es tu animal favorito, hum?

IRENE: Y... und ich spiele gerne...Hum...Ehm...[voces solapadas] Hum...

MAMÁ: ¿Es el elefante, es la jirafa? ¿El gato, el perro? ¿El elefante es el favorito, tu animal favorito, el elefante?

IRENE: Y...y...Y {Katzen, denn}

MAMÁ: No, uno. Tienes que elegir uno.

IRENE: Und... ich spiele am liebsten {Pelo}. {Pelo}, spiele ich gerne. [en voz baja] spiele...

MAMÁ: ¿Cuál es tu animal favorito entonces, a ver? [voces solapadas]

IRENE: [voces solapadas] Hum...

MAMÁ: ¿El elefante?

IRENE: Sí... Und...ich spiele gerne {Pelo}. Was ist das?

MAMÁ: E-le-fant. Elefant. Algo tienes, a ver. ¿El elefante es tu animal favorito?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] Vale. ¿Y cuál es tu juego favorito? Mira, por ejemplo. ¿Ves? Te voy a es... te voy a decir lo que han puesto otros niños, a ver. Aquí han puesto, por ejemplo: «Juego favorito: Memory, Puppen, Memory spielen zum Beispiel, ahm... In der Bauecke». Por ejemplo: «spielen mit den Freunden, mit Bausachen, Duplo, Lego...» Ahm... zum Beispiel: «Puzzeln...malen, Memory, Musikinstrumente, [voces solapadas] {Kusel}, spielen mit...[inaudible 2.42]»

IRENE: Ehm...Meine Freundin ist die Caroline, die {Pelly}. Alle sind meine Freunde.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] A ver, mein Lieblingstier.

IRENE: Ist Elefant.

MAMÁ: Ist Elephant. [voces solapadas]

IRENE: [voces solapadas] Es ist mein Freund...

MAMÁ: [voces solapadas] Ich spiele am liebsten...Ich spiele am liebsten...¿Qué es lo que más te gusta jugar? ¿Lego, Memory, ah...con los instrumentos, eh... tocar música, ah...con la bicicleta, con las muñecas? ¿Cuál es tu juego favorito?

IRENE: Ehm... {Pelo}.

MAMÁ: ¿Pero cuál es ese juego? No lo conozco yo.

IRENE: Ehm... man...man... geht unter die Decke und {der Knochen} [inaudible 3.35] jemand und...und man {bellt}.

MAMÁ: [risas] Ese juego...no...no lo juegas nunca. Yo no lo conozco ese juego.

IRENE: [inaudible 3.47] Ich immer spielen. Und ich spiele auch der man bellt.

MAMÁ: ¿Qué?

IRENE: Decke man bellt.

MAMÁ: ¿Eso qué es?

IRENE: Man kriegt eine {Etikette}, Decke, und jemand geht raus...

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] Pero aquí en casa te gusta mucho, por ejemplo, jugar...te gusta, mucho pintar, por ejemplo.

IRENE: Todo...Todo...

MAMÁ: Te gusta mucho, por ejemplo...A ti, lo que más te gusta es pintar, jugar con los puzles jugar con el Lego... ¿Qué es lo que más te gusta, de los juegos que tienes? ¿Cuál es tu color favorito?

IRENE: Ehm... Alle.

MAMÁ: ¿Cuál es el, el color que más te gusta? El... ¿Tu color favorito?

IRENE: Ich lieb' viele.

MAMÁ: Hum, hum, hum...

IRENE: Ich lieb' viele.

MAMÁ: Rosa, lila, grün, gelb, blau...

IRENE: Ich lieb' viele.

MAMÁ: Rosa, violett, gelb...grün und gelb, rot, rosa, alle...

(5.00)

IRENE: Ich lieb' alle...

MAMÁ: Silber und gold, blau, lila, rosa, rot.

IRENE: Ich lieb' alle...

MAMÁ: Alle farben?

IRENE: Ja.

MAMÁ: Rosa, blau, rosa und violett, pink, lila, lila, rosa, gold, silber...Was sind denn deine Lieblingsfarben, hum?

IRENE: Alle...

MAMÁ: Alle Farben?

IRENE: Ja.

MAMÁ: Orange, grün, blau...Alle Farben?

IRENE: Ja, alle.

MAMÁ: Du liebst alle Farben?

IRENE: Ja, ich lieb' alle. Alle.

MAMÁ: Hast Du kein, keine Lieblingsfarbe? ¿Cuál es tu color favorito? El que más, más, más, más más... [voces solapadas] te...

IRENE: [voces solapadas] Ich hab' viele...

MAMÁ: Mira, por ejemplo, aquí hay: amarillo, naranja, azul, rojo, verde, rosa... Alle?

IRENE: Ich lieb' alle.

MAMÁ: Du liebst alle Farben?

IRENE: Diese Farbe, diese, diese, diese, diese, diese. Viele Farben.

MAMÁ: Alle Farben? Alle Farben?

IRENE: Alle Farben.

MAMÁ: ¿Y qué es lo que más te gusta comer? Ich esse gerne...

IRENE: Ich esse gerne Nudeln. Ich esse gerne Brot. Ich esse alle [inaudible] alle...Suppe.

MAMÁ: Nudeln?

IRENE: Nudeln.

MAMÁ: Nudeln? Ist das dein Lieblingsessen?

IRENE: Ja. Nudeln, Suppe auch...Kann ich bitte ah...

MAMÁ: ¡Ah! ¿De qué color lo ponemos, hum?

IRENE: Ehm...

MAMÁ: ¿Hum? ¿De qué color lo ponemos ahora? ¿Qué color cogemos?

IRENE: Ehm...Este.

MAMÁ: Es que ese, lo que pasa es que si escribo con ese color no se ve nada, porque como lo de abajo es amarillo, tiene que ser un color que de... que se distinga del amarillo. Podemos, si quieres, coger rojo que no lo hemos utilizado todavía el rojo. Mira. Bueno, pues nos falta el...el...el juego favorito...tu juego favorito...

IRENE: Ich spiele gern {Pelo} und Lego.

MAMÁ: ¿Lego?

IRENE: Sí, y {Pelo}. {Pelo} und Decke man ballt und Lego. Ich spiele...hum... {Du weisst?} Me gustan Lego, {Pelo} und Decke man ballt. Ich spiele jetzt. Ich spiele jetzt. Ich...

MAMÁ: ¿Lego?

IRENE: Ich spiele Lego, und {Pelo} und {Decke man ballt}.

(15.00)

[ruido de colorines y tijeras]

Und dann nicht. {Da geht es}.

MAMÁ: Podemos poner uno más grande y uno más pequeño, si quieres.

IRENE: [murmullo de asentimiento] [canturreando] Warum kann ich die Lippen, Lippen. [coloreando]

MAMÁ: [recortando] ¿Qué le estás pintando?

IRENE: Was ganz schönes. [ruido de colorines y tijeras] Mira qué estoy pintando para {ella}...Mira qué estoy pintando...[ruido de colores amontonados] Mira qué estoy pintando...[inaudible 18.24]

MAMÁ: ¿Cómo dices?

IRENE: Ein rot Hos...Ein rot Hos...Pegamento.

MAMÁ: Sí, ahí.

IRENE: Das geht. [murmullo de aprobación] Da ich ein Platz?

MAMÁ: Aquí tienes un montón de sitio.

IRENE: Kann ich auch...? [voces solapadas]

MAMÁ: Puedes ponerla aquí...

IRENE: [inaudible 19.06]

MAMÁ: Puedes ponerla aquí...

IRENE: Ja, tja. Hum...

MAMÁ: Puedes poner una aquí y una aquí...

IRENE: Das... Dann nein... Du wo... weiß nicht...Nur wenn, wo ist an...genau... Oh! Sie sind die schön...

MAMÁ: ¿Vas a seguir pintando?

IRENE: Sí. Marianne?

MAMÁ: No, esta niña, {por ejemplo}, ha pintado una casa, esta le ha pintado aquí un lazo, ¿hum? Esta le ha puesto dos caballos, aquí le ha puesto una mariquita y unas niñas...

(20.00)

Aquí le ha puesto unas pegatinas, ¿hum? Le ha pintado el pelo, aquí... ¿Hum? Muchos dibujos. Pero tú lo estás coloreando.

IRENE: Ich mach' es schön.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] Mira, esta niña, por ejemplo, se lo ha pintado todo de rosa. Le ha pintado un...una especie de monstruo [risas] Esta se ha pasado, mira: aquí se ha roto. ¿Ves?

IRENE: Ich mache es ja...So... Ich mach rosa...[en voz baja] {Ich kann alles}

MAMÁ: Cuidado con este agujero de aquí.

IRENE: ¿Por qué hay agujeros? Ich brauche braun...ich brauche {schwarz auch denn} [coloreando]

MAMÁ: ¡Ten cuidado no te salgas mucho! ¿No?

IRENE: Was? Braun...rot...braun, rot...rot? Und die letzte Farbe? Roooot...Ich mach schön.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Hopsa! Bisschen. [coloreando] Der Erste...Hat die blaue...Schau! Siehst Du?

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: {Entiendo} Nur ein bisschen...

MAMÁ: Hum... A ver, vamos a mirar a ver si le pegamos las fotos. Yo creo que lo mejor sería pegar una foto en el centro, así. Solo una. Esta. Luego, si quieres, le podemos poner una pegatina por aquí.

IRENE: Y esta aquí.

MAMÁ: Mira, yo le pondría una solamente. Esa. Porque mira, esta [voces solapadas] no nos va a alcanzar tanto.

IRENE: [voces solapadas] Pon, pola así.

MAMÁ: Yo creo que esta es muy bonita, ¿no?

IRENE: Sí.

MAMÁ: ¿Le ponemos, esta? Y la ponemos para tapar el agujero, para que no se vea el agujero, se lo ponemos así en el centro.

IRENE: Sí

MAMÁ: ¿Quieres? Vamos a hacer eso, venga. Vamos a ponerle un poco de pegamento...

IRENE: Pegamento.

MAMÁ: Hum...

IRENE10

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 23.00]

[La sesión empieza a 0.01]

IRENE: ¿Hum...? ¿Ein lazo? Und denn... Die... Eine Kröne... Ein{Weische} ...Ein...Eine Prinzessin...zwei Mädchen...Eine [ruido] [inaudible 0.15] und ein Baum und denn...

PAPÁ: [en voz baja] Wo ist der Baum?

IRENE: [en voz baja] Ha... Hier.

PAPÁ: Ach! {Der Baum}

IRENE: Y este auch...

PAPÁ: {Ach, das war...Jetzt weiss ich} Ok. Schreib mal. Schreib mal in die... [ruido] [inaudible 0.22]

IRENE: In...{Komm zu mir!} Ich...

PAPÁ: {Diktierst Du mir das?} In welcher Farbe möchtest Du schreiben?

IRENE: Ehmmm..Ehm...In...{Orange}...Rot.

PAPÁ: Klar. Und wo schreiben das? [voces solapadas] Falls mal hier?

IRENE: Hier.

PAPÁ: [voces solapadas] Da willst Du schreiben.

IRENE: [voces solapadas] Ja.

PAPÁ: Ach so! [voces solapadas] Also, willst zweit Blätter schicken.

IRENE: [voces solapadas] Ja. [murmurando algo] [inaudible 0.54]

PAPÁ: So {ich schick dir} aber Willst du nur auf Spanisch schreiben für die Annie? Na ja, diktiere, so wie Du sagst.

IRENE: „Ehm... Komm zu mir in [inaudible 1.09]“.

PAPÁ: {Ah, ok, ist der nicht} auf Spanisch? Auf Deutsch? Es versteht die Annie vielleicht gar nicht.

IRENE: Aber das sagt man dann...Das sagt man da...[inaudible 1.22]

PAPÁ: Ah, ok. Also. Dann schreibe ich, ja?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

PAPÁ: [escribiendo] „Liebe Anne, komm...“

IRENE: „...Zu mir...“

PAPÁ: Ja?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

PAPÁ: Weiter...

IRENE: Ehm...Ehm... „Komm zu mir Aurelia auch...“

PAPÁ: [escribiendo] Ok. Weiter.

IRENE: „Ehm... Ehm... Ehm... Ich...Ich...Ich...schenke ein...für dich...“

PAPÁ: Ich schenke dir ein...

IRENE: „Für dich...für deine Schweister die {Babyflaschen}“.

PAPÁ: Aber das schreibst du nicht an die Aurelia, das schreibst ja an die Anne...

IRENE: Nein, schreibe ich für die Aurelia. [voces solapadas]

PAPÁ: [voces solapadas] Ja, aber wir schreiben an die Anne, gerade...Die Anne hat keine Schwester...

IRENE: Aber die {Aureilia}...

PAPÁ: Ja, aber wir schreiben gerade mal an die Anne.Sollen wir einen zweiten Brief schreiben?

IRENE: Ja.

PAPÁ: Gut. Einfach. Fangen wir eine neue an. Noch an die Anne, ja?

IRENE: Ja, und auch an die Abueilia.

PAPÁ: Diesmal nee. Das erste mal, erste mal an die Anne, ok?

IRENE: [murmullo de asentimiento] Nein, na...

PAPÁ: Hum?

IRENE: Da...Nein, nein, na... für...für... die {Aureilia}.

PAPÁ: Wofür die Aurelia.

IRENE: Da...und da für die Anne.
PAPÁ: Ok. Welche Farbe für die Aureilia?
IRENE: Ehm...Braun. Nein, nein, bitte!
PAPÁ: Ach, grade. Ok. Jetzt an die Aurelia...Jetzt diktiere...
IRENE: „Komm zu mir Aurelia, ich schenk’ dir für dich...für die Schwester von Dir...Ehm... Die Babyflasche“.
PAPÁ: [escribiendo] Ok. „Liebe Aurelia, komm zu mir...Áh...Ich schenk’ dir für deine Schwester die Babyflasche“, oder?
IRENE: [murmullo de asentimiento]
PAPÁ: Weiter...
IRENE: Ja. Ich schenk’ für die Aureilia...Hum...Ehm...Hum...So ein, ein, eine...
PAPÁ: [voces solapadas] Aber schreib mal da? Man schreib mal da?
IRENE: „Ich geb das so“
PAPÁ: Ich geb dir...aber das musst Du mir sagen, was das ist, weil so, versteht es sich nicht.
IRENE: Ei...ns... {Sticker}
PAPÁ: Ich geb dir...
IRENE: Sticker.
PAPÁ: Ich geb dir Sticker. Muss nur noch sagen welche Sticker.
IRENE: Die {Prinzessinnen}.
PAPÁ: Ok. Weiter.
(5.00)
IRENE: „Ehm... Ehm...Ich schenke {nach} ehmm und Aurelia...Ehm...Ehm...Ehm“
PAPÁ: Erzähle der Aurelia wie ist bei dir auch das Christkind, oder?
IRENE: „Eh... Ich schenk’ dir...“
PAPÁ: Du hast ihr schon geschenkt. Du hast ihr Die Prinzessinsticker geschenkt und ihrer Schwester die Babyflasche. Das reicht für sie erst jetzt. Dann kannst Du noch schreiben, was das Christkind für dich gemacht hat.
IRENE: Nein, für die Mama und Aureilia kann ich {die auch...} Ja...Ehm... Ehm...
PAPÁ: Hum...
IRENE: Ehm...Ehm...[dudando] Das [inaudible 6.18] für die Schwester von Aureilia.
PAPÁ: Für deine Mama...
IRENE: [inaudible 6.33]
PAPÁ: [escribiendo] Ich und deine Schwester Anne das [inaudible 6.47], denn ich nicht gebraucht habe.
IRENE: Ja...
PAPÁ: Das denk die, du wirst Sie gebrauchen...[voces solapadas]
IRENE: [voces solapadas] Ja.
PAPÁ: [escribiendo] na, das Geschenk. Schau mal, Schau mal noch}.
IRENE: Das Christkind haben gebracht {vom letztes Jahr} ein Fahrrad.
PAPÁ: Es geht doch ja ihr schon. Der kennt doch dein Fahrrad. Also das Kristkind hat letztes Jahr ein Fahrrad gebracht, ja?
IRENE: [murmullo de asentimiento]
PAPÁ: Und {dieses Jahr}?
IRENE: {Dieses Jahr}...Habe ich hum... bekommen?
PAPÁ: Hum...was ist denn doch?
IRENE: Hum... was?
PAPÁ: Was ist ja doch das?
IRENE: Hum...Eine Küche...
PAPÁ: [escribiendo] Ja... Und?
IRENE: Ehm...
PAPÁ: ...spiele schon mit meiner Schwester viele, aber? Oder was sagst Du ihr...
IRENE: Viele {mit}.
PAPÁ: Das braucht man nicht so, oder?
IRENE: [inaudible 8.23] [murmullando]
PAPÁ: So...Und war schreiben wir noch? Liebe Grüsse, oder?
IRENE: Liebe Grüsse.
PAPÁ: Dann könnte schreiben, {die Irene...}
IRENE: [voces solapadas] Hum...Du solltest es...
PAPÁ: Aber Kannst Du Irene schreiben.
IRENE: Nee...

PAPÁ: I-re-ne...

IRENE: „I“ schreibe...

PAPÁ: I, genau, und ein R...E...

IRENE: Ein E...Da...

PAPÁ: Ja...

IRENE: Und dann muss man da oben...

PAPÁ: Nein, nein, nein, unterschreiben wir ein E...Es geht so...Ein E. Schau? Dann kannst Du...

IRENE: Ja...

PAPÁ: Da...da...da...da...

IRENE: Und da, dann darf ich...

PAPÁ: Da, nicht da...

IRENE: Und ja, aber...Aber...

PAPÁ: Aber das ist dir...Das weisst du...

IRENE: Nein. Ich {dazu hier}...

PAPÁ: [risas]

IRENE: Dann eine E...

PAPÁ: Genau, ein E...

IRENE: Eine N...Da kann...ich nicht... [voces solapadas]

PAPÁ: [voces solapadas] Ok, Ok, das mache ich für dich. Ok, {da schaffst} das E. Komm, dann.

(10.00)

IRENE: Ich hab schon E...Ich hab schon eine E...Hier...Hier eine...Hier...Ich mach' noch ein E...

PAPÁ: [murmullo de asentimiento] Sehr gut. Da auch, noch was...Ein E.

IRENE: Ein E...

PAPÁ: Genau...

IRENE: „Aurelia“ schreiben. „Au“...

PAPÁ: Au...Aurelia steht schon.

IRENE: Und...und jetzt...

PAPÁ: Und jetzt schreibt man an die Anne...

IRENE: [murmullo de asentimiento]

PAPÁ: Ok.

IRENE: Ja.

IRENE: Was schreiben man denn an die Anne?

IRENE: Ehm...

PAPÁ: In Spanisch, ja?

IRENE: Ja.

PAPÁ: Ok. Was?

IRENE: Die...{Ja haben die...}

PAPÁ: Schreib mal.

IRENE: Ehm...Ehm...

PAPÁ: «Querida Anne...» ¿Hum?

IRENE: Querida Anne...

PAPÁ: ¿Qué más? ¿Hum? ¿Qué más?

IRENE: Yo quiero {ver}...

PAPÁ: Yo quiero...

IRENE: ...Que vienes...

PAPÁ: ¿Que vienes...?

IRENE: A España.

PAPÁ: Pero ella está en España...

IRENE: No, está en Ba...Bilbao...

PAPÁ: Ah, en España...pero es también España. Bilbao también es en España.

IRENE: No...

PAPÁ: Sí, sí.

IRENE: No...

PAPÁ: [murmullo de negación] ¿Qué dices ah...{es} Campello?

IRENE: Todo...

PAPÁ: Escribe en...eh... Campello, ¿no?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

PAPÁ: ¿Qué más?

IRENE: Ehm...Ehm... «Querida Aurelia»
 PAPÁ: No, no...Aurelia hemos escrito aquí. Ahora escribimos a Anne.
 IRENE: Ehm...Ehm...Ehm...{Yo pinto} a Anne.
 PAPÁ: Yo pinto...
 IRENE: A...Anne.
 PAPÁ: A ti, ¿no?
 IRENE: No...
 PAPÁ: O para ti, ¿no?
 IRENE: No, para Anne y para Aurelia.
 PAPÁ: Para ti y...
 IRENE: Para Aurelia.
 PAPÁ: Para Aurelia. ¿Quieres saber cómo está su...su hermano?
 IRENE: [en voz baja] Sí.
 PAPÁ: ¿O no? ¿Qué le decimos?
 IRENE: ¿Yo?
 PAPÁ: Yo...
 IRENE: Yo te... Regalo...
 PAPÁ: [voces solapadas] ¿Eh? ¿Te regalo?
 IRENE: El {beberón} de Agnes.
 PAPÁ: Ya, ha sido un poco...El biberón de Agnes. Ja...Pero Anne no necesita biberón.
 IRENE: No, pero Mikel...
 PAPÁ: Para jugar, ¿no?
 IRENE: No, no, Mikel. Mikel, es...
 PAPÁ: De Agnes para tu hermano...
 IRENE: Pero Mikel es...[voces solapadas]
 PAPÁ: Para tu hermano Mikel, ¿eh?
 IRENE: Ehm, ehm... Mikel ya sabe [ruido]{hablar} y ya pode...
 PAPÁ: Mikel sabe hablar...
 IRENE: Sí... y ya {pode} caminar.
 PAPÁ: [escribiendo] Y ya sabe hablar y ya puede...
 IRENE: Caminar. [pintando]
 PAPÁ: ¿Lo has visto en Skype, no?
 IRENE: Sí.
 PAPÁ: ¿Qué más? ¿Qué más?
 IRENE: [pintando] Ehm...ja... schreiben da die Anne...Anne...
 PAPÁ: ¿Qué escribo para Anne?
 IRENE: Ehm...[ruido de colorines] [buscando] Ehm...
 PAPÁ: ¿Hum?
 IRENE: Ehm...
 PAPÁ: ¿Ehm, qué es ehm?
 IRENE: Ehm...Ehm...Ehm...La...la quiero...
(15.00)
 De...Decir...y...
 PAPÁ: ¿Cómo? ¿La quiero qué...?
 {Decir...}
 PAPÁ: ¿La decir?
 IRENE: Que tengo...Que tengo...una hermana mayor.
 PAPÁ: ¿Que tú tienes una hermana ya mayor?
 IRENE: [voces solapadas] Sí.
 PAPÁ: Qué tontería, ¿no? Agnes es menor. Menor que tú. Tú eres la hermana ya mayor.
 IRENE: Pero Agnes ya sabe hablar y ya es mayor.
 PAPÁ: ¿Quieres hablar de Agnes?
 IRENE: Sí.
 PAPÁ: ¿Qué escribimos de...de Agnes?
 IRENE: Ehm...
 PAPÁ: ¿Hum?
 IRENE: Que Agnes dice todo los...los...los...
 PAPÁ: ¿Sabes? Agnes...

IRENE: Ehm...

PAPÁ: Dirá [voces solapadas] todos...

IRENE: Todos los cal...que... colores.

PAPÁ: Todos los colores. Y... ¿quieres hablar de...de...tu...de los colores para los dedos?

IRENE: Sí. Ehm...Ehm...Yo...

PAPÁ: Yo...

IRENE: Yo {puodo} que Agnes me deja pintar con su...

PAPÁ: [escribiendo] Me deja pintar...

IRENE: Con...

PAPÁ: Con su... ¿ajá? ¿Con su qué?

IRENE: Con su...Mit sein Fingerfarben.

PAPÁ: Colores para pintar con las manos, ¿no?

IRENE: Sí.

PAPÁ: ¿Qué más?

IRENE: [pintando] Eh...Ahm... Wir sind fertig.

PAPÁ: Ah, bien... [voces solapadas] ¿Qué decimos para despedirnos?

IRENE: [voces solapadas] ¡Un besito! ¡Besitos!

PAPÁ: ¿Quieres decir algo para despedirnos?

Besitos.

PAPÁ: ¿Un besito o besitos?

IRENE: [en voz baja] Sí.

PAPÁ: ¿Y ahora?

IRENE: Fertig. Fertig.

PAPÁ: Firma.

IRENE: Ich male, ja?

PAPÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Eine sehr...

PAPÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Ein kleines...

PAPÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Un besito. [pintando] Und jetzt brauch' ich gelb...und...ich male noch...das. [pintando]

PAPÁ: Aber no se ve. [voces solapadas]

IRENE: [voces solapadas] Aber die...

PAPÁ: [voces solapadas] ¿Qué es esto?

IRENE: [voces solapadas] Aber das...

PAPÁ: No veo nada... ¿hum?

IRENE: Aber das sind die Haaren...dann muss ...[voces solapadas] [inaudible 18.42]

PAPÁ: [voces solapadas] Ah...

IRENE: [pintando] Die zwei noch rosa...Eh! Schau! Viel {Gold}.

PAPÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Jetzt...

PAPÁ: Die Firma.

IRENE: Firma?

PAPÁ: [murmullo de asentimiento] Irene.

IRENE: Ich kann keine Irene schreiben.

PAPÁ: Doch, doch! {Tust doch} schön.

IRENE: Hum...Und...dann.

PAPÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: Und dann eine E...

[murmullo de asentimiento] [murmullo de asentimiento]

IRENE: Und jetzt eine N [ruido] {noch}.

PAPÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE: {N...}Nein. Eine E.

PAPÁ: R kannst du noch da. N ist da. Das E kannst Du dann mal machen. Perfekt.

IRENE: Jetzt male ich noch ein Gesicht.

PAPÁ: Da ein Gesicht? Ok.

IRENE: Ja.

PAPÁ: Geht's hier dahin, ja?

IRENE: [voces solapadas] Ja. Ja. Ich male jetzt {ein lila} Menschengesicht.

(20.00)

IRENE: [pintando] Ganz viele Gesichte.

PAPÁ: Ok.

IRENE: Noch Augen. Gelbe Augen. Gelbe...Mund...Jetzt, das...[pintando] Und...jetzt rosa...rosa...

PAPÁ: {Dahin}.

IRENE: {Bisschen hier}[en voz baja] Gut. Und jetzt brauche ich noch eine...Einen rosa Annengesicht...Die Anne...und jetzt...jetzt gelbe Augen, gelbe Augen...Jetzt ein Mund...gerade Mund...

PAPÁ: [murmullo de asentimiento]

IRENE:...Gerade Mund...

PAPÁ: [murmullo de asentimiento] [en voz baja] {Richtig}.

IRENE: Gelb...

PAPÁ: [al unísono] Gelb...

IRENE: Gelb...

PAPÁ: Ja...

IRENE: Jetzt dieses...[pintando] Und jetzt noch rosa. Darf ich?

PAPÁ: [murmullo de asentimiento] Gut. Das ist der erste Brief und das ist das Bild auf dem ersten Brief, oder?

IRENE: Ja und ich mach hier doch so eine Prinzessin.

PAPÁ: Ja, aber das ist der Brief für die Anne, oder?

IRENE: Nee, für die Aurelia, für die Aurelia...

PAPÁ: {Na dann}, Aurelia oder Anne?

IRENE: Aurelia und Anne.

PAPÁ: Geht nicht, weil es muss das eine in das eine Kuvertur und das andere, ins andere Kuvertur.

IRENE: Ja, aber die Anne soll einmal mich besuchen...und...[voces solapadas]

PAPÁ: [voces solapadas] Dann haben wir den Brief geschickt nach Spanien, weisst du?

IRENE: Ja, wir...Nein, aber die Anne soll hier auch einmal sein...

PAPÁ: {Tut sie}

IRENE: Deswegen kommt die Aurelia zu mir einmal.

PAPÁ: [en voz baja] Tut...Ja. Wird... Und der Brief. Also, das ist für die Aurelia, oder?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

IRENE11

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Tiempo total 14.56]

[La sesión empieza a 0.01]

MAMÁ: Hola, Irene, ¿qué tal estás? ¡Hola! ¿Qué tal estás, Irene?

IRENE: ¡Hola!

MAMÁ: A ver, vamos a elegir un juego.

IRENE: [murmullo de asentimiento][risa pícaro] ¡Ah!

MAMÁ: A ver.

IRENE: ¡Ah! ¡Ah! ¡Este!

MAMÁ: ¿Este? ¡Venga! Colócalo aquí. [alejándose] Esto, ¿qué es, Irene?

IRENE: ¿Hum?

MAMÁ: ¿Esto qué es? ¿Cómo se juega a este juego?

IRENE: Ehm...Este...Este...Se juega...[inaudible 1.14] ¡Ah!

MAMÁ: Eso, ¿qué es, a ver? [en voz baja] Explícame.

IRENE: Ehm... Es un {palo} Para este.

MAMÁ: ¿Ese va ahora?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Y luego?

IRENE: Este...Un gato.

MAMÁ: ¿Un gato? A ver dónde está el gato. Ajá. Y esto, ¿qué es?

IRENE: Ein...{Haare}

MAMÁ: ¿El qué?

IRENE: Ein Haaase!

MAMÁ: ¿Dónde?

IRENE: Ein Hase.

MAMÁ: ¿Dein Lieblingshase, es eso? ¿Y esto, qué es?

IRENE: Ein Kaninchen.

MAMÁ: Pero cómo, ¿en qué quedamos? ¿Es un...es una liebre o es un...?

IRENE: [voces solapadas] Eine...Einhörnchen.

MAMÁ: Ahh...¡Esto es una ardilla!

IRENE: Ein Bär!

MAMÁ: Ajá

MAMÁ: Y entonces, ahora, ¿qué es lo que estás haciendo? ¿Cómo sabes que va esta pieza aquí? ¿Hum? ¿Qué estás haciendo, una torre?

IRENE: [murmullo de asentimiento] Así, una torre.

MAMÁ: Y esto, por este lado, ¿qué es? ¿Esto que se ve aquí?

IRENE: Die Nummern.

MAMÁ: ¡Los números!

IRENE: Ajá. Hum... [murmullo de asentimiento] [murmullo de asentimiento] [murmullo de asentimiento]

[murmullo de asentimiento] {Du, alles}

MAMÁ: Y esto, por este lado, ¿qué es?

IRENE: ¿Qué?

MAMÁ: ¿Esto qué es?

IRENE: Ehm...Ehm... Da sind die Kaninchen. Schau da! Weiße Kaninchen...Ein Fuchs...

MAMÁ: ¿Un zorro, esto? ¿Esto no es la ardilla?

IRENE: Sí, es la ardilla. Eine Katze. Eine Maus, ein Vogel, noch ein Vogel. Ehm... der Dach und noch ein Vogel und ein Fenster...

Das [inaudible 4.57]?

(5.00)

Un sol...

MAMÁ: Un sol.
 IRENE: Y esto.
 MAMÁ: ¿Y esto, qué es? ¿Esto qué es? ¿Qué vemos por aquí?
 IRENE: {Das ein Bild}
 MAMÁ: ¿Y qué se ve en este dibujo?
 IRENE: Alle.
 MAMÁ: ¿El qué? ¿Alles?
 IRENE: Alles.
 MAMÁ: ¿Qué?
 IRENE: Der Sommer darauf. Y esto es das Sonne.
 MAMÁ: ¿Ah, es verano?
 IRENE: [murmullo de asentimiento]
 MAMÁ: ¿Y por qué sabes tú que es verano?
 IRENE: Porque das [inaudible 5.39]...es sind Blumen.
 MAMÁ: ¿Esto son dientes de león?
 IRENE: [murmullo de asentimiento] Aber nicht fast ist der... Das sind...ist ein diente de león...ganz viele...Meins...
 MAMÁ: A ver, ¿hablamos castellano para que nos oiga Lorena? ¿Eh? ¿Hacemos un juego en castellano? ¿Quieres?
 IRENE: Und...alb...albol...
 MAMÁ: ¡Un árbol! ¡Un árbol! [murmullo de asentimiento] Un árbol.
 IRENE: Una ardilla.
 MAMÁ: Una ardilla. Y esto, ¿qué es? ¿Esto que se ve aquí, por donde suben los animales?
 IRENE: Una...Und... Eine...{Treppe}
 MAMÁ: ¡Ah! Una escalera.
 IRENE: Una escalera.
 MAMÁ: [murmullo de asentimiento] A ver, entonces, los animales. ¿Qué animales tenemos aquí?
 IRENE: Ehm...Un gato...
 MAMÁ: El gato, ¿qué más? ¿Este?
 IRENE: Die Maus. Die Maus. El ratón.
 MAMÁ: Ah, vale. El ratón. El gato, el ratón, los...
 IRENE: Pajaritos.
 MAMÁ: Los pajaritos... ¿Las...?
 IRENE: Las...fresas
 MAMÁ: ¿Dónde ves tú fresas? Yo no veo fresas por ninguna parte. Aquí veo flores. Y aquí veo una...
 IRENE: Una mariquita...
 MAMÁ: ¿Una mariquita? Y esto es una...
 IRENE: ¿Una...?
 MAMÁ: Eso es una...
 IRENE: [en voz baja] {Biene}.
 MAMÁ: ¿Una abeja?
 IRENE: Una abeja.
 MAMÁ: Y yo aquí veo flores que parecen dientes de león. Y esto es un...
 IRENE: Pío.
 MAMÁ: No se...
 IRENE: Pío...
 MAMÁ: Ajá. Ok. Tenemos un árbol con hojas. Tenemos pájaros, tenemos mariposas aquí.
 IRENE: Mariposas...
 MAMÁ: El sol y las nubes. Hum.
 IRENE: Y una...nube.
 MAMÁ: ¡Ah! Una nube, ya. Bueno, ¿a qué más jugamos?
 IRENE: Y es...Y... ¿Y...y... cómo se dice ehm...ehm... esto...aquí...{a castellano}
 MAMÁ: ¿Esto? ¿La casita del pájaro? [murmullo de asentimiento] [murmullo de asentimiento] Una casita para el pájaro y aquí está el pajarito haciendo: «pío, pío, pío, pío».
 IRENE: ¿Por qué? Warum sucht der...[voces solapadas]
 MAMÁ: [voces solapadas] ¿Por qué ha visto al ratón? Los animales están subiendo por la escalera y primero ha subido el ratón que va a buscar el pájaro, ¿hum? El ratón está...es muy curioso y quiere ir a ver quién este

animalillo que hay aquí arriba. Entonces, siguiendo al ratón va el gato, porque al gato le gusta perseguir al ratón. Siguiendo al gato, se ha subido a la escalera una ardilla.

IRENE: [en voz baja] ¿Por qué?

MAMÁ: Y siguiendo la ardilla, se ha subido un conejo que tiene una zanahoria en la mano y el oso está abajo, esperando a que bajen todos, ¿hum?

IRENE: ¿Por qué se ha ido...[voces solapadas]

MAMÁ: [voces solapadas] Tienen todos curiosidad por ver qué es lo que hay encima de ese árbol. Van todos subiendo uno detrás de otro.

IRENE: Falls...Hum... ¿Por qué? Was gibts' Sie? Kannst du bitte doch [en voz baja] [inaudible 9.30]

MAMÁ: A ver, ¿qué es esto? ¿Qué ha pasado aquí? ¿Hum? ¿Qué ha pasado aquí? ¿Hum? ¿Qué ha pasado?

IRENE: Meine... [inaudible 9.40]

MAMÁ: Mira...No pasa nada. Está todo en orden, ¿hum? Esta, ¿quién es? ¿Tiene un nombre?

IRENE: Una jirafa.

MAMÁ: ¿Una jirafa?

IRENE: [murmullo de asentimiento] [inaudible 9.58]

(10.00)

[10.01] Meins...Aber...[inaudible 10.16] Schau! Ich zeige Dir! Siehst Du? [inaudible 10.29]

MAMÁ: ¡Ah!

IRENE: Bua! Es geht auch so, siehst Du? [en voz baja] [inaudible 10.48]

[piezas derrumbándose]

MAMÁ: ¡Hala! [risas]

IRENE: Doch {bua...la...}

MAMÁ: ¿Qué ha pasado?

IRENE: Hum...Hum...

MAMÁ: Mira, ahora, nos vamos a fijar en lo que hay aquí. Mira: este, por ejemplo. Esto, ¿qué es?

IRENE: Un puzle.

MAMÁ: Ah, mira, te voy a enseñar una cosa que se puede también hacer con esto, que hace mucho que no hacemos. Mira, ya verás. A ver si me dices lo que estoy haciendo.

IRENE: Hum... Hum...

MAMÁ: [imitando una locomotora] Chipfu, chipfu, chipfu, chipfu.

IRENE: Auch... Ich auch.

MAMÁ: ¡Hola, Agnes!

AGNES: Susi.

MAMÁ: ¿Has ido a acompañar a Susi?

AGNES: Ja.

MAMÁ: ¿Y qué tal está Susi? ¿Está bien?

AGNES: Ja.

MAMÁ: A ver si nos sabe decir Irene lo que tenemos por aquí. Le falta una.

IRENE: Eine Treppe. Ein Zug!

MAMÁ: ¡Ahhh! ¡Le falta uno! Le falta el número dos.

AGNES: Ja.

MAMÁ: ¿Dónde se ha caído?

IRENE: Hier.

MAMÁ: ¿A ver dónde está el número dos? ¿Levántate un momentito, a ver si lo vemos? Detrás de ti.

IRENE: ¡Hum!

MAMÁ: ¿Has visto? Ahora nos tienes que decir qué animales están en los vagones.

[Agnes balbuceando]

MAMÁ: La locomotora.

[Agnes balbuceando]

MAMÁ: En la locomotora, ¿qué hay? ¿Quién lleva la locomotora?

[Agnes balbuceando]

IRENE: No lo sé. Un pajarito.

MAMÁ: Un pajarito. ¿Y quién va en el primer vagón, en el vagón más grande?

IRENE: The bear...Der Bär...

MAMÁ: [risas] The bear. El oso.

IRENE: El oso.

MAMÁ: ¿Qué pasa, que es inglés, ese oso? Ajá. ¿Y quién va en el siguiente vagón?

IRENE: La ardilla.

MAMÁ: ¡No! Yo creo que no es una ardilla. Mira, la ardilla está aquí. ¿Ves? Tiene la cola muy grande. Ese es un...

IRENE: ¡Ein Fuchs!

MAMÁ: No, no, no, no, no, no, no, no. A ver si lo adivinas.

IRENE: Ehm...Un oso.

MAMÁ: Ajá. No... Mira, hemos hecho un tren.

IRENE: ¡Ah!

MAMÁ: ¡Ah!

IRENE: [voces solapadas] ¡Ah! Hum...

MAMÁ: Hoy, a ver. ¿Esta quién es?

IRENE: Hum...No sé. {Tres}

MAMÁ: ¿Quién es esta? ¿Quién va en este vagón tan chiquitín?

IRENE: Ehm...Ehm...Ehm. La mariposa.

MAMÁ: ¿Qué mariposa?

IRENE: Ehm... ¡Esta!

MAMÁ: ¿Cómo se llama este bichito?

IRENE: Ehm...¡La mariquita!

MAMÁ: La mariquita. ¿Y quién va en el siguiente vagón?

IRENE: Hum...

MAMÁ: ¿Las...?

IRENE: Bienen...

MAMÁ: Las abejas. Y en el siguiente vagón, ¿quién va?

IRENE: El pajarito.

MAMÁ: El pajarito, ¿y en el siguiente?

IRENE: Ehm... El ratón.

MAMÁ: El ratón...

IRENE: El gato...

MAMÁ: El gato... ¿La...?

IRENE: Ardilla...

MAMÁ: La ardilla...

IRENE: El conejo...

MAMÁ: El conejo...

IRENE: No lo sé.

MAMÁ: Esto es un ciervo.

IRENE: [en voz baja] {No sé}.

MAMÁ: Un cervatillo.

IRENE: [en voz baja] Ja.

MAMÁ: Hum... Le llamamos un Bambi porque es muy chiquitín. Un cervatillo. Y este es el oso [tos] [voces solapadas] ¿Y cómo hace el tren?

IRENE: [voces solapadas] Tja...Chip fu. Chip fu...

MAMÁ: Chip fu, chip fu, chip fu...[voces solapadas]

IRENE: [voces solapadas] Chip...fu...

MAMÁ: [voces solapadas] Chucuchucuchucuchú. ¿Qué más se puede hacer con estos?

IRENE: {Schau!}Ehm...Un...[inaudible 14.50]

MAMÁ: ¿Cómo?

IRENE: {Tomaten}, auch...[inaudible 14.53] darauf [en voz baja] [inaudible 14.55]

IRENE12

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

[Duración total 23.00]

[La sesión empieza a: 0.01]

MAMÁ: Buenas tardes, señoritas. ¿Vamos a grabar? Irene, ¿vamos a grabar?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Muy bien, de acuerdo. Agnes, ¿tú también quieres grabar?

AGNES: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Sí. Venga. Vamos a dejar la grabadora por aquí, ¿hum? ¿Vale? Mientras que estamos merendando.

AGNES: {¿Merendado?}

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

AGNES: {Merendando} [canturreando]

MAMÁ: A ver. ¿Le contáis a Lorena lo que estáis merendando?

IRENE: Estamos merendando una galleta...

MAMÁ: ¿Una galleta?

IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: ¿Y qué más?

AGNES: Alleta.

MAMÁ: ¿Qué más?

IRENE Y AGNES: [canturreando]

AGNES: {Latato}...Y manzanas...Hiiii...{A la...}Ja? {Mach mal}.

MAMÁ: ¿Qué más? ¿Me das?

AGNES: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Gracias.

IRENE: Hemos venido de la guardería.

AGNES: [risas] [canturreando]

MAMÁ: Hoy ha sido viernes. Hoy es viernes.

AGNES: [con la boca llena, imitando lo que ha dicho su madre] Hoy es viernes.

IRENE: Y mañana yo...no...Y mañana no tengo que ir a la guardería.

MAMÁ: No, que es fin de semana.

AGNES: [imitando lo que ha dicho su madre] Y que es fin de semana. Y {papi dada}

MAMÁ: ¿Papi?

AGNES: Ja. [murmullo de asentimiento] ¿Hum?

IRENE: ¿Por qué...por qué va...estamos merendando aquí?

MAMÁ: Estamos merendando aquí porque hay muy buena luz, ¿ves? La luz de la tarde.

AGNES: [murmullo de asentimiento] {Ay, brilla}.

IRENE: Me quiero limpiar.

MAMÁ: ¿Necesitas una servilleta?

AGNES: Oh...Oh...

MAMÁ: Mira. Toma, una. ¿Tú también, Agnes? ¿A ver, me contáis un poco lo que habéis hecho en la guardería? Irene, ¿tú qué has hecho hoy? ¿Tienes sed? ¿Estás bebiendo?

IRENE: [murmullo de asentimiento] Me {cae}.

AGNES: Na...

IRENE: No...

AGNES: Na...Wie geht's...Na...Ja ta... [risas] [murmullo de asentimiento]

IRENE: Voy a ver...

MAMÁ: ¿Qué vas a ver, Irene?

IRENE: Qué está en la...en la...en la...otra.

MAMÁ: ¿En qué otra?

IRENE: En esta.

MAMÁ: Leche. Aquí hay leche. En esta jarra hay leche.

AGNES: [inaudible 3.29]
MAMÁ: Para mezclar, ¿ves?
AGNES: {Me cogí este...}
MAMÁ: Tú ya tienes...Aquí tienes...Es una taza de cacao con leche.
[Agnes quejándose]
MAMÁ: Mira. Que... [voces solapadas]
AGNES: [voces solapadas] No, no, no...
MAMÁ: [voces solapadas] Mira, leche...
AGNES: No te...
MAMÁ: ¿Un poquito más de leche?
AGNES: Ja...[risas]
IRENE: Un poquito más de leche. Hum.
MAMÁ: Un poquito para ti y un poquito para ti.
AGNES: Pu...pu...pu...
MAMÁ: ¡Cuidado, Irene! No te vayas a...a hacer daño con las sillas.
AGNES: No...
IRENE: ¿Dónde me siento ahora?
MAMÁ: ¿Un poquito?
[murmullando]
AGNES: Se ha caído la si...A...ta...Der Papa... [canturreando] papa papa...
MAMÁ: Espera, Agnes.
AGNES: Papapa...
MAMÁ: ¿Papá, qué? A ver, Irene, ¿me cuentas qué has hecho hoy...en la guardería?
IRENE: No, pintaron...Estábamos ...

(5.00)

[inaudible 5.01] {wimmen}.
Agnes, ¿dices qué...? No te he entendido.
AGNES: Hum... {wimmen}. Ta, ta...
MAMÁ: ¿Quieres ir a nadar?
AGNES: [voces solapadas]{Wi...} Ja.
MAMÁ: ¿Adónde? ¿En la piscina?
AGNES: Ahí... agua. En el agua. [murmullo de asentimiento]
MAMÁ: Y tú, Irene, ¿qué quieres hacer este fin de semana?
IRENE: Ehm...Ehm... Jugar al Fußball.
MAMÁ: Humm...Jugar al fútbol. [voces solapadas]
IRENE: [voces solapadas] Pero, pero...pero...quiero agua.
MAMÁ: ¡Ah! ¡Al fútbol en el agua!
IRENE: [voces solapadas] Ah, {ich auch...}[murmullo de asentimiento]
AGNES: [inaudible 5.43] {wimmen}, [inaudible 5.46] {wimmen}.
MAMÁ: [risas]
AGNES: Mira, genau...{wimmen}...rein...ta...viel, ta{wimmen}
MAMÁ: Los peces están nadando...
AGNES: Ja...
MAMÁ: En el agua... ¿Y qué pasa con tu dedo, que no lo he entendido?
AGNES: {Que está...hum...} Aguas...
MAMÁ: Ah, está limpio... [risas]
AGNES: [risas]
MAMÁ: No está limpio, está sucio de la galleta. Hay que limpiarlo. Aquí tienes una servilleta.
AGNES: Woa...
MAMÁ: Así, limpiamos.
IRENE: Hum...
MAMÁ: Dime...
IRENE: Ehm...Ehm...Ehm...Ehm...Ehm...En... En la pecera...están en el agua y istán, istán, istán...istán...nadando y, y cuando se meten el dedo, se lim...
MAMÁ: ¿Ah, los peces te chupan el dedo?
IRENE: [murmullo de asentimiento] [inaudible 6.53]
MAMÁ: Guaaaa... ¿El acuario, donde se pueden acariciar los peces?
IRENE: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]
 AGNES: Mete agua.
 MAMÁ: [murmullo de asentimiento] En el agua. [voces solapadas]
 IRENE: [voces solapadas] Pero los peces cuando están en...en...en casa, aquí. No poden respira así...[imitando la respiración de los peces] "Trsss"
 MAMÁ: Los peces cuando están en casa no pueden respirar. No, tienen que estar en el agua.
 IRENE: [murmullo de asentimiento]
 MAMÁ: Puedes tener un pez en una pecera, puedes tener una pecera así, pequeñita, con agua, y puedes meter todos los pececitos grandes.
 IRENE: Oh...Ves...
 AGNES: [inaudible 7.32]
 IRENE: Oh... Un...
 MAMÁ: [risas]
 IRENE: [voces solapadas] O un bebé...o un bebete...o un bebé...al...al...a la...así...
 AGNES: Jo...
 MAMÁ: ¿Cómo?
 IRENE: Un bebé, una niña y un...un...{pub}
 AGNES: [Agnes quejándose] Au...
 MAMÁ: ¿Un bebé, una niña y un niño?
 AGNES: [gritando] el bebé, papá y mamá [gritando] [risas]
 MAMÁ: [risas] ¿Tú eres un bebé?
 AGNES: Nein.
 MAMÁ: ¿No? [voces solapadas] ¿Tú ya...?
 AGNES: Nein.
 MAMÁ: ¿Tú que eres?
 AGNES: Nein...{lula 2 ta} bebés...
 MAMÁ: Claro, los bebés tienen chupo y tú no tienes chupo. No...[voces solapadas]
 IRENE: [voces solapadas] Yo también no.
 MAMÁ: Tú tampoco tienes.
 IRENE: Porque yo estoy mayor, mayor...
 MAMÁ: [voces solapadas] Hum...Pe...
 IRENE: Me voy haciendo mayor porque como te mucho.
 MAMÁ: [risas]
 IRENE: Tomates, te... ensalada, te... de pepino, de todo.
 MAMÁ: [murmullo de asentimiento] [voces solapadas] ¿Qué cenaste, ayer?
 IRENE: [voces solapadas] De todo.
 MAMÁ: ¿Qué cenaste?
 IRENE: Eh...Mucho...
 MAMÁ: ¿Mucho? ¿Te acuerdas de que había pescado, salmón?
 IRENE: [murmullo de asentimiento]
 MAMÁ: [murmullo de asentimiento]
 IRENE: Ja.
 MAMÁ: [murmullo de asentimiento]
 AGNES: Ja... {Der Fisch, da, da} agua.
 MAMÁ: De...¿verdad? Ya... el pez [risas]
 IRENE: Y también se puede comer pescado. Los peces son pescado.
 MAMÁ: Los peces son pescado. Cuando te los vas a comer son pescados. Están pescados [risas]
 IRENE: Yo también te {puedo} pescado, peces, y lavarlos y comerlos.
 MAMÁ: [murmullo de asentimiento]
 AGNES: [gritando]
 MAMÁ: Los peces, cuando están en el agua son peces, y cuando los pescas...
 AGNES: [gritando]
 MAMÁ: Cuando los has pescado son pescado. Fíjate tú, qué cosas.
 IRENE: Hum... Sí.
 ¿Hum?
 IRENE: Y el...Y el...Hum...Fleisch...
 MAMÁ: La con... ¿La carne? ¿De quién te gusta a ti, la carne?
 IRENE: Von Hühner.

MAMÁ: Carne de pollo. ¿Y de pavo, también? ¿Hum?

AGNES: A {rompa, tata}

MAMÁ: ¿Cómo dices, Agnes?

AGNES: {E rompe, tata}

MAMÁ: No, no se rompe la taza.

(10.00)

Mira, si la coges con las dos manos y tienes cuidado no se rompe, pero si se cae, se puede romper, ¿eh? Pero no queremos que se rompa hasta que no...[inaudible 10.12] Es una taza muy bonita. ¿De qué color es la taza?

IRENE: Ehm...De...Weiss.

AGNES: [tosiendo]

MAMÁ: Blanca.

IRENE: Blanco.

AGNES: [tosiendo]

MAMÁ: ¡Ay! Agn... Irene, tú te tomas tu cacao, también?

IRENE: Sí.

AGNES: {La tata alleta...Tota galleta}

MAMÁ: ¿Has tocado la galleta? ¿Con los dedos, y te has manchado los dedos?

AGNES: Ja.

MAMÁ: ¿Está rica la galleta, te gusta, Agnes?

AGNES: Ja.

MAMÁ: Ajá.

MAMÁ: Irene, ¿también?

AGNES: No, {que esas son} una...u...Así.

MAMÁ: ¿Ayer tenías una galleta en forma de U? ¿Así? ¿También tenía chocolate?

IRENE: Sí, así de rayas...

MAMÁ: Ah, sí. Eso...Mira, eso se llama en alemán «Spritzgebäck».

IRENE: Sí.

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] Porque ponen la masa en una manga pastelera y la ponen, con una manga, aprietan y sale la masa y la ponen en forma de U. Y hacen dos galletas en forma de U, luego le ponen mermelada dentro y las juntan...[voces solapadas]

AGNES: [voces solapadas] {Ja, tus...}

MAMÁ: Y cuando las tienen juntas, echan un poquito de chocolate...Y ya está...

AGNES: [voces solapadas] No... [chillando]

IRENE: No. Yo no ha...Hum...Hum...Yo tenía así, así.

MAMÁ: En forma de U. Sí.

IRENE: No, así.

MAMÁ: Lo has dicho muy bien. Era en forma así, ¿no? Así.

IRENE: No, así.

MAMÁ: ¿Así? ¿Cómo una media luna?

IRENE: Sí.

MAMÁ: Ah...Lo de hoy es lo que se llama «un ojo de Linz». Un ojo de Linz.

IRENE: Allí.

MAMÁ: Linzer Augen. Porque tiene...[voces solapadas]

IRENE: [voces solapadas] {Gestern hat die} Augen...auch Linzer Augen. Gestern... [voces solapadas]

MAMÁ: Ah... ¿Sabes? La galleta cuando tienen unos agujeros así, o un agujero en el centro. Esta tenía tres: uno, dos y tres. Pones una galleta entera, pones una galleta con tres agujeros, en el centro pones mermelada, las pones las dos galletas juntas con mermelada en el centro y eso es un Linzaugen. Y le puedes poner por encima un poquito de...ah...un poquito de...[voces solapadas]

AGNES: [voces solapadas] Zucker... Zucker

MAMÁ: ¡Azúcar, exactamente! ¿Tú sabes, Agnes, eh?

AGNES: Hum...

MAMÁ: [risas] Tú sabes cómo se hacen las cosas. O...O en lugar de azúcar, les puedes poner también un poco de chocolate, como esta, que tenía un poquito de chocolate.

AGNES: Hum...[inaudible 12.43]

MAMÁ: ¿Te la has terminado?

AGNES: Ja...

MAMÁ: ¿Agnes?

AGNES: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: [murmullo de asentimiento] Y ahora, puedes beber. Con las dos manos, coges la taza...

AGNES: [risas]

MAMÁ: Sí...

AGNES: {Weisst Du...? [inaudible 13.01] Irene hat Geburtstag gehabt jetzt ist er vier...} [voces solapadas]

MAMÁ: Ferdinand ha cumplido cuatro años.

AGNES: Así...[voces solapadas]

MAMÁ: [voces solapadas] ¿Sabes cómo se dice Ferdinand en castellano?

MAMÁ: Fer-nando. Fernando.

AGNES: Der Papa...Ba... Y va... papa...

MAMÁ: ¿Adónde va papá, eh, Agnes? Papá está en el trabajo.

AGNES: Ja...[inaudible 13.35] Susi nehmen.

MAMÁ: No, Susi está durmiendo ahí en su cunín, no se la ha llevado, pero cuando venga, luego, la va a sacar a pasear.

AGNES: Hum...Ja...

MAMÁ: [murmullo de asentimiento]

MAMÁ: Y... ¿{Se pone in Kissen}?

MAMÁ: El...El cojín de Susi está en el dormitorio.

AGNES: Ja. [voces solapadas]

IRENE: [voces solapadas] De hoy. De hoy.

MAMÁ: ¿Cómo dices?

IRENE: [voces solapadas] {De hoy}. A ver...

MAMÁ: No te entiendo.

AGNES: [balbuceando]

IRENE: {De hoy...de hoy...}

AGNES: [voces solapadas] Oy, oy...

MAMÁ: [voces solapadas] ¿Me oye o me oyes?

IRENE: Tú...

MAMÁ: ¿Yo, qué?

IRENE: Tuyo. En tu cama está sucio.

MAMÁ: Ah...Euch...[voces solapadas] Me has dicho.

AGNES: [voces solapadas] [gritando]

MAMÁ: [voces solapadas] Irene dice... está...Irene dice, está...«Susi está en el cojín y el cojín está en nuestra cama, en la cama...debajo de la cama de papá y mamá». «De euch», has dicho. Es «Vuestra...»[voces solapadas]

«De euch» se dice: «de vuestra, cama».

AGNES: [voces solapadas] Ta... Hum...Papá...De papá auch.

MAMÁ: vuestra cama, vuestra.

AGNES: Ta...[balbuceando] Papa auch wird.

MAMÁ: Papá todavía no viene. Papi todavía va a tardar un poquito, ¿eh? Son las cuatro. Pero dentro de un ratito...

AGNES: Papa auch {wird}

MAMÁ: Qué tienes, ¿ganas de que venga? ¿Lo echas de menos, Agnes?

AGNES: Nein.

MAMÁ: [risas]

(15.00)

AGNES: ¿Onde está?

MAMÁ: [risas] Ya viene, sí, ya va a venir, pero tardará aún un ratito...

AGNES: Nein...Der...

MAMÁ: Está en el trabajo.

AGNES: Yam...Susi schlaft...

MAMÁ: Sí, Susi está durmiendo. ¿Dónde está durmiendo Susi?

AGNES: In ihrem {Kissen}.

MAMÁ: Sí, en su...en su cojín, tiene un cojín Susi, para dormir. ¿Tú también tienes un cojín, eh?

AGNES: Nee...

MAMÁ: ¿Eh, Agnes, tienes un cojín?

AGNES: Ja.

MAMÁ: ¿Sí? ¿Dónde tienes el cojín?

IRENE: ¡En...en la cama! Para tumbarse, así.

MAMÁ: Eso es, Irene, muy bien. Eso es...

IRENE: Para...para tumbarse.
MAMÁ: Para tumbarse y apoyar la...
IRENE: La...cabeza.
MAMÁ: ¡La cabeza!
IRENE: Ja...
MAMÁ: Hum...
IRENE: Para...hum...Y...y... la...Y la {manta está} para... para...[voces solapadas] tapar los pies y las piernas también y no es...
AGNES: No...[voces solapadas] [inaudible 16.10]
IRENE: [voces solapadas] Y para...no...
AGNES: [inaudible 16.18]
IRENE: Y para no...no...san...para no...sar...no hacer malito.
AGNES: [canturreando] [voces solapadas]
MAMÁ: [voces solapadas] Para no ponerse malito, sí. Hay que taparse...
AGNES: ¡Ay, ay!
MAMÁ: Taparse con el edredón. Cuidado, cuidado, ¡que vas a estropear la pared! Cuidado ahí detrás. Cuidado. Vas a estropear la pared, ¿eh? Acaba de pasar el papá pintura y de pintar y arreglarlo todo, y las manos están sucias. Mira. Estáis tocando la pared blanca, a ver las manos. A ver. Primero, nos limpiamos las manos. ¿Vais a lavar las manos?
AGNES: Ich auch...las manos...
MAMÁ: Venga, vamos a ir a lavarnos las manos...Vamos al baño.
AGNES: Nein, ich...[gritando]
MAMÁ: Vamos las dos...[voces solapadas] ¡Vamos todas!
AGNES: [voces solapadas] Nein...[gritando]
Ven. Agnes. Primero Agnes, ¿vale? Vamos a dejar que suba primero Agnes a lavarse las manos. Ven aquí, Agnes, ven.
AGNES: [cantando]
MAMÁ: Uh, Agnes. ¿Puede ser que has hecho caca?
AGNES: No.
MAMÁ: ¿No? Primero, lávate, primero, mójate las manos, a ver. Mójate las. ¿La otra mano? Ahora, coges el jabón. Toma. ¿Te las enjabonas?
AGNES: {Fertig, hum. Fertig, jamón}.
MAMÁ: ¿Has terminado con el jabón?
AGNES: {Ein bisschen}.
MAMÁ: Toma, ponlo aquí en la jabonera, enjabónate las manos. Mira, la uña esta la puedes limpiar también, {la tienes manchada de chocolate}, así. ¿Limpias la boquita y la carita?
AGNES: No {sai}.
MAMÁ: ¿Qué?
AGNES: No heiss...
MAMÁ: ¿Está caliente?
AGNES: {Caliente...}
MAMÁ: Límpiame la boquita.
IRENE: [a lo lejos] Ist es heiss, bei euch?
MAMÁ: ¿Cómo dices?
IRENE: Ist es heiss, bei euch?
MAMÁ: El agua está caliente, sí, ¿y tú?
IRENE: Pero yo abrido el agua porque tenía que lavarme manos...
MAMÁ: ¿Ya te has lavado las manos? Venga, a...ahora...no...tienes las ma...Ah...Te...te puedes secar las manos ahí, sí. ¿Has terminado, Agnes?
AGNES: No.
MAMÁ: Tienes que lavarte la boquita.
AGNES: Hum...Hum...Hoy.
(20.00)
MAMÁ: ¿Te has terminado el cacao, Irene?
AGNES: [inaudible 20.06]
MAMÁ: [voces solapadas] ¿Has terminado de desayunar? Ay, digo, de merendar...
AGNES: [inaudible 20.09]
IRENE: Sí.

MAMÁ: A ver, ahora mismo vengo. Voy a ayudar a Agnes.

AGNES: [inaudible 20.18]

MAMÁ: ¿La boquita?

AGNES: Ja.

MAMÁ: A ver.

AGNES: Una, dos...

MAMÁ: ¿Tú? ¿Tú?

AGNES: Una, dos, tres, una, dos. A ver... cuatro, cinco...cuatro, cinco...Más...{Sí...}

MAMÁ: Toma, límpiate la boquita y la carita por aquí...

MAMÁ E IRENE: [inaudible 20.50]

IRENE: ¡Yo quiero pintar en mi bandeja!

MAMÁ: Quieres decir en la pizarra.

IRENE: Eh, sí.

MAMÁ: ¿En la pizarra, quieres pintar?

IRENE: Sí.

MAMÁ: A ver. Vamos a poner la pizarra aquí un momentito. Atención. ¿Por este lado o por este lado?

IRENE: Por este.

MAMÁ: ¿Con tiza?

IRENE: Sí.

MAMÁ: A ver, ¿hay tiza por aquí? Vamos a mirar...Vamos... Mira, tengo que...traer tiza [inaudible 21.27]

AGNES: [inaudible 21.33]

MAMÁ: Un momentito, Agnes, un segundito, ya voy. ¿Te has limpiado bien la cara?

AGNES: Ja.

MAMÁ: Por aquí todavía tienes, mira.

AGNES: [inaudible 21.50]

MAMÁ: Espera. Ahora mismo te ayudo, ¿vale? A ver, Irene, no saques todo ese papel, ¿eh? Que si no, luego no lo podemos colocar, ¿eh? Cogemos el rollo este. ¿Vas a pintar con tiza o qué?

IRENE: Con tiza.

MAMÁ: ¿Con tiza, vas a pintar? La mitad, ¿vale?

IRENE: No, porque...

MAMÁ: Venga, mira, voy a traer la lavadora y le vas diciendo a Lorena lo que estás pintando, ¿vale? Mira, le vas diciendo a Lorena lo que estás pintando. ¿Qué estás pintando?

IRENE: Una ola de bombero.

MAMÁ: ¿Una ola de bombero? Eso es [inaudible 20.37]... A ver...

IRENE: ¿{Puodo a la mitad}? ¿{Puodo a la mitad}? ¿{Puodo a la mitad, Mamá)?

MAMÁ: Espera un segundito, Irene. Espera, ahora mismo voy. [voces solapadas] Le tengo que cambiar el pañal a...

IRENE: [voces solapadas] ¿A la mitad? A ver...

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Ada, A. F. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Multilingual Matters LTD.
- Aguado, K. (37 2002). Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)*, S. 27-49.
- Aguado-Orez, J. (2005). Dos o tres formas distintas de concebir la adquisición del lenguaje. Universidad de Nebrija, Madrid.
- Aguirre Martínez et al., C. (2001). *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*. Madrid: Estudios de la UNED.
- al., A. C., & Abelló Contese et al. (2010). *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Bern: Peter Lang.
- Alarcón Neve, L. (No. 29. Enero-Junio 1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección pedagógica universitaria*, S. 139-165.
- Alarcos Llorach, E. (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión Saic.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten*. Kempten: Julius Klinkhardt.
- Alonso Pérez-Ávila, E. (2006). El corpus lingüístico en la didáctica del léxico en el aula E/LE. Universidad Nebrija, Madrid.
- Alvar, M. (2000). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Anula Rebollo, A. (2002). *El ABC de la psicolingüística*. Madrid: Arco Libros.

- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Kassel: Langenscheidt.
- Aston et al., G. (2004). *Corpora and Language Learners*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Baker, C. e. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües. Guía No. 5*. Multilingual Matters Ltd.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Bermúdez Jiménez et.al., J. R. (59 2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, S. 99-124.
- Bickes, H. &. (2009). *Erst- und Zweitsprecherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink UTB Verlag.
- Blas Arroyo, J. (21,2 1991). Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. *Revista española de lingüística*, S. 265-289.
- Boers, F. y. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bosque, I. &.-R. (2008). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal.
- Buttaroni, S. e. (2011). *Wie Sprache funktioniert*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Calsamiglia, H. &. (2015). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Planeta.

- Cardona, G. (1988). *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Carroll, D. W. (2006). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Parainfo.
- Chrystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cichon, P. (2003). *Grundlagen der spanischen Sprachwissenschaft*, Regensburg: Verlag Lindner
- Clemente Estevan, R. (1989. Nr. 42). Medida del desarrollo morfosintáctico, Los problemas de la medición y utilización de la M.L.E (Medida de longitud de emisión). *Anuario de Psicología*, S. 103-113.
- Clemente Estevan, R. A. (3 1989). Medida de desarrollo morfosintáctico. Los problemas de la medición y utilización de la M.L.E (Media de longitud de emisión). *Anuario de psicología*, S. 102-113.
- Clyne, M. (1991a). *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, M. y. (Nr. 53 1991). Uso y función de las formas temporales en el habla infantil. *Infancia y aprendizaje*, S. 17-43.
- Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cztinglar, C. (2014). *Grammtikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter.
- David, C. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- De Houwer, A. (1990). *Acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In G. y. Extra, *Bilingualism and migration* (S. 75-96). New York: Mouton de Gruyter.
- De Houwer, A. (2005). Early bilingual Acquisition. In J. Kroll et al, *Handbok of bilingualism: psycholinguistic approaches* (S. 31-49). Oxford: Oxford University Press.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Great Britain: MM Textbooks.
- Díez-Itza, E. (1992). *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa ediciones.
- Diez-Itza, E. e. (Vol. 11, No. 3 1999). La metodología RETHAME y el proyecto CHILDES: breviario para la codificación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema*, S. 517-530.
- Dimroth, C. (2007). Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In T. Anstatt, *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung* (S. 115- 138). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Dolz, J. y. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Dominguez Vázquez, M. J. (5 2001). *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*.

- Draxler, H. (2008). *Interferenzfehler in schriftlichen Texten marokkanischer Deutschlerner*. Wien: Diplomarbeit der Universität Wien.
- Félix Castañeda, P. (1999). *El lenguaje verbal del niño*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Fondo editorial de la UNMSM.
- Fernández Pérez, M. (36 2006). Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, S. 319-347.
- Fernández, A. (1994). El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal. In S. López-Ornat, *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- García Yebra, V. (1989). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Editorial Gredos.
- Gómez Fernández, D. (1988). *Implantación de programas de lenguaje compensatorio en el contexto bilingüe de Galicia*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez Molina, J. (1999-2000). Transferencia y cambio de código en una comunidad bilingüe. Área metropolitana de Valencia I y II. *Contextos*, 309-360.
- Grosjean F. & Li P. (2013). *The psycholinguistic of bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Grosjean, F. (1982). *Live with two languages, an Introduction to Bilingualism*. Harvard: Harvard University Press.

- Guasti, M. T. (2011). Der Erstspracherwerb. In B. e. al., *Wie Sprache funktioniert* (S. 159-209). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herrmann, C. &. (2007). *Gehirn & Sprache*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Johnstone, R. (2002). *Addressing "the age factor": some implications for language policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Juhász, J. (1970). *Probleme der Interferenz*. München: Hueber Verlag.
- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to corpus linguistics*. Harlow: Longman.
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Lleó, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: VISOR DIS, S.A. .
- López Montero, e. (2013). Factores sociales en el aprendizaje de un segundo idioma: el caso de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica.
- López Ornat, S. (1 2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación de Logopedia*, S. 1-11.
- López Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia*, S. 1-11.
- Lüdi, G. &. (1986). *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Mackey, W. F. (2000). The description of bilingualism. In L. Wei, *The bilingualism Reader* (S. 26-56). London: Routledge.

- Marcus, G. F. (1993). Negative evidence in language acquisition. *Cognition* 46, S. 53-85.
- Mariscal, S., & Nieva, S. y.-O. (2010). Observar y medir el desarrollo gramatical temprano en español. *Psicothema*, S. 51-56.
- Marrero, V. (2002). *El español como lengua materna*. Madrid: Universidad de la UNED.
- Martínez Oronich, O. (2008). El sistema verbal español según Gili Gaya. *EPOS*, S. 57-83.
- Mehler, e. (29 1998). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, S. 143-178.
- Meisel, J. (1990). grammatical development in the simultaneous acquisition of two first languages. In J. Meisel, *Two first languages. Early grammatical development in bilingual children* (S. 5-22). Dordrecht: Foris Publications.
- Meisel, J. (9 1993). Simultaneous first language acquisition: a window on early grammatical development. *D.E.L.T.A.*, S. 353-385.
- Meisel, J. (2007). In e. Anstatt T., *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung* (S. 93-115). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Meisel, J. (2013?). *Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Müller et al. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr Verlag.

- Müller, N. &. (4 2001). Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: language and cognition*, S. 1-22.
- Müller, N. (1998b). Transfer in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, S. 151-171.
- Müller, N. (2011). Der bilinguale Spracherwerb. In B. e. al., *Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen* (S. 209-243). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Navarro Romero, B. (septiembre 2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana*, S. 115-128.
- Nelson, K. (38 1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, S. 66.
- Neve, L. J. (Número 29. enero-junio 1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Revista Universidad Veracruzana*.
- Obler y Gjerlow, L. K. (2000). *El lenguaje y el cerebro*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis, M. (1987). Bilinguisme. In R. e. al., *Problemes de Psycholinguistique* (S. 422-489). Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- Pérez Serrano, M. (22. mayo 2014). El enfoque léxico una década después. ¿Y ahora qué?

- Perkuhn, R. e. (2012). *Korpuslinguistik*. Von <http://corpora.ids-mannheim.de/libac/doc/libac-addOn-LexikalVielfalt.pdf> abgerufen
- Piller, I. (2001). Private language planning: The best of both worlds? *Estudios de sociolingüística*, S. 61-80.
- Pinker, S. (1990). Language acquisition. In D. & Osherson, *Language: An invitation to cognitive science Vol. 1* (S. 199-242). Massachusetts: The MIT Press.
- Pishghdam, R. (Vol. 4 2011). An Application of a Questionnaire of Social and Cultural Capital to English Language Learning. *Canadian Center of Science and Education*, S. 151-157.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza editorial.
- Radigk, W. (2006). *Wie lernen Kinder sprechen, lesen und schreiben?* Berlin: Cornelsen Verlag.
- Reyes Tejedor, M. (2005). Aproximaciones lingüísticas a la hipótesis de la modularidad de la mente. *Philologia Hispalensis*, S. 129-141.
- Richards et al, J. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Riehl, C. (2004). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Günther Narr Verlag.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie*. Tübingen: Narr Verlag.
- Romaine, S. (1989). *bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Rothweiler, M. (1993). *Der Erwerb von NEbensätzen im Deutschen: eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In M. Steinbach et al, *Schnittstellen der germanistische Linguistik* (S. 102-130). Weimar: J.B.Metzler Stuttgart.
- Sabaj Meruane, O. (2007). *omarsabaj.wordpress*. Von Introducción a la lingüística de corpus: <https://omarsabaj.files.wordpress.com/2007/.../linguistica-de-corpus-omar-230307.doc> abgerufen
- Sánchez Torres, J. (10 2010). Aspectos de la planificación lingüística de familias bilingües espanol/inglés en Sevilla. *Estudios de Lingüística Aplicada*, S. 223-265.
- Sánchez, A. (1 2008). John Sinclair. In memoriam. *aedean nexus*, S. 113-122.
- Schneider, S. (2015). *Bilingualer Erstspracherwerb*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Serra et al., M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Signoret Dorcasberro, A. (2013). *Tipos de bilingüismo y cognición*. México: UNAM.
- Siguan Soler, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- Singleton, D. &. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

- Singleton, D. M. (43). The critical period hypothesis: a coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, S. 269-285.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Verlag.
- Terrádez Gurrea, M. (Anejo XLI de Cuadernos de Filología 2001). Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo. *Cuadernos de Filología*.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Garriga Impresores.
- Tomasello, M. (1992). *First Verbs. A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tracy, R. &. (2009). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In C. &. Dimroth, *Functional categories in learner language*. Berlin: De Gruyter.
- Vogel, K. (1990). *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Volterra, V. &. (1983). La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, S. 23-36.
- Wei et al., L. (2007). *The bilingualism reader*. New York: Routledge.
- Wei, L. (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Weinreich, U. (1976). *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.

Wode, H. (1993). *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber.

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Puntos de vista y tipos de bilingüismo (Hamers & Blanc citado en Bermúdez Jiménez et.al., 2012:103f)</i>	35
<i>Tabla 2: Tipos de bilingüismo basado en Weinreich 1953 y en Romaine, 1989:77</i>	37
<i>Tabla 3: Tipos de bilingüismo (Bermúdez Jiménez et.al., 2012:108f)</i>	43
<i>Tabla 4: tipos de bilingüismo basado en Baetens Beardsmore, 1982, citado en (Wei et al., 2007:6f)</i>	46
<i>Tabla 5: Lenneberg, 1967:183ff</i>	57
<i>Tabla 6: regiones Broca y Wernicke en el hemisferio izquierdo del cerebro (Herrmann & Fiebach, 2007:93)</i>	59
<i>Tabla 7: Representaciones del lenguaje materno en verde oscuro y de una segunda lengua en verde claro en el marco de una tarea de producción lingüística. (Herrmann & Fiebach, 2007:72)</i>	61
<i>Tabla 8: reproducciones lingüísticas equidistantes: lengua materna verde oscuro, segunda lengua simultánea en verde claro</i>	61
<i>Tabla 9: Factores que determinan el proceso de adquisición de la lengua según Lenneberg, 1967:197</i>	66
<i>Tabla 10: periodos sensibles según J. Meisel, 2007:103</i>	68
<i>Tabla 11: En Braine (1971) cit. en Anula Rebollo (2002:25)</i>	78
<i>Tabla 12: En Cazden (1971) cit. en Anula Rebollo (2002:26)</i>	78
<i>Tabla 13: MacNeil, 1966:69, cit. en Marcus, 1993: 58</i>	79
<i>Tabla 14: Desarrollo de la relevancia del habla según (Radigk, 2006:120)</i>	88
<i>Tabla 15: Procesos fonológicos utilizados por los niños (basado en Bloom y Lahey, 1978:102 cit. en Carroll, 2006:282)</i>	95
<i>Tabla 16: Desarrollo del léxico según Klammer y Schneider, 2011:77 cit. en Schneider, 2015:166</i>	101
<i>Tabla 17: Complejidad gramatical y producción léxica en inglés de niños bilingües inglés-español (Marchman, Martínez-Sussmann y Dale, 2004:218 cit. en Schneider, 2015:175)</i>	102
<i>Tabla 18: Complejidad gramatical y producción léxica en español de niños bilingües inglés-español (Marchman, Martínez-Sussmann y Dale, 2004:218 cit. en Schneider, 2015:175)</i>	103
<i>Tabla 19: Escala de influencia en las interferencias dependiendo del contacto de las lenguas (Datos de Thomason y Kaufman, 1988:74ff, tabla en Riehl, 2001:63, cit. en Riehl, 2004:29)</i>	112
<i>Tabla 20: Orden constitutivo de la oración en alemán según Czinglar, 2014:32</i>	132
<i>Tabla 21: Aparición de la morfología verbal (adaptación de Cortes y Vila, 1991, cit. en Serra et. al, 2016:354)</i>	134
<i>Tabla 22: Basado en datos de Hernández-Pina (1984a); Fernández (1994); Serrat (1997) y Bel (1998), cit. en Serra et al., 2016:359)</i>	138
<i>Tabla 23: Secuencia de aparición de las estructuras sintácticas según Hernández-Pina (1984a) cit. en Serra et al., 2016:370</i>	141
<i>Tabla 24: Orden del objeto con respecto al verbo de López-Ornat, 1992 cit. en Serra et al., 2016:370</i>	142
<i>Tabla 25: Decurso de la adquisición del verbo en niños entre uno y cuatro años según Tracy (2007) y Tracy y Thoma (2009) cit. en Czinglar, 2014:85</i>	145

<i>Tabla 26: Periodo de grabación de los probandos</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 27: Estudios universitarios de los padres de los probandos</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 28: Bilingüismo familiar de los probandos</i>	<i>158</i>
<i>Tabla 29: Encuesta planificación lingüística familiar de los probandos.....</i>	<i>160</i>
<i>Tabla 30: Escala de evaluación I de los probandos</i>	<i>162</i>
<i>Tabla 31: Porcentaje del uso de las dos lenguas en las diferentes situaciones dadas</i>	<i>163</i>
<i>Tabla 32: Escala de autoevaluación II de los probandos y su entorno</i>	<i>165</i>
<i>Tabla 33: Porcentaje del uso de las lenguas en las familias de los probandos</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 34: Tipología de las familias bilingües según Sánchez Torres, 2010</i>	<i>170</i>
<i>Tabla 35: Escala de autoevaluación de medida del bilingüismo</i>	<i>172</i>
<i>Tabla 36: Escala de autoevaluación I de los probandos.....</i>	<i>173</i>
<i>Tabla 37: Escala de autoevaluación II de los probandos.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 38: Escala de autoevaluación III de los probandos.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 39: Leyenda de las transcripciones.....</i>	<i>177</i>
<i>Tabla 40: Tokens y Types.....</i>	<i>179</i>
<i>Tabla 41: Corpus lingüístico de Luna.....</i>	<i>180</i>
<i>Tabla 42: Corpus lingüístico de Julen</i>	<i>181</i>
<i>Tabla 43: Corpus lingüístico de Saskia</i>	<i>182</i>
<i>Tabla 44: Corpus lingüístico de Irene</i>	<i>183</i>
<i>Tabla 45: Clasificación de las oraciones</i>	<i>184</i>
<i>Tabla 46: Type/Token Ratio total de los probandos</i>	<i>186</i>
<i>Tabla 47: Balance Types/Tokens español/alemán Luna</i>	<i>188</i>
<i>Tabla 48: Balance Types/Tokens español/alemán Julen</i>	<i>189</i>
<i>Tabla 49: Balance Types/Tokens español/alemán Saskia</i>	<i>189</i>
<i>Tabla 50: Balance Types/Tokens español/alemán Irene</i>	<i>190</i>
<i>Tabla 51: Número total de Tokens en español por mes de contacto</i>	<i>190</i>
<i>Tabla 52: Número total de Tokens en alemán por mes de contacto.....</i>	<i>191</i>
<i>Tabla 53: Comparación de los Types y Tokens de las dos lenguas en los probandos.....</i>	<i>193</i>
<i>Tabla 54: TTR y regresión en Luna</i>	<i>194</i>
<i>Tabla 55: TTR y regresión en Julen</i>	<i>195</i>
<i>Tabla 56: TTR y regresión en Saskia</i>	<i>195</i>
<i>Tabla 57: TTR y regresión en Irene</i>	<i>196</i>
<i>Tabla 58: Types más frecuentes en Luna.....</i>	<i>197</i>
<i>Tabla 59: Types más frecuentes en Julen</i>	<i>197</i>
<i>Tabla 60: Types más frecuentes en Saskia</i>	<i>198</i>
<i>Tabla 61: Types más frecuentes en Irene</i>	<i>198</i>
<i>Tabla 62: Recuento total de Hapax en las producciones de los probandos</i>	<i>200</i>
<i>Tabla 63: Porcentaje de hapax en la producción total de los probandos</i>	<i>200</i>
<i>Tabla 64: Tipos de hapax y su porcentaje</i>	<i>201</i>

<i>Tabla 65: Recuento total de chunks en los probandos.....</i>	<i>203</i>
<i>Tabla 66: Chunks más frecuentes en Luna</i>	<i>207</i>
<i>Tabla 67: Chunks más frecuentes en Julen.....</i>	<i>207</i>
<i>Tabla 68: Chunks más frecuentes en Saskia.....</i>	<i>208</i>
<i>Tabla 69: Chunks más frecuentes en Irene.....</i>	<i>208</i>
<i>Tabla 70: Porcentaje chunks Luna.....</i>	<i>210</i>
<i>Tabla 71: Porcentaje chunks Julen</i>	<i>211</i>
<i>Tabla 72: Porcentaje chunks Saskia</i>	<i>211</i>
<i>Tabla 73: Porcentaje chunks Irene</i>	<i>212</i>
<i>Tabla 74: Ratio Chunks de Luna</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 75: Ratio Chunks de Julen.....</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 76: Ratio Chunks de Saskia.....</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 77: Ratio Chunks de Irene.....</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 78: Longitud media del enunciado de los probandos por mes de contacto</i>	<i>218</i>
<i>Tabla 79: Coeficiente de correlación Luna</i>	<i>219</i>
<i>Tabla 80: Coeficiente de correlación Julen</i>	<i>220</i>
<i>Tabla 81: Coeficiente de correlación Saskia</i>	<i>220</i>
<i>Tabla 82: Coeficiente de correlación Irene</i>	<i>221</i>
<i>Tabla 83: Valor promedio y desviación estándar promedio de los probandos</i>	<i>221</i>
<i>Tabla 84: Clasificación de las oraciones.....</i>	<i>223</i>
<i>Tabla 85: Recuento total oraciones completas e incompletas en los probandos.....</i>	<i>224</i>
<i>Tabla 86. Recuento de los tipos de oraciones por probando</i>	<i>224</i>
<i>Tabla 87: Porcentaje de oraciones completas por probando.....</i>	<i>225</i>
<i>Tabla 88: Tomasello y Brooks, 1999:164 cit. en Fernández Pérez, 2006:335)</i>	<i>226</i>
<i>Tabla 89: Oraciones completas y ratio de Luna</i>	<i>230</i>
<i>Tabla 90: Oraciones completas y ratio de Julen.....</i>	<i>230</i>
<i>Tabla 91: Oraciones completas y ratio de Saskia</i>	<i>231</i>
<i>Tabla 92 Oraciones completas y ratio de Irene.....</i>	<i>231</i>
<i>Tabla 93: Recuento oraciones incompletas por probandos</i>	<i>233</i>
<i>Tabla 94: Porcentaje de oraciones incompletas de los probandos</i>	<i>233</i>
<i>Tabla 95: Porcentaje de oraciones mixtas por probando.....</i>	<i>244</i>
<i>Tabla 96: Proceso de adquisición de una estructura gramatical según López Ornat, 1994:115.....</i>	<i>247</i>
<i>Tabla 97: Frecuencia de errores totales de los probandos.....</i>	<i>248</i>
<i>Tabla 98: Frecuencia de errores por mes de contacto en los probandos</i>	<i>249</i>
<i>Tabla 99: Representación gráfica del Desarrollo en forma de U según Serra, 2013:332</i>	<i>252</i>
<i>Tabla 100: Recuento total de verbos por probando.....</i>	<i>263</i>
<i>Tabla 101: Recuento total de verbos por mes de contacto en Luna</i>	<i>265</i>
<i>Tabla 102: Recuento total de verbos por mes de contacto en Julen</i>	<i>266</i>
<i>Tabla 103: Recuento total de verbos por mes de contacto Saskia</i>	<i>266</i>

<i>Tabla 104: Recuento total de verbos por mes de contacto en Irene</i>	<i>267</i>
<i>Tabla 105: Recuento total perífrasis verbales en los probandos.....</i>	<i>269</i>
<i>Tabla 106: Recuento de las perífrasis más frecuentes en los probandos.....</i>	<i>270</i>
<i>Tabla 107: Frecuencia de uso de los morfemas de número y persona verbales</i>	<i>272</i>
<i>Tabla 108: Frecuencia del uso de las formas verbales en los probandos.....</i>	<i>273</i>
<i>Tabla 109: Recuento de los tiempos verbales</i>	<i>274</i>
<i>Tabla 110: Porcentaje de las formas verbales.....</i>	<i>276</i>
<i>Tabla 111: Frecuencia proporcional del total de verbos por probando</i>	<i>276</i>
<i>Tabla 112: Total de interferencias del corpus de los cuatro probandos.....</i>	<i>296</i>
<i>Tabla 113: Porcentaje en los probandos del total de las interferencias</i>	<i>296</i>
<i>Tabla 114: Hipótesis de la colocación de los verbos en español</i>	<i>303</i>
<i>Tabla 115: Recuento de las interferencias verbales en los probandos.....</i>	<i>308</i>
<i>Tabla 116: Porcentaje por probando del total de las interferencias verbales.....</i>	<i>309</i>
<i>Tabla 117: Interferencias en la posición del verbo en los probandos.....</i>	<i>309</i>
<i>Tabla 118: Interferencias totales y de la posición del verbo</i>	<i>309</i>
<i>Tabla 119: Bilingual children's usage of erroneous word orders and V-final in German subordinate clauses, según Müller, 1998:160</i>	<i>312</i>
<i>Tabla 120: Hipótesis de la frecuencia y desarrollo de las interferencias.....</i>	<i>312</i>
<i>Tabla 121: Frecuencia de las interferencias por probando y mes de contacto</i>	<i>313</i>